

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Příprava na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu

Diplomová práce

Autor:	Bc. Kateřina Maixnerová
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Iva Junová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Kateřina Maixnerová
Studium:	P17P0787
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Příprava na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu
Název diplomové práce AJ:	Preparation for independent life in a family type children's home

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Pomocí rozhovorů s bývalými klienty dětského domova zjistit, jak efektivní byla příprava na samostatný život v rámci dětského domova. Výzkumné šetření bude kvalitativní strategie. Diplomová práce bude zpracována s využitím těchto metod: analýza, sběr dat, postupy kvalitativní analýzy.

BITTNER, P. et. al. Děti z ústavů!: právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte. Praha: Liga lidských práv, 2007. ISBN 978-80-903473-4-2. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. JANSKÝ, Pavel. Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9. MATĚJČEK, Zdeněk. Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X. ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Gabriely Caltové Hepnarové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 27. 11. 2020

Kateřina Maixnerová

Anotace

MAIXNEROVÁ, Kateřina. *Příprava na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 69 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na přípravu klientů dětského domova na budoucí samostatný život. První část práce se zabývá obecnou charakteristikou dětských domovů s důrazem na specifika rodinných typů těchto zařízení, jejich legislativou, personálním obsazením, dětmi, které jsou do dětských domovů umísťovány a procesem osamostatňování. Druhá část práce je věnována výzkumnému šetření, které je provedeno kvalitativní strategií, zaměřenou na osobní zkušenosti bývalých klientů dětského domova s přípravou na samostatný život. Realizovaný výzkum umožňuje nahlédnout na danou problematiku prostřednictvím jejich životních zkušeností.

Klíčová slova: dětský domov, dospívající klienti, osamostatňování, neziskové organizace

Annotation

MAIXNEROVÁ, Kateřina. *Preparation for independent life in a family type children's home*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 69 p. Diploma Dissertation.

The diploma thesis is dedicated to the preparation of clients in a family type children's home for future independent living. The first part of the thesis deals with the general characteristics of children's homes with emphasis on the specifics of family types of these facilities, their legislation, staffing, children who are placed in children's homes and the process of independence. The second part of the thesis describes the research. Qualitative method is the main method used in this research. The method focused on the personal experience of the former clients of a children's home with preparation for independent living. The research allows discovering the issue from their life experiences.

Keywords: children's home, teenage clients, independence, nonprofit organizations

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Gabriele Caltové Hepnarové, Ph.D., za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala respondentům, kteří svými osobními zkušenostmi přispěli k výzkumnému šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A ÚKOLY PRÁCE	3
1.1 <i>Cíl práce.....</i>	4
1.2 <i>Úkoly práce.....</i>	4
2 DĚTSKÉ DOMOVY V ČR.....	6
2.1 <i>Legislativní ukotvení</i>	8
2.2 <i>Charakteristika dětského domova rodinného typu.....</i>	10
2.3 <i>Organizační struktura dětského domova</i>	12
2.3.1 <i>Vychovatelé.....</i>	13
2.4 <i>Děti vyrůstající v dětském domově.....</i>	16
2.4.1 <i>Dospívající klienti dětského domova</i>	18
3 PŘÍPRAVA NA SAMOSTATNÝ ŽIVOT	23
3.1 <i>Standardy kvality.....</i>	23
3.2 <i>Individuální program rozvoje osobnosti</i>	25
3.3 <i>Proces osamostatňování klientů dětského domova.....</i>	27
3.4 <i>Neziskové organizace a projekty zaměřené na samostatný život.....</i>	34
4 METODIKA VÝZKUMU	37
4.1 <i>Výzkumné otázky</i>	37
4.2 <i>Charakteristika zkoumaného souboru.....</i>	37
4.3 <i>Použité výzkumné metody.....</i>	39
4.4 <i>Analýza výsledků výzkumného šetření.....</i>	41
5 SHRUTÍ A DISKUZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
ZÁVĚR	60
Seznam použitých zdrojů	63
Právní předpisy	68
Seznam obrázků a tabulek.....	69
Přílohy	

ÚVOD

V rámci diplomové práce jsem se rozhodla věnovat dětským domovům a dětem v nich vyrůstajících. Ústavní výchova stojí dlouhodobě na okraji školství, což má bezesporu také společenský dopad na klienty opouštějící dětský domov. Mladí dospělí se po odchodu z dětského domova dostávají do složitých, často pro ně až neřešitelných situací. Toto platí v podstatě po celou dobu existence institucionální výchovy. Koncem minulého století se poprvé objevily podněty pro transformaci celého systému. Od té doby sice došlo k několika změnám, hlavně pak k novele zákona č. 109/2002 Sb. z roku 2012, jejíž hlavním smyslem je v souvislosti s dětskými domovy prohlubování kompetencí pro samostatný život, podpora přípravy na budoucí povolání a její dokončení, možnost setrvání v zařízení po dobu dokončování studia, snižování počtu dětí na rodinných skupinách a podpora individuálního přístupu. Přesto je nedostatečná připravenost mladých dospělých na samostatný život po odchodu z dětského domova tématem stále aktuálním a společensky závažným. Vědecko výzkumný problém práce se tedy zaměřuje na proces osamostatňování v rámci dětského domova. Cílem diplomové práce je popsat a analyzovat efektivitu přípravy na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu. Pro zajištění co nejvyšší objektivnosti, exaktnosti a validity dat při zhodnocování celého procesu, je cíle diplomové práce dosahováno pomocí rozhovorů s bývalými klienty dětského domova.

Úvodní kapitola práce je zaměřena na dětské domovy, jejich legislativu, transformaci na rodinný typ zařízení, personální zajištění, vychovatele a vychovávané. O tom, že ústavní výchova stojí na okraji společenského zájmu, svědčí i nedostatečné množství odborné literatury v porovnání s jinými oblastmi školství. Dostupná literatura je mnohdy i několik desítek let stará a o přetrvávajících problémech celého systému svědčí i fakt, že informace v ní uvedené, jsou i po desetiletích stále aktuální. Pro potřeby diplomové práce jsem pak čerpala především z českých autorů, kteří dokáží nejlépe nastínit a popsat problémy ústavní výchovy v našich podmínkách.

Českými odborníky na oblast náhradní péče o děti a mladistvé je soudobý český systém často kritizován za neschopnost zajištění systémové a komplexní práce v prevenci selhání rodiny. Především pak za to, že jsou děti až příliš často odebírány

z původní biologické rodiny. S biologickou rodinou se po odejmutí dítěte pracuje nedostatečným nebo vůbec žádným způsobem, přičemž v rámci přípravy na samostatný život, by tomu mělo být přesně naopak. V neposlední řadě je kritizována samotná připravenost klientů pro běžný život ve společnosti.

Stěžejním tématem práce je osamostatňování klientů dětského domova a příprava na samostatný život. Východiskem jsou standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních, které mají za cíl podpořit zejména ty principy péče o děti, které se na základě aplikovaného výzkumu a výsledků praxe ukázaly být jako prospěšné pro vývoj dítěte, rozvoj jeho potenciálu, zajištění jeho bezpečí, zvyšování šancí na jeho začlenění do společnosti a zvyšování šancí na jeho návrat do rodiny (Pacnerová, 2015, s. 9). Na standardy kvality navazuje individuální plán rozvoje osobnosti dítěte, který je individualizovaný každému dítěti podle potřeb a na jehož základě by měl proces osamostatňování probíhat efektivněji. V rámci samotného osamostatňování se však ukazuje, že klienti dětského domova nejsou dostatečně připraveni na společenský, pracovní ani rodinný život. V závěru teoretické části práce je nastíněna činnost neziskových organizací, které svými projekty pomáhají dětem v přípravě na samostatný život před odchodem z dětského domova.

Na uvedená východiska navazuje empirická část práce. V úvodu této části je vědecko výzkumný problém, cíl práce a výzkumné otázky. Dále jsou popsány charakteristiky zkoumaného souboru, který tvoří pět bývalých klientů jednoho dětského domova rodinného typu v Pardubickém kraji. Pro výzkumné šetření je zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s respondenty. Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

Diplomová práce je určena především pedagogickým pracovníkům v dětských domovech rodinného typu, ale také pracovníkům neziskových organizací a studentům sociální či speciální pedagogiky.

1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A ÚKOLY PRÁCE

Téměř ve všech odborných knihách a časopisech, zabývajících se problematikou dětských domovů, se dočteme, že výchova v těchto zařízeních s sebou přináší nemalé množství problémů. V rámci této práce se zaměřím pouze na charakteristiku možných problémů z pohledu osamostatňování a sociálního začleňování klientů.

Jako nejčastější důvody pro umístění dítěte do náhradní rodinné péče bývá uváděno nezvládnutí výchovy v rodině, výchovné zanedbání, zneužívání a týrání dítěte, trestná činnost, alkoholismus či závislost na drogách (Prokop, 2015, s. 12) Podle Bittnera (2005, s. 30) je nejčastějším důvodem (na který v mnoha případech výše zmíněné navazují) nepříznivá sociální situace v rodině, zejména chudoba a nevyhovující bytové podmínky. Studie uvádějí, že ze sociálních důvodů je v ČR odebráno více než padesát procent dětí pobývajících v ústavech. Na rodiče žijící v sociální nouzi, zejména pak v nevyhovujících bytových podmínkách, je často pohlíženo jako na rodiče, kteří neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti. Běhounková (2012, s. 151) uvádí, že odchod dítěte z rodiny, zapříčiněn jakýmkoliv důvody, je vždy náročnou etapou ve všech fázích životního cyklu.

Z těchto důvodů můžeme skupinu dětí žijících v dětském domově považovat za sociálně znevýhodněnou. Z toho vyplývá, že je potřeba hledat nejen teoretická východiska sociálního začleňování těchto dětí, ale v rámci celého procesu tato východiska co nejlépe využít v reálném životě (Prokop, 2015, s. 13).

Matějček (1992) popisuje největší problémy dětí umístěných v dětském domově, které shrnul do těchto čtyř bodů:

- **Absence sociálního zázemí**, která vychází z minulosti a je spojená s izolací dítěte od původní rodiny.
- **Sociální izolace**, jelikož objekty dětských domovů bývají často na okrajích měst či obcí a volný pohyb dětí je také značně omezen.

- **Emocionální nezralost**, která je způsobena dlouhodobou citovou frustrací v důsledku malého kontaktu s biologickou rodinou. Dítě také trpí nedostatkem soukromí a intimity.
- **Sociální závislost** (nedostatečná připravenost na samostatný život), vycházející z citové frustrace a absence hlubších citových vztahů, které není možné v těchto zařízeních zabezpečit.

Běhounková (2012, s. 151) navíc poukazuje na fakt, že věk osamostatňování se podle sociologických průzkumů posouvá do vyššího věku po plnoletosti, dle těchto údajů dochází k osamostatnění v průměrném věkovém rozmezí 24 až 27 let, což může být také omezující faktor vzhledem k věkovému omezení setrvání v zařízení ústavní výchovy.

V těchto bodech by mohly být nedostatky v oblasti institucionální péče a eventuální příčiny nedostatečného osamostatnění. Proto si na základě odborné literatury a dostupných pramenů stanovují jako vědecko výzkumný problém oblast procesu osamostatňování v rámci dětského domova rodinného typu.

1.1 Cíl práce

Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat efektivitu přípravy na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu.

1.2 Úkoly práce

Z uvedeného cíle práce vycházejí následující úkoly:

- Studium odborné literatury a pramenů zabývajících se dětskými domovy, dětmi umístěnými v dětských domovech a přípravou na samostatný život.
- Formulování vědecko výzkumného problému a výzkumných otázek, prohlubujících cíl diplomové práce.

- Sestavení tematických okruhů a otázek pro polostrukturovaný rozhovor s bývalými klienty dětského domova rodinného typu.
- Navázání kontaktu s jednotlivými respondenty a získání dat pro výzkumné šetření.
- Dosažení cíle práce s využitím metody analýzy dat s prvky zakotvené teorie.
- Pomocí syntézy dat odpovědět na výzkumné otázky a vyvodit závěry, které budou sloužit vychovatelům pro zlepšení přístupu ke klientům v procesu osamostatňování.

2 DĚTSKÉ DOMOVY V ČR

Vývoj ústavů sledujeme už od středověku, kdy byla ústavní zařízení spravována církví a nebyla nijak specializována. V našich podmínkách vznikají specializované ústavy v druhé polovině 19. století. Jednotná síť ústavů pro děti a mládež byla založena teprve v padesátých letech dvacátého století (Sekera, 2009, s. 16). Dle Matouška a Kroftové (2003, s. 155) byly hlavní faktory ovlivňující práci těchto zařízení velmi rozdílné oproti současnosti. Jednalo se především o velkou rozmanitost problémů svěřenců, organizaci skupin a jejich velikost. Většinou se jednalo o zařízení směřující k pracovním činnostem. Nyní se v rámci transformace dětské domovy snaží co nejvíce organizačně přiblížit běžnému rodinnému prostředí, omezuje se také maximální počet dětí na rodinné skupině a pracovní činnosti zahrnuje především socializace a příprava na samostatný život po odchodu z ústavního zařízení.

Dnešní strukturu školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy tvoří dle Zákona 333/2012 Sb. diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou (dříve dětské výchovné ústavy) a výchovné ústavy. Jedná se v naprosté většině o státní zařízení, která poskytují dětem na základě rozhodnutí soudu nebo na základě žádosti osob odpovědných za výchovu komplexní péči od 3 do 18 let. V dětském domově pak v případě dalšího studia mohou již zletilé osoby zůstat až do věku 26 let (Janský, 2014, s. 115; MŠMT, 2020; Sekera, 2009, s. 16; Vašátková, 2008, s. 36; Vávrová, 2015, s. 14).

Dle statistiky uvedené ve *Statistické ročence školství* (2020) je na území České republiky 137 dětských domovů, ve kterých žije celkem 4345 dětí. Tyto dětské domovy se skládají z 609 rodinných skupin a 242 cvičných bytů určených pro děti starší 16 let, připravujících se na odchod do samostatného života. Vávrová (2015, s. 18 – 19) uvádí na základě dat z Českého statistického úřadu, že před deseti lety (2010) bylo v České republice 151 dětských domovů, ve kterých žilo 4704 dětí. V posledním desetiletí tak došlo k redukci dětských domovů a s ní spojené snížení počtu dětí v ústavní výchově. Podle Křepešského (2007) však patří naše republika stále, „... mezi země s největším počtem nařízených ústavních výchov.“

Dětské domovy pečují o děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině ani v jiné formě náhradní rodinné péče a nemají závažné poruchy chování. Mohou se proto vzdělávat ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova mohou být umístěné i nezletilé matky spolu s jejich dětmi (Janský, 2014, s. 116; Prokop, 2015, s. 15; Sekera, 2009, s. 23; Vašátková, 2008, s. 36).

Prokop (2015, s. 14) uvádí, že smysl a prvořadý úkol výchovy ve výchovných zařízeních by měl být komplexní rozvoj osobnosti klienta, vedoucí právě k jeho plnému osamostatnění, resp. plnohodnotnému životu (plnému začlenění – integraci) jedince ve společnosti, a to ve všech významných oblastech jeho života. Škoviera (2007, s. 26) vidí základní smysl ústavní péče v základním materiálním a sociálním zabezpečení dítěte, které se ocitlo v náročné životní situaci. Konkrétně lze hovořit například o střeše nad hlavou, oděvu, stravě, základní zdravotní péči apod. Škoviera (2007, s. 116) v této souvislosti však upozorňuje na jeden vážný problém, týkající se budoucího samostatného života, se kterým nelze na základě vlastní zkušenosti nesouhlasit: *„Dítě přichází do zařízení náhradní výchovy často z prostředí s nízkou sociální úrovní. Během pobytu v dětském domově se mnohdy setká až s nadstandartními materiálními podmínkami a když ze zařízení odejde, vrací se zpět do prostředí s nízkou životní úrovní. Jde v takovém případě o přípravu na reálný život?“* Děti v zařízeních ústavní výchovy netrpí právě po materiální stránce. Samotné vybavení těchto zařízení bývá na vysoké úrovni, děti jsou podporovány několika organizacemi najednou a často se stává, že právě materiálního vybavení si vůbec neváží.

Dále je prokázáno, že institucionální výchova nezabezpečuje (právě kromě materiální stránky) v určitých směrech dostatečně kvalitní prostředí pro život dítěte a jeho zdravý vývoj a stejně tak i pro přípravu na budoucí „úspěšný“ život. Přestože se snaží tyto atributy naplnit, ve většině případů nedosáhne v procesu osamostatňování, resp. v procesu sociálního začleňování (integrace) dítěte takových výsledků jako péče rodinná (Prokop, 2015, s. 11). Vocilka (1999, s. 32) vidí jako největší úskalí v práci dětských domovů obtíže při získávání ubytování a pracovního uplatnění pro svěřence s ukončenou ústavní výchovou, vymáhání ošetřovného, nárůst dětí s poruchami chování, pozdní umístění dětí do DD, nezáměr o spolupráci ze strany rodin, velký počet dětí ve výchovné skupině, feminizaci a fluktuaci pedagogického personálu. I

přesto, že se jedná o dvacet let starý zdroj, lze zmíněné problémy považovat za stále aktuální.

Nicméně Matoušek (1999, s. 23) konstatuje, že ani v dnešní době nejsou zařízení náhradní výchovné péče přežitkem, neboť je to pro mnohé děti jediná možnost, jak jim umožnit důstojný život. Podobně vidí zařízení náhradní výchovné péče také Janský (2004, s. 92), který uvádí, že ústavní výchova je dobrým východiskem, nikoliv však optimálním řešením.

Folda a kol. (2009, s. 5) dodává, že integrace neboli sociální začlenění dětí, resp. mladých dospělých po dovršení zletilosti, se stává tvrdým oříškem pro všechny, kteří se institucionální výchovou zabývají.

2.1 Legislativní ukotvení

Právní normy, které se nějakým způsobem dotýkají existence a činnosti dětských domovů, lze rozdělit do tří skupin – legislativa obecná (případně obecná legislativa užívaná dětskými domovy), legislativa obecně školská a legislativa speciální (Vaš'átková, 2008 s. 30).

Mezi obecnou legislativu užívanou dětskými domovy lze zařadit:

- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině.
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.
- Předpisy k bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a požární ochraně.
- Hygienické předpisy.
- Mzdové předpisy.
- Ekonomické předpisy.

Mezi legislativu obecně školskou patří:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Legislativa speciální (stěžejní pro fungování dětského domova) zahrnuje:

- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.
- Vyhláška č. 60/2006 Sb., o postupu zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků.

Zákon 109/2002 Sb. říká, že klient po dosažení 18 let může **zůstat v ústavní péči**, pokud se systematicky připravuje na budoucí povolání a je nezaopatřený, nejdéle však do 26 let. V takovém případě je nutné s výchovným zařízením uzavřít dohodu o rozšíření přímého poskytování jeho služeb. Ubytování může být uvnitř zařízení nebo mimo něj. Vedení zařízení musí klienta o těchto možnostech informovat.

Tento zákon rovněž dovoluje zařízením ústavní péče zřizovat **samostatné bytové jednotky** pro ubytování maximálně 3 lidí ve věku více než 16 let, kteří se připravují opustit zařízení. Zákon dále nařizuje řediteli zařízení, aby ohlásil na příslušný obecní úřad dle místa trvalého bydliště klienta jeho nadcházející odchod ze zařízení, a to alespoň 6 měsíců před propuštěním dítěte. Pokud mladý člověk opouští zařízení z důvodu plnoletosti, musí mu ředitel umožnit setkávání se sociálním pracovníkem.

Dále je dle tohoto zákona klient opouštějící výchovné zařízení po dosažení zletilosti oprávněn přijmout **materiální pomoc** (tzv. startovací balíček) nebo jednorázovou **finanční podporu** do výše 15 000 korun, založenou na jeho reálných

potřebách. Kromě toho ve spolupráci s orgány sociálně právní ochrany dítěte je klientovi poskytnuto **poradenství a asistence** při hledání práce a místa bydlení.

Zákon 109/2002 Sb. v souvislosti se zákonem č. 111/2006 Sb. a vyhláškou 389/2011 Sb. garantují odcházejícím klientům **nárok na finanční pomoc**. Zákon o pomoci v hmotné nouzi říká, že osoba propuštěná ze zařízení ústavní péče nebo z pěstounské péče, u které je neuspokojivé sociální zázemí a která má nedostatečné finanční zdroje, může obdržet jednorázovou **mimořádnou okamžitou pomoc** do maximální výše 1000 korun českých (Prokop, 2015, s. 17 – 18; MVČR, 2020).

2.2 Charakteristika dětského domova rodinného typu

Moderní ústavní zařízení pro děti se chtějí co nejvíce podobat přirozené rodině. Ústavy rodinného typu mají i několik desítek chovanců, ale počet dětí v jedné rodinné skupině tzv. „skupince“ musí dle zákona č. 109/2002 Sb. tvořit šest až osm dětí (zpravidla různého věku a pohlaví). Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny; výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných, vzdělávacích nebo zdravotních důvodů (Vašátková, 2008, s. 36). V rodinné skupině se přes den o děti střídavě starají dva až tři pedagogičtí pracovníci - kvalifikovaní vychovatelé. Kvalifikace vychovatelů je určena zákonem č. 563/2004 Sb. Vychovatel musí doložit bezúhonnost a před nástupem do pracovněprávního vztahu absolvovat psychologické vyšetření, kterým je zjištěna psychická způsobilost. V noci se o děti starají nepedagogičtí pracovníci – asistenti pedagoga, kteří splňují kvalifikační předpoklady dané právním předpisem nebo stanovené zaměstnavatelem a doloží bezúhonnost (§ 18 a § 19 zákona č. 109/2002 Sb.).

Postupná modernizace systému ústavní výchovy ve smyslu jeho diverzifikace a přiblížení rodinnému charakteru poskytované péče je zcela nezbytná. Nejde jen o snížení celkové kapacity některých velkých zařízení ale obecně o jejich transformaci z internátních ústavů na „rodinné typy zařízení“, které budou dispozičně i funkčně odlišné. Rodinné jednotky v rámci domova mohou představovat relativně autonomní útvary, které ve výchovně stabilizovaném prostředí poskytnou komplexní zázemí malé skupině dětí různého věku, kde se mohou uplatňovat přirozené vztahy pomoci a

ochrany, blížící se komunikaci v rodině. Pomocí transformace dětských domovů internátního typu na dětské domovy rodinného typu by děti měly z ústavní výchovy odcházet připravené relativně samostatně zvládat běžné nároky praktického života - komunikaci s úřady, samostatné hospodaření s penězi, výběr povolání apod. (Janský, 2014, s. 119).

Pro provoz rodinné skupiny v dětském domově je dle Vašátkové (2008, s. 36) zřizovatel povinen zajistit:

- řádné prostorové podmínky, jimiž jsou obývací pokoj, ložnice dětí, pokoj vychovatelů, kuchyňka, sociální zařízení,
- vnitřní vybavení, kterým je zejména nábytek pro uložení prádla, šatstva a obuvi dětí, knih, hraček, sedací soupravy, psací stoly a židle, jídelní stůl, běžné vybavení kuchyně,
- materiální podmínky, jimiž jsou zejména prádlo, ošacení a obuv, běžné domácí elektrické přístroje, potřeby pro vzdělávání, audiovizuální a výpočetní technika, vybavení pro sport a turistiku, pro rekreační činnost, pro cestování,
- podmínky pro osvětlení, vytápění, mikroklimatické podmínky, zásobování vodou a úklid.

Z výše zmíněného vyplývá, že rodinná skupina má svůj byt či dům, o který se stará. Vychovatel se společně s dětmi podílí na obstarávání běžných povinností, jež přináší jejich domácnost. Děti jsou různého věku, od nejmenších po dospívající, přičemž starší děti pomáhají dospělému pečovat o mladší děti. Janský (2014, s. 119) dodává, že v takovém prostředí se může přirozeně rozvíjet schopnost sociální komunikace, včetně rozdělení práv, povinností a odpovědností, a na základě kontaktů starších dětí s malými mohou vznikat a kultivovat se rodičovské postoje a mechanismy ochrany dítěte, nutné pro pozdější plné začlenění do společnosti. Zkušenosti ukázaly, že právě přítomnost nejmenších dětí v takovém zařízení „rodinu“ velmi dobře stmeluje a že ochota starších dětí starat se o děti mladší je vyšší, než se předpokládalo (Matoušek, 1999, s. 69; MŠMT, 2020).

V zájmu přípravy na budoucí samostatný život dítěte může být v zařízení zřízena jedna nebo více samostatných bytových jednotek pro ubytování jednotlivých dětí nebo nejvýše tříčlenné skupiny dětí, které se připravují na odchod ze zařízení. Do

těchto bytových jednotek mohou být umístěny děti starší 16 let podle kritérií a za podmínek stanovených vnitřním řádem zařízení (Vašátková, 2008, s. 36).

Dětský domov rodinného typu je pro děti nesporně lepší variantou než dětský domov internátního typu, přesto se však nejedná (a ani nemůže jednat) o komplexní řešení životní situace dětí vyrůstajících v těchto zařízeních. Například Škoviera (2007, s. 114 – 115) popisuje rodinný typ dětského domova spíše kriticky a to z toho důvodu, že navzdory tomu, že proklamuje náhradu skutečného domova, vytváří pouze iluzi reálného domova a je jen jakousi protézou. Kdežto dětský domov internátního typu jasně deklaruje, že je náhradním řešením – jakýmiisi berlemi. Poskytuje péči a výchovu, přitom však nevytváří iluzi skutečného domova. Z mého pohledu je však pro dítě důležitější emocionálně bližší a bezpečné prostředí, které nabízí právě rodinná skupina.

2.3 Organizační struktura dětského domova

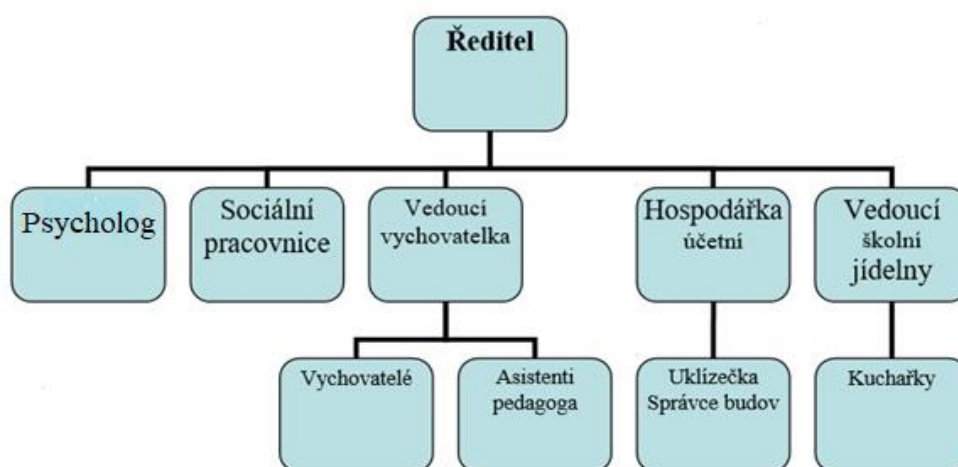
V sociologické literatuře se pojem organizace (z řeckého organon – nástroj) podle Matouška (1999, s. 17) chápe jako účelově vytvořená skupina lidí, kteří koordinují své jednání za společným cílem. Organizace totiž cíle dosahuje efektivněji než neformální skupina, což potvrzuje také Keller (1996, s. 13) který organizaci popisuje jako: „*uměle ustavený sociální útvar vybavený formalizovanými procedurami za účelem mobilizace a koordinace kolektivního úsilí k dosažení stanovených cílů.*“

Dle Sekery (2001, s. 16) lze chápat pedagogickou organizaci jako skupinu pracovníků (profesionálů) koordinujících svou činnost s cílem péče, výchovy a převýchovy svěřenců. Děje se tak zpravidla v zařízeních, která mají pro tyto účely budovy i systém společného řízení.

Funkční tým pracovníků musí být sestaven podle jasné koncepce ústavu. Rozdělení kompetencí a odpovědnosti je samozřejmým předpokladem dobrého fungování ústavu. Organizačně výhodné je rozčlenění personálu do subtýmů čili funkčních jednotek (rodinné skupiny), které nesou maximální možnou míru odpovědnosti, rozhodovací pravomoci a iniciativy. Odpovědností je zde nutno mýnit i odpovědnost ekonomickou (Matoušek, 1999, s. 130 – 131).

Dětský domov rodinného typu se člení na tři personální úseky: pedagogický, ekonomicko – provozní a sociální. Pedagogický úsek tvoří zástupce statutárního orgánu – ředitel/ka, zástupce ředitele/ky, vedoucí vychovatel/ka, vychovatelé (jejichž osobnosti a náplni práce při osamostatňování dětí se budu věnovat v následující podkapitole), asistenti pedagoga a psycholog/žka. Ekonomicko – provozní úsek tvoří zaměstnanci školní jídelny (vedoucí školní jídelny, kuchařky, skladnice), provozní zaměstnanci (údržbář, řidič, pradlena, švadlena), dále pak rozpočtářka, mzdová účetní, pokladní či sekretářka. V tomto úseku velmi často dochází z personálních i ekonomických důvodů ke sjednocení pracovních míst. Třetí, sociální úsek, pak v závislosti na počtu dětí umístěných v dětském domově tvoří jedna či dvě sociální pracovnice. Jednotlivé úseky navzájem spolupracují podle pokynů vedoucích zaměstnanců v duchu týmové spolupráce a tvoří funkční organizační strukturu (ŠVP, 2016, s. 7).

Pro větší přehlednost propojenosti jednotlivých personálních úseků, přikládám organizační schéma dětského domova rodinného typu.



Obrázek 1. Organizační schéma dětského domova (ŠVP, 2016, s. 6)

2.3.1 Vychovatelé

Role vychovatele a jeho důležitost spočívá v tom, že vychovatel je v rámci systému a procesu výchovy nositelem cíle a obsahu výchovy, což znamená, že je v rámci výchovného procesu reprezentantem zájmu společnosti při výchově mladé generace, jelikož právě výchova ve školách a školských zařízeních odráží hodnotový

system společnosti. Vychovatel by měl u dětí rozvíjet takové vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají vychovávaným i celé společnosti (Bendl, 2015, s. 12; Kraus, 2001, s. 34).

Vychovatel realizuje výchovně – vzdělávací činnost, která se zaměřuje jak na celkový, tak specifický rozvoj osobnosti dětí a mládeže. Realizace těchto činností zahrnuje také přípravu na samostatný život, která probíhá v podstatě po celé období umístění dítěte v dětském domově. Jednotlivé činnosti vychovatele ve školských zařízeních rozdělil Bendl (2015, s. 13) do následujících oblastí:

- **Administrativní činnosti** – vedení dokumentace, hodnocení dětí atd.
- **Organizační činnosti** – organizace režimu skupiny, kontrola jeho dodržování, plánování a organizování činností, výletů, poznávacích, sportovních a kulturních akcí.
- **Koordinační činnosti** – sjednocování činností a postupů vychovatelů v jednotlivých skupinách, koordinace protidrogové prevence v rámci zařízení.
- **Metodické činnosti** – tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů, vytváření individuálního plánu rozvoje osobnosti, navrhování kladných či záporných výchovných opatření atd.
- **Diagnostické činnosti** – posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí a mládeže.
- **Přímá výchovná a pedagogická činnost** – stěžejní pro přípravu dětí a mládeže na samostatný život po odchodu z ústavního zařízení. Ze strany vychovatele dochází k podněcování osobního rozvoje prostřednictvím tělesně, duševně, kognitivně, sociálně, výtvarně, hudebně, sportovně a jinak orientovaných činností.

Jestliže se zaměříme na osobnost vychovatele, jsou dle Škoviery (2007, s. 103) „... požadavky na osobnostní kvality vychovatele natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi.“

Pokud bychom přesto uvažovali o ideálním pracovníkovi, potom můžeme pro představu vyjít ze specifikace Krause a Poláčkové (2001, s. 178), kteří vidí osobu profesionála následovně: jde o prosociálně orientovanou osobnost, vědomou si svého

životního směřování, s příznivým a realistickým sebepojetím, osobnost bez neurotických či psychopatických rysů, s předpoklady sebereflexe vlastního rozhodování, jednání i emocí, otevřenou podnětům, ochotnou se sebevzdělávat i procházet pravidelnými supervizemi, osobnost vědomou si zavazujícího étosu pomáhající profese a řady norem, jež je nutno při výkonu profese dodržovat.

Janský (2014, s. 140) upozorňuje na skutečnost, že na „*osobnost pedagoga ve výchovných zařízeních jsou v určitých ohledech kladeny mnohem větší nároky, a to především ve vztahu k jeho přirozené autoritě, podložené nejen vysokou frustrační tolerancí a odolností vůči stresovým a konfliktním situacím, vyžadujícím mnohdy rychlá a racionální rozhodnutí, ale i vysoká dovednost v sociální komunikaci a schopnost citlivě vnímat sociální dění. Potřebným předpokladem je schopnost rozumět vlastním emocím a dovednost je zvládat. S tím souvisí i jeho postoje, které musí zcela přirozeně a srozumitelně vyjadřovat zájem, ochotu a připravenost k pomoci.*“

Na závěr této části uvedu pohled na vychovatele od Škoviery (2007, s. 104), který uvažuje o šesti typech oblastí očekávání, které působí na osobnost vychovatele:

- Z pohledu vychovatele jde o vize, které hodlá realizovat a o odborný potenciál, kterým disponuje.
- Vedení zařízení očekává, že vychovatel bude plnit jeho vize a že děti ve skupině budou vzorné.
- Zřizovatel (ekonom) požaduje vychovatele, který nebude vysokoškolsky vzdělaný, protože pak bude levnější pracovní silou.
- Děti chtějí vychovatele, který je zaujme, bude jim oporou a nebude moc náročný.
- Ostatní personál očekává, že vychovatelé budou univerzálně použitelní, stanou se „služkou pro všechno“.
- Rodičovské postoje klientů souvisí s tím, do jaké míry akceptují fakt, že se jejich dítě ocitlo v zařízení ústavní výchovy.

Z uvedeného textu je patrné, že práce vychovatele není jednoduchá a s nadsázkou by se dalo říci, že vychovatelem může být pouze osoba s ideálními, pozitivními vlastnostmi, která všechno ví, všechno zná a všechno umí.

2.4 Děti vyrůstající v dětském domově

Příprava na budoucí samostatný život dětí vyrůstající v dětském domově a běžné rodině je značně odlišná. V této podkapitole se proto věnuji příčinám jejich umístování a specifikům osobností, které jsou vzájemně propojené.

Obecné příčiny umístování dětí do dětských domovů uvádí Rieger (2009, s. 12), který doslova hovoří o „tiskem stigmatizovaných dětech“. Jedná se o děti s normálním vývojem, u nichž je důvodem umístění do dětského domova závažná sociální situace, dále o děti z rodin ohrožených zanedbáváním péče a děti obtížně vychovatelné. Vocilka (1999, s. 16 – 18) vidí příčiny především v alkoholismu a zneužívání návykových látek mezi rodiči, v prostituci matky, zneužívání a týrání dítěte, neovládnuté výchově nízké sociální úrovni rodiny a trestné činnosti rodičů.

Škoviera (2007, s. 44) se zaměřuje na fakt úplnosti, resp. neúplnosti rodin a považuje ho za jeden z významných činitelů, který zvyšuje riziko zdravotních problémů, emocionálního narušení i poruch chování. Nicméně vzhledem k vysokému procentu rozvedených a neúplných rodin ve společnosti, je tato příčina podceňována.

S výše zmíněným souvisí fakt, že děti svěřené do náhradní výchovy mají (v porovnání s dětmi z běžných rodin) hendikepy už na biologické úrovni. To dle Škoviery (2007, s. 46) souvisí zejména s genetickým základem a chováním matky během gravidity, které není v souladu s potřebami nenarozeného dítěte.

Na Škovieru navazují Hrdličková a Pávková (1987, s. 12), které definují děti přicházející do dětského domova jako málo psychicky a sociálně rozvinuté, se značnými rezervami ve vědomostech a dovednostech a se slabými hygienickými a kulturními návyky.

Zelina (1980, s. 28 – 29) v rámci výzkumu vyzoroval během pětiletého sledování více než padesáti „institucionalizovaných“ dětí následující charakteristiky:

- celkový průměr IQ v prvním ročníku je 74
- čím je dítě starší, tím více se shoduje biologický a mentální věk
- zrychlení vývoje je v prvních ročnících ZŠ výraznější než později

- struktura inteligence dětí v dětských domovech se podobá struktuře dětí s průměrnou inteligencí z běžných škol
- děti v dětských domovech často trpí poruchou pozornosti (ADHD)
- výkonová, neverbální složka je vyšší než složka verbální
- mladší děti mají sníženou schopnost krátkodobé paměti, méně kvalitní je také slovní zásoba a schopnost věci pojmenovat (opoždění se s věkem snižuje)
- schopnosti dětí se v rámci dětského domova zlepšují, přesto jsou do sedmé třídy základní školy stále pod průměrem

Janský (2014, s. 131 – 132) potvrzuje většinu zjištěných charakteristik Zeliny a přidává další body:

- stoupl podíl dětí z rodin rozvrácených a kriminálně zatížených
- děti mají výrazně vyšší materiální standard, s čímž souvisí i jejich silná orientace na značkové zboží
- zdravotní stav klientů je na setrvalé úrovni, přibývá však u nich venerických (pohlavních) chorob
- stálý pokles lze zaznamenat u pozitivních aktivit volného času včetně sportu
- nárůst problematiky závislosti je výrazný (alkohol, drogy, kouření a automaty zasahují stále větší část problémové dětské populace)

Zabýváme-li se charakteristikou osobnosti dítěte v dětském domově, všimneme si zejména zvýšené afektivity, chybějících ideálů a nízkých ambicí. Dítěti chybí nadšení pro vyšší hodnoty a má slabou vůli. V rámci sociálních vztahů mají pozitivní volby slabší a negativní zase silnější intenzitu (Škoviera, 2007, s. 48). Janský (2014, s. 125) souhlasí se Škovierou a doplňuje charakteristiku přijímaných dětí o výrazné poškození v citové oblasti, na což navazuje vysoký stupeň bezcitnosti, se sníženým chápáním odpovědnosti a s výraznou absencí pravidel a norem. Tato charakteristika obecně vystihuje většinu dětí přicházejících do dětského domova.

Zelina (1980, s. 31 – 32) po mnoha letech zkušeností s prací s dětmi v náhradní institucionální i rodinné výchově konstatuje, že **množství zvláštností dětí v náhradní**

výchově má charakter důsledků, že základem je narušení dynamicko – motivačního a regulačního systému osobnosti. Konkrétně zaměření, oslabení a opoždění poznávacích aktivit vycházejících z chybějící stimulace a podpory poznávacích aktivit v raném dětství. Z tohoto důvodu je potřeba se zaměřit na biologickou rodinu dítěte. Janský (2014, s. 132 – 133) na základě výzkumné části, spočívající v anamnesticko – psychologickém vyšetření vybraných klientů (vzorek 464 dětí s průměrným věkem 13,2 let) zjistil následující závěry týkající se rodiny dítěte:

- čtyřicet procent dětí žilo již v předškolním věku v neúplné rodině
- o většinu sledovaných dětí se starala sama matka, otec byl často pouze formálním vychovatelem
- rodiče dětí jsou z pohledu vzdělání pod průměrem populace (více než tři čtvrtiny matek a dvě třetiny otců má pouze základní vzdělání)
- sedm procent rodičů má maturitu, v době výzkumu neměla ani jedna matka vysokoškolské vzdělání
- pedagogické působení matek se jevílo jako problematické, vesměs nedůsledné, málo kontrolující, s častými tendencemi zanedbávat péči
- výchovný styl otců vykazoval časté užití trestů
- ekonomická situace sledovaných rodin koresponduje s profesním profilem a častou nezaměstnaností rodičů

Důležitým faktorem při rozvoji osobnosti dítěte umístěného do dětského domova je včasnost intervence, jelikož pokud se dle Škoviery (2007, s. 49) pohybuje dítě předškolního a mladšího školního věku v emocionálně a intelektuálně podnětném prostředí, výrazně se tím zrychlí vývoj kognitivních i nekognitivních funkcí jeho osobnosti.

2.4.1 Dospívající klienti dětského domova

Po zjištění obecných charakteristik dětí umístěných do dětského domova, je pro dosažení cíle diplomové práce stěžejní, zaměřit se na vývojové období adolescence, jelikož právě v tomto období dosahují klienti zletilosti a mohou (ale nemusí) opustit zařízení ústavní výchovy. Otázkou zůstává, zdali mohou být v tomto

období plnohodnotně připraveni na samostatný život. Zaměřím se tedy na konkrétní vývojové charakteristiky adolescence.

Termín adolescence je dle Macka (2003, s. 9) odvozen z latinského slova *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Jako termín označující určité období života člověka bylo toto slovo použito poprvé v 15. století. Přitom označení adolescenti (typické pro psychologii) se v českém jazyce volně zaměňuje s označením dospívající či dorost (typické pro lékařské vědy) a rovněž s širším označením mládež (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku).

Adolescence je období probíhající mezi patnáctým a dvacátým rokem života. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí. Po ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace). Vrchol tohoto období je samotná dospělost (Macek, 2003, s. 9; Prokop, 2015, s. 31).

Mezi charakteristické znaky dospělosti dle Říčana (1990, s. 248) patří:

- je schopen konat produktivní práci, která ho činí existenčně soběstačným
- je schopen spolupracovat bez zbytečných konfliktů
- samostatně hospodaří
- má do budoucna realistické plány
- bydlí samostatně
- je schopen trávit volný čas sám
- je schopen navazovat partnerské vztahy
- aktivně se zajímá a pečuje o blaho rodiny, přátel i širšího okolí

Říčan (1990, s. 248) dále dodává, že uvedená charakteristika zcela výrazně koresponduje s **ideálem samostatnosti**, dobrého osamostatnění, resp. úspěšného ukončení procesu osamostatňování. Je potřeba zmínit, že s dosažením těchto bodů mají v mnoha případech problém i adolescenti vyrůstající v běžných rodinách.

Pro dospívajícího člověka je stěžejní, aby vývoj probíhal komplexně, především v oblasti psychické, sociální, morální, kognitivní, ale také tělesné a motorické. V této souvislosti, je z výchovného hlediska potřeba provést změny ve

výchovných metodách a přístupu. Ty vyžadují jistou míru elasticity a flexibility (Hartl a Hartlová, 2000, s. 119).

Prokop (2015, s. 33 - 34) uvádí, že přechod z období dospívání do období dospělosti, je pro skupinu klientů opouštějících zařízení náhradní výchovné péče obtížnější než pro ostatní jedince jejich věku, a to ve všech oblastech, tedy jak v osobní, profesní tak v sociální. Dále poznamenává, že z pohledu fyzického vývoje klientů, může docházet k nestandardnímu průběhu procesu dospívání, resp. k vývojovým deficitům, vyplývajícím ze zanedbanosti ve výchovné a zdravotní péči v biologických rodinách. Z těchto důvodů by prioritou výchovných zařízení mělo být vytvoření vhodných podmínek nejen pro fyzický vývoj, ale také pro jejich vývoj psychický a současně i snaha o udržení jejich dobré fyzické i psychické kondice.

Během procesu dospívání můžeme pozorovat změny nejen ve fyzickém, ale i psychickém vývoji jedince, jelikož jsou změny v těchto oblastech úzce spjaty. U klientů v zařízeních náhradní výchovné péče můžeme v některých případech pozorovat velký rozdíl mezi biologickým zráním a duševním a sociálním vývojem. Může se objevit také krize dozrávání či identity (Hartl a Hartlová, 2000, s. 279). Prokop (2015, s. 37) zmiňuje, že výchovná instituce není schopna dětem zajistit plný emocionální vývoj a současně není schopna plně uspokojit jejich potřeby v rámci duševního zdraví. Jako hlavní důvod pak vidí skutečnost, že se děti brání umístění v dětském domově, což z jejich strany vede k nízké akceptaci vychovatelů a nízké potřebě se zapojit do aktivit a programu výchovného zařízení.

Psychická vyzrállost klientů dětského domova se skládá z **kognitivního, emočního a mravního** vývoje. Tyto tři aspekty hrají hlavní roli psychického vývoje dětí, které se připravují na samostatný život po odchodu z dětského domova.

V kognitivním vývoji dětí z dětských domovů je patrná nevyrovnanost, vyplývající z negativního dopadu prostředí, ve kterém předtím dítě žilo. Jedná se především o nedostatek příkladů ze strany rodičů, nedostatek péče a nedostatek podnětů. Následkem je snížení kognitivních potřeb dítěte, což se stává příčinou nezájmu o poznání, nechuti ke vzdělání apod. (Prokop, 2015, s. 38).

V rámci emočního vývoje se v procesu dospívání mění podrážděnost a emocionální nestabilita ve stabilitu a rovnováhu. Citové zážitky jsou silnější, škála pocitů se obohacuje a rozvíjí. Podle Szcepanseho (1988, s. 122) je největším úskalím klientů výchovných zařízení vyšší výskyt pocitů jako je osamělost či existenční pomíjivost. Tyto pocity jsou výsledkem dlouhodobých neuspokojených potřeb lásky a sounáležitosti. V tomto případě mnohdy nestačí ani pozitivní kontakt výchovného pracovníka s dospívajícím jedincem k vysvobození z pocitu osamělosti. Pocit osamělosti může vést k přetrvávající emocionální nestabilitě.

Prokop (2015, s. 41) vidí největší ohrožení dospívajícího v pocitu odlišnosti, který je způsoben reakcí okolního prostředí na odlišnou životní situaci dítěte ve výchovném zařízení. Klienti výchovných zařízení cítí rozdíl při srovnání s dětmi, které mají stabilní rodinné zázemí. Tato skutečnost také vede k tomu, že klienti v drtivé většině případů nedosahují v životě emocionální stability, která by jim zajistila řádné fungování ve společnosti.

Třetím aspektem psychické vyzrálosti je mravní vývoj. Říčan (1990, s. 226) tvrdí, že mnoho lidí zůstává na primitivním stupni mravního vývoje, což ve svých důsledcích brzdí i celkový růst osobnosti. Často se tedy stává, že klienti výchovných zařízení mívají poruchu mravního vývoje a mnohdy vnímají chybně rozdíly mezi dobrem a zlem. Jejich hodnotový systém je často špatně nastaven a může se odchylovat od pravidel panujících ve společnosti. Velmi těžký úkol mají v tomto ohledu pedagogičtí pracovníci, kteří by měli přispět ke zlepšení morálního vývoje takto narušených dětí.

Shrneme – li všechny uvedené skutečnosti, dojdeme k závěru, že v průběhu dospívání prožívá jedinec složité a intenzivní situace, zážitky a emoce, které jsou spojeny s rozvojem biologické, psychologické a sociální dospělosti. K tomu je potřeba brát v potaz aspekty osamostatňování, samostatnosti, a také to, že psychická vyzrálost se nevyvíjí u všech jedinců stejným tempem. Z toho důvodu (zvláště pak u klientů výchovných zařízení) bychom měli dát dospívajícímu dostatečný prostor a možnost seznámit se důkladně s novou situací, kterou je vstup do života dospělých (Prokop, 2015, s. 42). Na základě výše zmíněného je patrné, že klient dětského domova nemůže

být po všech stránkách připraven v době zletilosti na samostatný život a je vhodné (a žádoucí) využít možnosti prodloužení pobytu ve výchovném zařízení.

3 PŘÍPRAVA NA SAMOSTATNÝ ŽIVOT

Příprava dětí na budoucí samostatný život probíhá v podstatě po celou dobu umístění dítěte v zařízení ústavní výchovy a vedle komplexního rozvoje osobnosti je jedním z hlavních cílů. V této kapitole se zaměřím na standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, jelikož prostředí a podmínky, ve kterých příprava na samostatný život probíhá, jsou důležitou součástí celého procesu. Dále se zaměřím na individuální program rozvoje osobnosti dítěte (dále jen iPROD), který má vypracovaný každé dítě v zařízení ústavní výchovy a o který se opírají pedagogičtí pracovníci při výchovném působení na děti. Dle Vašátkové (2008, s. 65) se kromě iPRODu opírají vychovatelé také o Minimální preventivní program (dále jen MPP) pro prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Mimo tým pedagogických pracovníků v dětském domově působí na děti také psycholog. Ten napomáhá plnění iPROD a MPP prostřednictvím skupinové práce a individuálního poradenství. Stěžejní částí této kapitoly je samotný proces osamostatňování v rámci dětského domova s důrazem na problémové oblasti přípravy uváděné v odborné literatuře. V závěru kapitoly se poté věnuji neziskovým organizacím a programům, které jsou zaměřené právě na děti či mladé dospělé pouštějící zařízení ústavní výchovy.

3.1 Standardy kvality

Na přelomu 20. a 21. století upozorňoval Matoušek (1999, s. 153) na fakt, že při krátké prohlídce ústavního zařízení, mohl již v té době leckterý ústav zapůsobit jako instituce odpovídající evropským standardům kvality. Budovy byly zrekonstruované, účelně a pěkně zařízené. Někde profesionálové již pracovali s malými skupinami klientů, ústavy se otevíraly vůči místním komunitám, dále mohl ústav vyčlenit jeden objekt a přeměnit jej v bydlení pro bývalé klienty, kteří chodili pracovat mimo ústavní areál.

Vznik těchto nových transformačních prvků však neznamená, že se v zařízení ústavní výchovy pracuje kvalitativně jinak. Personál mnohdy se změnou prostředí

neopustil stereotypy, jimž uvykl za desetiletí autoritářského reálného socialismu. Je proto s podivem, že v českém právním předpisu byla poprvé potřeba vzniku standardů kvality pro oblast ústavní výchovy a preventivně výchovné péče vyjádřena až v roce 2009. Pro vznik plnohodnotné transformace byla klíčová novela zákona č. 109/2002 Sb. z roku 2012 (Matoušek, 1999, s. 153; Pacnerová, 2015, s. 8).

Standardy kvality mají za cíl podpořit v praxi péče o dítě v zařízeních ústavní výchovy zejména ty principy péče o dítě, které se na základě aplikovaného výzkumu a výsledků praxe ukázaly být jako prospěšné pro vývoj dítěte, rozvoj jeho potenciálu, zajištění jeho bezpečí, zvyšování šancí na jeho začlenění do společnosti a zvyšování šancí na jeho návrat do rodiny (Pacnerová, 2015, s. 9).

Struktura standardů kvality obsahuje nejprve osm průřezových zásad platných pro všechny standardy. Jedná se o následující zásady v plném znění dle Metodického pokynu (MŠMT – 5805/2015):

- péče je realizována v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext
- péče je realizována v souladu s individuálními potřebami dítěte
- péče směřuje k rozvoji samostatnosti, aktivní účasti dítěte ve společnosti, k posilování sebedůvěry, identity dítěte a k rozvoji tělesných, duševních, citových a sociálních dovedností dítěte
- péče splňuje požadavky na poskytování péče podle zákona č. 109/2002 Sb.
- péče je v souladu s principem rovného přístupu k dětem, zejména bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické nebo jiné přesvědčení, národnostní, etický nebo sociální původ, právní či společenské postavení, socioekonomické možnosti, zdravotní postižení, sexuální orientaci atd.
- péče zajišťuje naplňování práv dětí
- péče vychází z aktuálních odborných poznatků
- zařízením deklarované postupy jsou naplňovány v praxi

Dále následuje členění standardů do pěti tematických oblastí:

- vymezení činnosti a informovanost

- průběh péče a návazné služby
- personální agenda
- organizační aspekty
- prostředí výkonu péče

Vzhledem k tomu, že diplomová práce je zaměřena na přípravu na samostatný život dítěte z dětského domova, vycházím pro dosažení cíle práce pouze z oblasti **průběhu péče a návazné služby**, která zahrnuje právě standardy kvality týkající se přípravy na odchod. Tato oblast je rozdělena do tří částí - 2 A -umíst'ování a přijímání dítěte; 2 B - výkon péče; 2 C - ukončování péče. Je zde uvedeno celkem 39 standardů kvality a dle Pacnerové (2015, s. 30) je jejich shrnující záměr: *„Přijetí, pobyt i odchod dítěte ze zařízení realizován s respektem k potřebám dítěte a jeho zájmům. Dítěti je poskytována individuální podpora pro jeho komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů a pro přípravu na samostatný život. Děti jsou podporovány v udržení kontaktů s jejich blízkými osobami a podílejí se na rozhodování o důležitých aspektech svého života. Děti a osoby odpovědné za výchovu jsou seznámeny se svými právy a povinnostmi a vědí, co se od nich očekává.“*

3.2 Individuální program rozvoje osobnosti

Jedním z výše zmíněných standardů kvality je standard týkající se individuálního plánu rozvoje osobnosti, který spadá do podoblasti výkonu péče. Je veden pod číslem 2. 16. a zní: *„Zařízení má zpracován Program rozvoje osobnosti (PROD) nebo individuální plán (IVP). Zařízení zajišťuje, že PROD/IVP je implementován do programů a činností s dětmi a je živým nástrojem péče o dítě. S obsahem PROD/IVP je dítě seznámeno a může se k němu vyjádřit.“*(MŠMT – 5805/2015).

Výchovná zařízení v České republice jsou povinna vést **Programy rozvoje osobnosti**. V těchto programech řeší vychovatel (klíčový pracovník) jednotlivé oblasti života klienta. Je v nich řešena také jeho příprava na samostatný odchod ze zařízení náhradní výchovné péče (Prokop, 2015. s. 69).

Janský (2014, s. 156) označuje program rozvoje osobnosti jako strategii řešení, zaměřenou na střednědobý a dlouhodobý časový horizont. Program obsahuje funkční dosažitelné cíle, edukační priority a konkrétní metody. Pro diagnostiku jsou využívány následující podklady - výstupní zpráva z dětského diagnostického ústavu, zdravotní dokumentace obvodního lékaře, zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, hodnocení ze školy.

Individuální program rozvoje osobnosti dítěte vypracovávají vychovatelé každému dítěti, za které mají zodpovědnost (ta je určena vedením zařízení). Program je vypracován vždy na daný školní rok a během roku se několikrát (minimálně dvakrát) vyhodnocuje. S obsahem iPRODu je dítě seznámeno, podílí se na jeho vytvoření a může se k němu vyjadřovat. Matoušek (1999, s. 139) uvádí, že klient by měl být už na počátku pobytu aktivním účastníkem v procesu hodnocení svého stavu a vypracování osobního plánu. Konečná diagnóza, která má být oporou pro účinnou terapii, nemůže opomíjet klientův názor, ale musí vzniknout v dialogu mezi profesionálem a klientem. Jinak by mohlo dojít k neakceptaci postupu péče z klientovy strany. Hodnocení klientova stavu je nutno stále zaznamenávat a opravovat podle aktuálního vývoje a podle toho, jak efektivní se ukazuje být strategie naplánovaná při posledním hodnocení. Jelikož rigidní setrvání u přijaté diagnózy a naplánované terapie může klienta omezovat a poškozovat někdy víc než hendikep, který byl důvodem jeho přijetí do ústavní péče.

Struktura iPRODu obsahuje dle zákona 109/2002 Sb. následující základní body – osobní údaje, osobnostní charakteristika dítěte, zdravotní stav a individuální zvláštnosti, vzdělávací program a cíl, výchovný program a cíl, zájmová činnost, projevy chování, vztah k rodině a blízkým osobám, základní cíle a formy výchovného působení na dítě, průběžné a konečné hodnocení plnění programu.

Vašŕatková (2008, s. 66) naznačuje, jaké oblasti jsou v rámci jednotlivých bodů rozvíjeny:

- společenské chování – základy stolování, chování k mladším, starším, starým lidem, chování muže a ženy ve společnosti atd.
- doprava, cestování, zásilky, telekomunikace – vyřizování jízdného, odeslání zásilky, jízdní řády apod.

- úklid, údržba, domácí práce
- nemoc, ošetřování nemocného, zdravý způsob života – péče o tělo, aktivní trávení volného času, sestavování jídelníčku apod.
- rodinná a sexuální výchova – výběr partnera, milenecké vztahy, sňatek, manželství, rozvod, pohřeb, dědictví, plánované rodičovství, péče o dítě atd.
- občanská výchova – životopis, pracovní smlouva, zaměstnavatel a zaměstnanec, úřady apod.
- provoz domácnosti – základní vybavení, doklady domácnosti, výpis z katastru nemovitostí, náklady a příjmy domácnosti, rozpočet, placení služeb, druhy bydlení, půjčky, hypotéky, stavební spoření, banka, účty, úroky atd.

O individuálním přístupu zajímavě uvažuje Matoušek (1999, s. 139), který si pokládá otázku, zda má mít každý klient svůj osobní plán, jelikož ústav je ústavem proto, aby na klienty mohl jednotně působit jeden soubor vlivů. Sledování individualizovaných cílů péče jednotu rozbíjí a hrozí změnit ústav v nepropojený konglomerát buněk složených z jednoho profesionála a jednoho klienta. Matoušek však ihned dodává, že dilema je falešné. V ústavu musejí mít klienti i personál něco společného a je současně možné a žádoucí, aby péče byla individualizovaná.

3.3 Proces osamostatňování klientů dětského domova

Přípravu na budoucí samostatný život lze v dětském domově rozdělit dle Běhounkové (2012, s. 152) na dvě věkové fáze. U dětí do patnácti let je příprava zaměřena více implicitně. Probíhá častěji v rámci výchovně terapeutické činnosti, zacílené na vyrovnávání emočních, intelektových a sociálních deficitů způsobených deprivací a raným narušením attachmentové vazby a v rámci běžného chodu zařízení, který slouží k nácviku praktických, zejména sebeobslužných dovedností. U mladistvých a mladých dospělých od patnácti do dvaceti šesti let se naopak proces přípravy na vstup do života více aktualizuje, a je tedy ve větší míře specificky zacílen na znalosti a dovednosti důležité pro samostatný život.

Osamostatňování se v určitém věku stává významnou fází lidského života. Termín „osamostatňování“ označuje proces, ve kterém se klient osamostatňuje, vrací

se do původní rodiny nebo se stěhuje na jiné místo. Tento proces zahrnuje proces rozhodování o odstěhování, přípravu na odstěhování, odstěhování a podpory po ukončení poskytování náhradní rodinné péče. Zjednodušeně řečeno lze osamostatňování chápat jako schopnost klientů zařízení náhradní výchovné péče „postavit se na vlastní nohy“ a schopnost obstát ve všech významných oblastech běžného života po opuštění výchovného zařízení. Osamostatňování lze poté brát jako proces vedoucí k získání klíčových kompetencí, potřebných k dosažení osamostatnění (Prokop, 2015, s. 62 – 63).

Získávání těchto kompetencí však není dle Prokopa (2015, s. 50 – 51) jednoduché, jelikož výzkumná šetření (Kovařík a kol., 2004; Matějček a kol., 1997) potvrzují, že klienti opouštějící výchovná zařízení, jsou sociálně znevýhodněni řadou různých aspektů, například tím, že:

- jsou nesamostatní, neschopni postarat se o sebe
- žijí v určité ekonomické a sociální jistotě, kterou odchodem z výchovného zařízení ihned ztrácí
- chybí jim reálná představa života mimo dětský domov
- jsou bez finanční, sociální a emocionální podpory
- tráví většinu volného času v prostorách dětského domova či jeho bezprostředním okolí
- schází příprava na zaměstnání, klienti nemají dostatečně osvojeny pracovní návyky
- nemají dostatečné vzdělání, často jsou vyučeni v jiném oboru, než kterému se chtějí věnovat
- postrádají člověka, který by jim byl oporou a pro nějž by se snažili něčeho dosáhnout
- chybí jim motivace k aktivnímu trávení volného času
- dlouhodobý pobyt ve výchovném zařízení má negativní vliv na jejich psychosociální vývoj
- velmi často se jedná o klienty s problémy a poruchami chování

Na základě těchto zjištění, lze problémy, se kterými se klienti po opuštění výchovných zařízení potýkají, shrnout do tří oblastí, na které by měla být v průběhu

procesu přípravy na samostatný život v rámci dětského domova upřena největší pozornost. Jedná se o oblasti:

1) Sociální nepřípravenost

Rodina je současně jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů. Je nezastupitelná v předávání hodnot z generace na generaci. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat (Kraus, 2008, s. 79). Mezi jednu z důležitých funkcí rodiny lze zařadit funkci emocionální. Ta je pro vývoj dítěte zcela zásadní a nezastupitelná. Ani sebelepší dětský domov bohužel nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty.

S tímto souhlasí také Matějček (1994, s. 15), který uvádí, že pro dítě je důležité psychologické rodičovství, založené na vnitřním citovém přijetí a nikoliv jen na biologickém rodičovství, jelikož rodičovství psychologické a biologické jdou téměř vždy společně. Pokud tomu tak není a biologické rodičovství nevyústí v psychologické, rodina dítě nebere na vědomí nebo jej opustí.

Vzhledem k tomu, že ve většině případů vyrůstali klienti výchovných zařízení v rodině patologické, ve které chyběly vhodné vzorce a příklady pozitivních rodinných rolí, nejsou v tomto směru v dobré pozici. Důležitým a složitým úkolem výchovného zařízení se tak stává příprava klienta na rodinný život, bez toho aniž by klient měl možnost se s těmito vzorci a pozitivními rolemi setkat. Ve výchovných zařízeních je proto potřeba vytvořit příznivou atmosféru, ve které lze pěstovat partnerské vztahy a spolupracovat (Prokop, 2015, s. 52 – 53; Kraus, 2001, s. 58).

Kelm (2000, s. 216 – 217) uvádí, že příprava klientů výchovného zařízení na život, především pak život rodinný, má dost výjimečný charakter. Za prvé, jedinec se učí sociálním rolím v podmínkách skupinového života. Za druhé, na rozdíl od přirozeně probíhajícího procesu učení se těmito rolím v rodině, ve výchovném zařízení musí být tento proces organizovaný. To je způsobeno především tím, že pouze malé procento klientů pochází z rodin, které by mohly být považovány za vzor rodinného života.

V době, kdy děti přicházejí do dětského domova, mají většinou již utvořen obraz ženy, muže, manžela, manželky, rodiče apod. Pro vychovatele je pak často velmi

komplikované případný negativní obraz těchto rolí změnit v pozitivní. Jelikož v budoucnu se bude chtít dítě chovat stejným způsobem jako rodiče. Mladší děti si často idealizují obraz svých rodičů a odloučení od nich prožívají velmi intenzivně. Z tohoto důvodu by měla být příprava na rodinný život u každého jedince individuální (Prokop, 2015, s. 53).

Podle Gajewské (2009, s. 165 – 166) by příprava na rodinný život měla být organizována. V rámci přípravy je třeba vzít v úvahu několik faktorů: pohlaví dítěte, skutečný věk, věk, ve kterém dítě přišlo do dětského domova, zkušenosti z rodiny a na těchto základech je připravit na:

- individuální plnění genderových rolí - role muže a ženy
- život v manželství, role - manželky a manžela
- rodinnou komunikaci - udržování vztahů, řešení problémů apod.
- plnění rodičovských rolí – vztah k mateřství či otcovství, vztah k dítěti
- samotné činnosti vlastní sebeobsluhy – péče o vlastní hygienu a prostředí kolem sebe, péče o své zdraví i zdraví rodiny

Prokop (2015, s. 55) uvádí, že výchovná zařízení sice připravují klienty na rodinný život, ale v této přípravě se vyskytují značné nedostatky, které se následně projevují v osamostatnění klientů. Největší nedostatky vznikají v oblasti verbální komunikace a interpersonálních vztahů. Snahy vytvořit malé výchovné skupiny tak nepovažuje za dostatečné, neboť ani ty neposkytují dostatečný obraz dobrého rodinného prostředí a nekompensují původně negativní, respektive patologický obraz rodiny. Klienti odcházející z dětských domovů jsou bohužel zbaveni cenných sociálních vzorců a možnosti přímého pozorování vztahů v dobře fungujících rodinách. Tento hendikep je v prostředí dětského domova neodstranitelný. Úkolem pro vychovatele by tak měla být snaha o minimalizaci intenzity negativních dopadů na klienty.

S Prokopem plně souhlasí také Vašátková (2008, s. 72), která dále uvádí, že mladí dospělí odcházející z dětského domova nemají v mnoha případech žádné sociální zázemí. Často tak inklinují k zapojování se do různých komunit bezdomovců, extrémistů, drogově závislých a končí na dně společnosti. Velmi často se to týká i dětí, které dobře fungovaly v rámci ústavního zařízení, kde bylo ovšem umělé prostředí

s jasně danými pravidly a institucionálními vztahy. Tento hendikep prohlubuje i to, že dospělí lidé odcházejí z dětských domovů mladí a tudíž sociálně nezralí.

2) Ekonomická nesamostatnost

Děti přicházející do dětského domova mají z biologické rodiny často velmi negativní zkušenosti v rámci získávání pracovních návyků. Dalo by se říci, že se jedná o dva extrémy. Na jedné straně si klienti nejsou ani vědomi toho, co to práce je nebo v opačném případě pracovali v biologické rodině nad své síly a byli v tomto ohledu rodiči zneužíváni.

Gajewska (2009, s. 169 – 170) potvrzuje, že děti přicházející do výchovných zařízení mají velmi často špatné pracovní návyky. Vyskytuje se u nich odmítavý postoj k práci a povinnostem, které by v zařízení měly plnit. Účelem těchto prací a povinností je však právě získání pracovních návyků a pozitivních zkušeností s prací, které jsou důležité pro budoucí ekonomickou samostatnost. Úkolem výchovného zařízení je učít klienta, jak vysokou hodnotu má právě práce. Klient by od prvních dnů pobytu v zařízení měl být veden k sebeobslužným činnostem a plnění svých povinností. To je však velmi náročné, protože klienti často nemají pracovní návyky ani chuť k práci a dostávají se s vychovateli do rozporu.

Děti přicházející do dětského domova se postupně seznamují s činnostmi jako je praní, uklízení, žehlení (tedy činnosti, se kterými se v drtivé většině případů neměly možnost setkat v prostředí biologické rodiny). Dětské domovy věnují velkou pozornost rozvoji dovedností a návyků sebeobsluhy proto, aby se klienti mohli osamostatnit (Prokop, 2015, s. 56).

V přípravě klientů na pracovní život hraje velmi důležitou roli vychovatel, který má možnost podněcovat odhodlání a postoje klientů ke vzdělávání. Důležitý je právě jeho postoj k práci a ochota klientům pomoci, protože právě vychovatel zná schopnosti a zájmy dětí nejlépe a měl by dokázat klienty efektivně vést a směřovat jejich jednání ke správným rozhodnutím (např. při výběru školy nebo pracovního místa). Podstatné však je, aby konečné rozhodnutí bylo ponecháno na straně klienta (Gajewska, 2009, s. 171).

S Gajewskou souhlasí také Říčan (1990, s. 181), který potvrzuje důležitost samostatné volby povolání či studia. Dospívající jedinec se musí rozhodnout na složité křižovatce mezi volbou povolání a studijním oborem: „*Je toho na pouhé čtyři roky nesmírně mnoho i tehdy, když rodina a škola zacházejí s bytostí tolerantně a s porozuměním, když jsou mu pevnou půdou pod nohama a solidní střechou nad hlavou*“. V tomto případě nahrazuje rodinu dětský domov a pedagogičtí pracovníci, kteří pomáhají klientovi s volbou školy či povolání a vytvářejí pro jeho potřeby dostatečné zázemí.

Říčan (1990, s. 255) dále uvádí, že velkým problémem (a dle mého názoru stále aktuálním) je chybný výběr studijního oboru, který může vzniknout přeceněním studijního nadání klienta, ale také úmyslným odkladem osamostatnění a jakéhosi umělého prodlužování závislosti na výchovné instituci. Říčan v této souvislosti poukazuje na to, že dlouhodobý odklad samostatnosti a zahájení produktivní činnosti může doslova „pokřivit“ osobnost jedince.

Jednou ze závěrečných fází přípravy na odchod z dětského domova je pomoc při získávání zaměstnání a moment přijetí klienta do zaměstnání. V době odchodu z dětského domova by měl klient získat také bydlení a tím by měla skončit jeho životní etapa v zařízení. Zůstává zde však důležitá potřeba následné pomoci při stabilizaci klientova života (Prokop, 2015, s. 57). Gajewska (2009, s. 172) tvrdí, že právě v tom je slabina většiny výchovných zařízení, neboť instituce nejsou schopny pomoci všem klientům zajistit bydlení a výdělečnou práci. Vašátková (2008, s. 72) přidává, že mladí dospělí mají po odchodu z dětského domova problém si najít a udržet zaměstnání. Často se zařazují mezi dlouhodobě nezaměstnané nebo pro svá selhání po krátké době zaměstnání střídají. Ještě hůře pak dopadají ti, kteří se na základě dosažení zletilosti rozhodnou opustit zařízení dětského domova s neukončeným vzděláním.

Na druhou stranu nelze dle Prokopa (2015, s. 57) upřít snahu výchovných zařízení o co nejlepší připravenost klientů na pracovní život. Uplatnění klientů je sice většinou na nižší úrovni, než u jejich vrstevníků z normálně fungujících rodin, nicméně dosažené vzdělání v rámci výchovného zařízení by klienti nezískali, kdyby zůstali v péči své biologické rodiny.

3) Chybějící emocionální podpora

Dosažené vzdělání a pracovní pozice má vliv na společenské postavení mladých lidí po odchodu z dětského domova. Gajewska (2009, s. 173) se domnívá, že klienti vyrůstající v dětském domově mají po odchodu problémy zejména v oblasti mezilidských vztahů, jelikož je pro ně těžké důvěřovat druhým. Mají strach a obavy z názorů druhých, ale také časté pocity méněcennosti a osamělosti, či jiné komplexy. Je proto důležité, aby výchovné zařízení pracovalo v průběhu klientova života na zvládnání emocí, překonávání komplexu méněcennosti, zvyšování schopnosti rozhodovat se a schopnosti řešit problémy.

Gajewska (2009, s. 173) dále uvádí, že ve společnosti převládají předsudky, které vyjadřují názor, že klienti po odchodu z výchovného zařízení sejdou mnohem častěji „na špatnou cestu“ než děti z běžných rodin.

Původní biologická rodina má dle Matouška (1993, s. 8) velmi významný vliv na budoucí jednání ve společnosti dospívajícího jedince: *„Každá rodina má svou vůni a každá v nějaké míře respektuje obecně závazná pravidla fungování společnosti. Rodina je unikátní a nenahraditelnou institucí, proto, že nejlepším možným způsobem spojuje specifické a univerzální. Bez osobního, vysoce angažovaného zaujetí rodičů na osudu dětí by se děti vychovat nedaly. Bez respektu k danému stavu společnosti a jejím potřebám rovněž ne“*.

Z hlediska sociální adaptace klientů vyrůstajících v dětském domově je důležité obrovské množství kontaktů s prostředím mimo zařízení. Tito klienti se nejlépe cítí mezi vrstevníky, kteří sdílejí jejich osud (Prokop, 2015, s. 58).

Podle Gajewske (2009, s. 173 – 174) by proces přípravy klientů dětských domovů k plnění úkolů ve společnosti měl být podmíněn vhodnými vzdělávacími metodami. Plány a programy by měly zahrnovat následující úkoly:

- formovat jejich empatie a porozumění k druhým lidem
- učit je, že dobré je nejen dostávat, ale umět také dávat
- učit je přirozenosti, aby se cítili v mezilidských vztazích sami sebou
- vedení k tomu, aby se nebáli vstupovat do vztahů s ostatními lidmi
- učit je zásady upřímnosti vůči ostatním lidem

Shrneme – li celý proces osamostatňování v rámci dětského domova, dojdeme k závěru, že zařízení se přípravě na odchod věnují nesystematicky, v různém rozsahu i kvalitě. Není přesně vymezen obsah činností přípravy, zodpovědné osoby apod. Výsledkem je stav, kdy dítě či mladý dospělý odchází po nedostatečné přípravě do světa, na nějž není připraven a ani tento svět není zpravidla dostatečně připraven na něj (Běhounková, 2012, s. 164).

3.4 Neziskové organizace a projekty zaměřené na samostatný život

Neziskové organizace a jejich programy na podporu dětí připravujících se na samostatný život jsou nedílnou součástí celého procesu osamostatňování. Jelikož je výzkumná část práce zaměřena na bývalé klienty z konkrétního dětského domova v Pardubickém kraji, zaměřím se pouze na ty organizace, které v tomto regionu působí.

Jedna z nejznámějších pomáhajících organizací působící ve východních Čechách je Selesiánský klub mládeže, z. s. Centrum Don Bosco se sídlem v Pardubicích. Jejich posláním je doprovázet mimo jiné mladé lidi z dětských domovů tak, aby převzali zodpovědnost za svůj vlastní život. Klub nabízí osvědčené programy, které jsou vzájemně provázané, a je možné si z nich vybrat ty, které jsou nejvíce mladým lidem z dětských domovů prospěšné. Jedná se o následující programy:

Program **doprovázení** je zaregistrován jako sociální služba. Je založen na individuální práci s klientem ve věku od 14 do 35 let. Projekt pomáhá mladým lidem rozvíjet se tak, aby mohli žít samostatný plnohodnotný život. Součástí je mimo jiné uplatňování práv a plnění svých povinností. Staví na vzájemné důvěře, pomáhání s řešením konkrétních problémů ve škole, na pracovišti, či v místě bydliště. Podpora je poskytována jak ambulantní tak terénní formou. Vhodné je určitě využít službu v dostatečně dlouhé době před vlastním osamostatněním. Klient se na toto převzetí zodpovědnosti může lépe připravit a může se tak později ve vlastním životě opřít o časem prověřený vztah důvěry s doprovázejícím.

Na výše zmíněný program navazuje projekt **Na vlastních nohou**. Podporuje individuálně ty mladé lidi, kteří začínají žít samostatně. Často již mají vlastní domácnosti či založili vlastní rodinu. Projekt pomáhá řešit klientům jejich osobní

problémy, výchovu dětí. Podporuje klienty v praktických záležitostech jako je zaměstnání, bydlení, nastavení osobního či rodinného rozpočtu, pomoc v právních úkonech, jednání s úřady apod.

Na podobné bázi představuji další program, který nese název **Kurzy přípravy na život**. Program funguje jako socio-terapeutická skupina, na které se mladí lidé učí zvládat sociální a praktické dovednosti a také se věnují základním tématům, která jsou pro ně užitečná. (Centrum Don Bosco, 2020).

Další z neziskových organizací, které pomáhají dětem nejen v Pardubickém kraji, ale i na Vysočině, je obecně prospěšná společnost Centrum J. J. Pestalozzi se sídlem v Chrudimi. Společnost poskytuje poradenské, vzdělávací a sociální služby ohroženým nebo znevýhodněným skupinám. Organizace usiluje o znovuzřízení klientů do společnosti a zlepšení jejich kvality života. Mezi hlavními cíli je integrace dlouhodobě institucionalizovaných klientů zpět do společnosti, právní pomoc cílovým klientům a prevence sociálně-patologických jevů (Centrum J. J. Pestalozzi, 2020).

Následující organizace se jmenuje Děti patří domů, z. s. se sídlem ve Svitavách. Jejich posláním je podporovat a rozvíjet náhradní rodinnou péči a hostitelskou péči v České republice s hlavním cílem naplnit právo a potřebu dětí žít v rodině u „svých lidí“. Tím se organizace snaží napomáhat ve snižování počtu dětí v ústavní výchově. V souvislosti s tématem mé diplomové práce bych ráda zmínila projekt **Hostitelství**, který spočívá v dlouhodobém kontaktu dítěte z dětského domova s jednotlivcem či rodinou mimo zařízení. Hostitelská péče pomáhá usnadnit dětem přechod do dospělosti, navázat dlouhodobé a pevné vztahy a naučit se partnerským a rodičovským vzorům chování. Součástí projektu je též poradenství a dlouhodobé provázení v průběhu celé realizace hostitelské péče (Děti patří domů, 2020).

Další organizace, která pomáhá mladistvým po opuštění dětského domova je obecně prospěšná společnost Dejme dětem šanci. Posláním této společnosti je pomoc dětem a mladým lidem z dětských domovů na jejich cestě k samostatnosti. Usnadňují jim úspěšné začlenění do společnosti. Náplní práce je též hledání podporovatelů, patronů, zaměstnavatelů a přátel.

Dejme dětem šanci vytváří různé projekty na podporu konkrétních dětí z dětských domovů. Jeden z projektů má název „**Najdi si mě...**“ Cílem tohoto

projektu je usnadnění co největšímu počtu dětí úspěšné začlenění do společnosti po opuštění dětského domova formou doprovázení dospívajících dětí vyrůstajících v dětských domovech na jejich cestě k samostatnému životu. Projekt je zaměřen na děti staršího školního věku a mládež žijící v dětských domovech na území České republiky. Projekt má pomoci co nejvíce dětem najít kontaktní osobu mimo dětský domov – jejich „PATRONA“, který bude s dítětem ať už v písemném či osobním kontaktu již v době pobytu dítěte v domově a bude mu nápomocen ve chvíli, kdy dítě bude opouštět dětský domov a v počátku jeho samostatného života.

Dalším projektem společnosti Dejme dětem šanci je projekt „**Podporuj mě...**“. Ten spočívá v naspoření určité finanční částky formou měsíčních příspěvků od daného podporovatele. Dotyčnému mladistvému bude částka vyplacena po odchodu z dětského domova. Pomůže mu tak v těžkých začátcích nové etapy života.

Projekt „**Pomoz mi do života...**“ se též zaměřuje na starší děti a mladé dospělé, které ukončují ústavní péči. Projekt má usnadnit dětem start do samostatného života. Dělí se na tři části:

- Stipendijní program – umožňuje danému dítěti studovat zvolený obor a zvýšit tak jeho kvalifikace a možnost uplatnění na trhu práce.
- Startovací balíčky – především se jedná o materiální vybavení do startovacích bytů jako je například vysavač, nádobí, přístroje, ručníky apod.
- Pomoc v začátku samostatného života – jedná se například o poskytnutí vhodného ubytování na přechodnou dobu po opuštění dětského domova (Dejme dětem šanci, 2020).

Neziskových organizací a programů či projektů, které nabízejí, je poměrně velké množství. Já jsem zde pro představu a přehled uvedla pouze ty, které se přímo týkají procesu osamostatňování klientů dětského domova.

4 METODIKA VÝZKUMU

Na základě informací z odborné literatury a dostupných pramenů týkajících se dětských domovů v ČR, dětí vyrůstajících v dětském domově a přípravy na budoucí samostatný život, je vědecko výzkumný problém práce zaměřen na proces osamostatňování v rámci dětského domova rodinného typu.

Cílem výzkumné části práce je přiblížit, jak z pohledu bývalých klientů dětského domova rodinného typu probíhala příprava na samostatný život. Díky tomu je možné zjistit, do jaké míry je současná příprava dětí efektivní a v jakých oblastech mají mladí dospělí po odchodu největší problémy. Pomocí výpovědí bývalých klientů dětského domova si práce klade za cíl popsat a analyzovat efektivitu přípravy na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu. Cíl práce je dále rozvíjen výzkumnými otázkami.

4.1 Výzkumné otázky

VO 1: *Jaké jsou hlavní podporované oblasti spojené s přípravou klientů dětských domovů na samostatný život?*

VO 2: *Jaké oblasti procesu osamostatňování byly dle bývalých klientů dětského domova dostatečně uspokojovány?*

VO 3: *Jaké oblasti procesu osamostatňování byly dle bývalých klientů dětského domova nedostatečně uspokojovány?*

VO 4: *Je v procesu osamostatňování důležitá činnost neziskových organizací? Pokud ano, v jakých oblastech?*

4.2 Charakteristika zkoumaného souboru

Soubor respondentů, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory, tvořilo pět bývalých klientů jednoho dětského domova rodinného typu v Pardubickém kraji.

Nejdříve jsem respondentům zaslala informativní e-mail, kde jsem je požádala o pomoc při vypracování mé diplomové práce. Poté jsem si s nimi domluvila buď telefonický, nebo video hovor. Empirická část práce byla vypracována v době nouzového stavu. Tudíž jsem se s respondenty nemohla setkat osobně.

V rámci co nejvyšší validity a objektivnosti výpovědí týkajících se efektivnosti procesu osamostatňování, byli cíleně oslovení klienti, kteří opustili dané zařízení před více než dvěma lety, ale méně než před deseti lety.

Výzkumný soubor tvořili tři muži a dvě ženy. Průměrná doba strávená v dětském domově byla u těchto lidí třináct a půl roku. Oslovení respondenti přicházeli do dětského domova v předškolním nebo mladším školním věku a odcházeli nejdříve při dosažení zletilosti. Žádný z mnou oslovených respondentů se po ukončení ústavní výchovy nevrátil do biologické rodiny ani k jiným rodinným příslušníkům. Všichni oslovení respondenti prošli všemi fázemi procesu osamostatňování a byla tak splněna klíčová podmínka pro dosažení cíle diplomové práce. Pro větší přehlednost a orientaci v souboru respondentů uvádím následující tabulku.

Tabulka 1. Soubor respondentů

Pořadové číslo respondenta	Pohlaví	Věk při příchodu do dětského domova	Věk při odchodu z dětského domova	Počet let od odchodu z dětského domova
R1	muž	8	18	10
R2	žena	5	21	5
R3	muž	9	21	3
R4	žena	6	18	2,5
R5	muž	5	23	2

4.3 Použité výzkumné metody

Pro dosažení cíle diplomové práce jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumného šetření, které je nejčastěji prováděno na menší skupině respondentů, s cílem zjistit nejen, jak zkoumané osoby danou problematiku vnímají, ale také jak celou situaci prožívají.

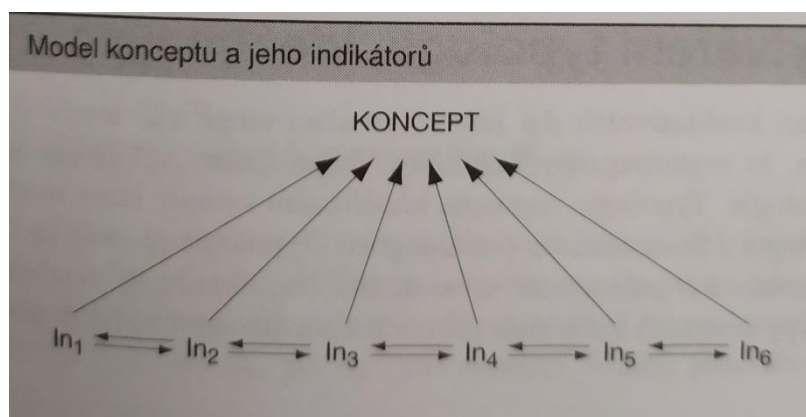
Cílem kvalitativně výzkumného šetření je popis zvláštností jednotlivých případů. Kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních lidských problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném problému. Důraz se klade na způsob, jakým lidé interpretují jevy sociálního světa a svojí zkušenost. Vychází se z empirických dat, majících podobu textů, získaných rozhovorem, pozorováním a studiem dokumentů. Tento proces má vést k podrobným informacím, zachycujícím složitost situace každodenního života (Hendl, 1997, s. 12).

Nejčastěji využívanou kvalitativní výzkumnou technikou sběru dat, kterou jsem zvolila i já pro dosažení cíle diplomové práce, je tzv. kvalitativní dotazování neboli polostrukturovaný rozhovor (rozhovor s otevřenými otázkami). Hendl (2005, s. 161) uvádí, že volba výzkumných metod se má řídit typem výzkumného problému a možnostmi výzkumníka.

Polostrukturovaný rozhovor sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Pružnost sondování v kontextu situace je omezenější než v jiných typech rozhovorů. Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit, což usnadňuje analýzu dat, protože jednotlivá témata se lehce v přepisu rozhovoru lokalizují (Hendl, 2005, s. 173). Volba tohoto typu rozhovoru je vhodná, pokud máme možnost provést rozhovor jenom jednou a máme málo času se respondentovi dlouhodobě věnovat. Omezení tohoto typu rozhovoru může spočívat v tom, že klademe respondentům stejně formulované otázky a částečně tím omezujeme možnost vzít v úvahu individuální rozdílnost a okolnosti (Hendl, 1997, s. 88).

Kvalitativní výzkumné techniky vyžadují přesný popis dat. Metodami sběru dat získáváme informační materiál o realitě. Z toho důvodu se hledají možnosti, jak získaný materiál optimálně fixovat, upravit a zobrazit (Prokop, 2015, s. 92). Jako techniku transkripce jsem zvolila doslovnou transkripci, což je proces převodu mluveného projevu do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru. Výhodou je však možnost zdůrazňovat důležitá místa podtrháváním, opatřovat určitá místa komentářem nebo vytvářet seznamy a srovnávat jednotlivá místa textu (Hendl, 2005, s. 208).

Kategoriální systémy slouží k provádění redukce dat. Využívají se při kódování záznamů rozhovorů, pozorování nebo dokumentů. Konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat (Hendl, 2005, s. 211). Základní myšlenka spočívá v tom, že deskriptivní systém by měl být abstraktnější než materiál, který se klasifikuje. Navrhované kategorie představují zobecnění, jež vycházejí z úrovně konkrétních věcných vztahů. Model konceptu a indikátorů přehledně znázornil Strauss na obrázku č. 2 (1994, s. 54).



Obrázek 2. Model konceptu a jeho indikátorů (Strauss, 1994, s. 54).

Celá analytická práce směřuje k identifikaci ústřední kategorie zkoumaného materiálu, jež je centrem hierarchické sítě kategorií. Identifikace a propracování kategorií se děje v několika vzájemně se prolínajících fázích, kdy se celý analyzovaný materiál opakovaně zpracovává. Tento proces se nazývá souhrnně teoretické kódování. Hendl rozeznává tři druhy kódování. Já jsem pro analýzu sesbíraných dat

zvolila metodu otevřeného kódování, které spočívá v tom, že výzkumník identifikuje zajímavá témata a přiřazuje jim kódy nebo označení. Má za úkol vyzvednout na povrch latentní významy skryté v datech. Lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců, anebo celých textů a případů. Poté, co byly určeny všechny logicky a empiricky možné hodnoty v kombinaci znaků, mohou se vyhledávat fenomény a případy, které je představují. Hendl (2005, s. 245 – 247)

4.4 Analýza výsledků výzkumného šetření

K analýze výsledků slouží data sesbíraná z polostrukturovaných rozhovorů s bývalými klienty jednoho dětského domova rodinného typu v Pardubickém kraji.

Na základě otevřeného kódování rozhovorů s respondenty vznikly následující kategorie:

Kategorie č. 1: Sebeobslužné činnosti

Kategorie č. 2: Pracovní návyky

Kategorie č. 3: Finanční „negramotnost“

Kategorie č. 4: Omezené možnosti

Kategorie č. 5: Rodina a společnost

Kategorie č. 6: Vnější podpora

Kategorie č. 1: Sebeobslužné činnosti

Oslovení respondenti se zamýšleli, jak probíhaly rozvojové činnosti týkající se sebeobsluhy, péče o zdraví a jaké měli možnosti se sami rozvíjet. Všichni se shodli, že zhruba do patnácti let byl rozvoj této oblasti zcela dostačující a naučili se všechny potřebné činnosti od osobní hygieny až po pomoc s vařením. Zlom nastal někdy v době kolem nástupu na střední školu či přestěhování z rodinné skupiny na samostatný byt. Problémy byly spojené s nákupy, financemi a nedostatečnými znalostmi a

zkušenostmi. Jedním z problémů byl samostatný nákup oděvů a obuvi, jelikož respondenti předtím dělali tyto nákupy pouze s vychovateli.

„Hodně se oblečení dědilo po starších dětech...Jednou jsem dostal 400,- a já si koupil jedno tričko a už mi nezbyly peníze na žádné další oblečení, takže to byl v domově poprask, ale do té doby se s námi nikdo nebavil o hospodaření, neměl jsem přehled kolik, co stojí. Když jsme udělali nějakou botu, tak si s námi o tom povídali a vysvětlili nám co a jak, ale jinak ne.“ (R1)

„Měl jsem to celkem volné, protože naše noční teta nechávala volbu nákupu a tu zodpovědnost na mně...Ze začátku to bylo hodně náročný, nebyl jsem na to připravenej a musel jsem i dvakrát doplácet ze svého.“ (R3)

„Nákupy jsem si dělala sama tak půl na půl, protože se mnou chodila noční teta, která mě měla ráda, tak to pak nebylo jen o tom nákupu.“ (R4)

„Neuměl jsem nakupovat tak, abych si odnesl třeba triko, boty a kalhoty, prostě mi ty peníze nestačily.“ (R5)

Další z činností, která navazuje na výše zmíněnou, jsou samostatné nákupy potravin na vaření a sestavování jídelníčku. Děti v rámci osamostatňování pomáhají na rodinné skupině vychovatelům s nákupy i přípravou pokrmů. Po přestěhování na samostatný byt přechází tato činnost zcela do jejich kompetence.

„Když jsem byl na střední, tak jsem chodil kupovat nějaké komponenty na vaření.“ (R1)

„...když jsem měla samostatnou buňku s kuchyňkou i svojí koupelnou, tak jsem si musela podle daného rozpočtu nakoupit...Na každý víkend nám bylo přikázané, abychom si sestavili jídelníček, ale mohli jsme ho i během nákupu pozměnit, když nás v obchodě napadlo něco jiného.“ (R2)

„V podstatě po přestěhování na byt jsem si začal nakupovat a vařit hned sám...Někdy to byla otrava a končilo to polotovarama a mraženými věcmi, ale teď s odstupem mi to víc dalo, než vzalo...Nebyl jsem na to připravenej.“ (R3)

„V nákupech a vaření jsem se plácal, protože jsem na to nebyl připravenej a nikdo mi nepomohl... Ze začátku jsem jedl třeba tři čtyři jídla skoro pořád dokola, protože jsem toho v té době víc neuměl.“ (R5)

Důležitou, ale opomíjenou oblastí je péče o vlastní zdraví. Respondenti si sice mohli či dokonce museli zařizovat prohlídky a vyšetření samostatně, postrádali však základní přehled o léčivech a první pomoci.

„...asi do šestnácti jsem si myslel, že na bolest zubu je jeden prášek, na bolest hlavy jiný. No, a když jsem pak na další bolest dostal zase růžovej, tak už mi to bylo divný (smích). No ale asi to bylo tím, že jsme přístup k lékům měli zakázaný.“ (R1)

„Spíš si to vybavuji ze školy, než z domova.“ (R2)

„K lékům jsme přístup neměli, ale nějaké základní asi znám... První pomoc nám jezdily dělat tety z červeného kříže, ale nevím, jestli bych to ještě dal.“ (R3)

„...když už něco bylo poněkolkáté, tak jsem věděla co si vzít, ale jinak ne.“ (R4)

Do sebeobslužných činností lze zařadit také smysluplné trávení volného času. Ukazuje se, že s přibývajícím věkem opadá zájem účastnit se skupinových aktivit, ale zároveň chybí představa o aktivním trávení volného času. Do jisté míry to může být i omezeními, která děti v ústavní výchově mají oproti dětem z běžných rodin.

„Chodil jsem na kroužky, na horolezeckej...Později jsme taky chodili s děčkama po venku, kouřili a vymýšleli blbiny...Na škole jsem se dal dohromady s kamarádem a začal hrát na baskytaru a zpívat. Hudba byla v domově dost podporovaná, jezdili jsme i na tábory.“ (R1)

„Na základní škole jsem měla několik koníčků, třeba orientální tanec, DC Dance... Od páté do deváté třídy jsem chodila zpívat do sboru...když byl čas, trávila jsem ho hlavně venku s přáteli.“ (R2)

„Sám jsem byl pořád na počítači, jinak venku s přáteli, ale to jsme jen tak zevlili a schovávali se kvůli kouření.“ (R3)

„Furt jsem zpívala. Na Vánoce a Velikonoce jsme dělali vždy nějaké výrobky, ale jinak jsem byla spíš pryč, venku.“ (R4)

„Já tolik volného času neměl, hrál jsem totiž za naši vesnici fotbal, ale jinak jsem byl hlavně s kamarády po venku.“ (R5)

Děti přecházející na samostatný byt, by měly být zřejmě lépe připravovány na změny, které respondenti uváděli jako největší problémy. Na druhou stranu na tom našli i něco pozitivního a to práci s elektrospotřebiči a jejich obsluhu.

„Normálně vařič, konvice, věci v kuchyni to všechny...“ (R1)

„Ano, už jako malá jsem chodila za paní kuchařkou do velké kuchyně...dobře a hezky jsem si vždy s paní kuchařkou povyprávěla, hodně věcí mi ukázala, vysvětlila.“ (R2)

„Základní spotřebiče v podstatě všechny, v tom byl ten byt velká výhoda.“ (R3)

„To, že jsem se to naučil v domově, jsem pořádně ocenil, až když jsem začal bydlet sám.“ (R5)

Kategorie č. 2: Pracovní návyky

Rozvoj a osvojování pracovních návyků probíhá u klientů dětských domovů v podstatě každý den. Příprava na pracovní život je jednou z hlavních podporovaných oblastí. Některé činnosti jsou však podporovány mnohem více než jiné a celkově tak může být rozvoj těchto návyků neefektivní. Z rozhovorů je patrné, že úklidové služby naplňovaly největší část pracovní výchovy.

„Úklidy jsme měli pravidelně každý den a dokonce jsme měli i zahrádku, takže jsme hrabali listí, sekali trávu a sbírali ovoce.“ (R1)

„Měli jsme rozdělené veškeré úklidy podle věku. Každý den bylo něco, ale každou sobotu byl hlavní úklid.“ (R2)

„Pravidelně jsme se střídali ve službách a byt jsem si uklízel jenom já, ale celkově jsme měli úklidu až moc.“ (R3)

„Všechno jsem se naučila v domově, protože kluci ze skupinky moc uklízet nechtěli, tak jsme pak uklízeli s tetou.“ (R4)

Příjemně mě překvapilo, když respondenti říkali, že měli možnost si vyzkoušet manuální práci s různými druhy nářadí, protože je to z mého pohledu z bezpečnostních důvodů relativně nebezpečné, nicméně bývalými klienty velmi pozitivně hodnocené.

„Základní nářadí rozhodně jo. Vychovatel nás bral dost často k opravě kol, co jsme tam měli, takže jo.“ (R1)

„Se strejdou jsme chodili do dílny docela často, ale s nářadím jsem se naučil pracovat hlavně ve škole.“ (R3)

„Práci s pilou jo, ale jen s tou obyčejnou jo a taky se sekačkou... Na holku si myslím, že to stačí.“ (R4)

„Manuální práce mě vždy bavila a dost jsem se toho naučil od strejdy, ve škole, ale i sám. Baví mě to.“ (R5)

Děti se v dětském domově neučí pouze od pedagogických pracovníků, ale každý z respondentů se naučil něco praktického také od vrstevníků.

„Jednoznačně rybaření, díky tomu znám taky nějaký ryby, nástroje a tohle... přijde mi to docela praktický.“ (R1)

„Učila jsem se tak obecně od starších slečen...“ (R2)

„Holky mě učily pracovat s pračkou... kluci se zas třeba učili ode mě ty manuální věci, to mi šlo...“ (R3)

„Já byla na tu hudbu, takže zapojit bedny (smích), ale nemyslím jako strčit do zásuvky, ale celkově propojit.“ (R4)

„Díky starším klukům jsem začal pořádně s fotbalem...“ (R5)

Respondenti měli také možnost v rámci přípravy na pracovní život chodit na brigády. Zde jsou však patrné problémy v nevhodném výběru brigád a následném nízkém pracovním nasazení. Děti vyrůstající v dětském domově mají motivaci a chuť chodit na brigádu, potřebovaly by však zřejmě více podpory a pomoci ze strany vychovatelů.

„Jo jo měl jsem brigádu, která byla otrěsná úplně, pak jsem to vzdal, protože jsem dojížděl v zimě na kole do jedné vesnice... No a v létě do zámečnictví, ale to bylo

hrozný, tam jsem musel být brzo ráno a dojížděl jsem na kole do hrozných kopců, tak jsem to dal jen týden.“ (R1)

„V Praze jsem měla brigádu v bance, kde jsem byla asi tři týdny...“ (R2)

„Díky kamarádům jsem byl od osmnácti na brigádách skoro pořád. Dřív to tak často nešlo, protože nezletilí mají o hodně přísnější pravidla.“ (R3)

„Jo chodila jsem na jeden barák jako výpomoc přenášet cihly s holkama z domova... Chvilí jsem zkoušela roznos letáků, ale to nešlo...Na pobytech doma jsem chodila pomáhat vietnamcovi vykládat zboží co přivezl.“ (R4)

„No brigáda, já jsem už několik let před odchodem, když jsem dodělával výučáky věděl, že převezmu jednu malou firmu po pánovi, co šel do důchodu a bylo to i s bydlením, tak jsem to měl takto dané... Doteď jsem za tu možnost vděčný.“ (R5)

Nevhodně zvolené brigády a negativní pracovní zkušenosti mohou souviset s problematickým hledáním pracovního místa ještě v průběhu pobytu v dětském domově, jelikož pouze dva respondenti měli v době odchodu zajištěné pracovní místo, nikoliv však díky pomoci zaměstnanců dětského domova.

„Měl jsem zajištěné místo od rodičů přítelkyně a navíc v technickém oboru, který jsem vystudoval, takže jsem měl i štěstí.“ (R3)

Na závěr této kategorie je potřeba zmínit studijní obory, které respondenti studovali, protože právě studium je základním kamenem pracovního uplatnění. V odborné literatuře se uvádí, že děti vyrůstající v dětských domovech často studují nevhodně zvolené obory nebo pomocí studia uměle prodlužují pobyt v zařízení. U mnou oslovených respondentů se toto tvrzení spíše nepotvrdilo. Nedá se však říci, že by jejich studium probíhalo bez problémů.

„Nejdřív jsem studoval něco, co mi úplně nevyhovovalo a úplně jsem v tom nebyl dobrej, takže až na třetí škole jsem vydržel a zvládnul to dostudovat... Momentálně jsem v pedagogickém oboru, který jsem studoval.“ (R1)

„Studovala jsem zahradnické a aranžerské práce...Pak jsem šla na obor zahradní architektura s maturitou, který jsem předčasně ukončila kvůli tomu, že už jsem chtěla

odejít z domova...Pak jsem ještě mimo domov už zkoušela nástavbu podnikání, to mě ale nebavilo a nedopadlo to.“ (R2)

„Jak už sem říkal, studoval jsem technickej obor, který mě bavil a jsem v něm i zaměstnán.“ (R3)

„Kvůli mateřské jsem žádnéj obor neudělala, takže mám jen základku, ale do budoucna mě lákají spíš kurzy než jako škola...Chtěla bych se věnovat tatérství.“ (R4)

„Udělal jsem si dva výuční listy a věděl, kde budu pracovat, tak mě to i bavilo.“ (R5)

Kategorie č. 3: Finanční „negramotnost“

Hospodaření s penězi je jeden z nejpalcivějších problémů, které mají děti při pobytu v dětském domově a který se přenáší i do samostatného života. Děti v dětském domově často disponují pouze měsíčním kapesným a některými penězi z brigád či přídávky. Otázkou je, zdali se vůbec mohou v takovém zařízení naučit plnohodnotně hospodařit.

„Já měl jenom to kapesný no, to měsíční.“ (R1)

„Měli jsme podle věku kapesné, které jsme dostávali každý měsíc.“ (R2)

„Dostával jsem kapesné od skupiny a každý měsíc mi chodily složenkou přídávky plus jsem měl stipendium od školy a brigády, takže v porovnání s ostatními jsem toho měl dost.“ (R3)

„Z brigády, pak měsíční kapesný jsme měli a od rodiny, když přijela za mnou do domova, tak mi něco dali.“ (R4)

„Měl jsem kapesný od skupiny, ale hlavně peníze z práce, ale zas na úkor toho, že jsem neměl skoro žádný volný čas.“ (R5)

Všichni oslovení respondenti tedy disponovali různými finančními obnosy, přesto to nic nezměnilo na odpovědi na otázku, zdali se naučili v dětském domově hospodařit s penězi.

„(smích) Ne, a pokud nás to někdo učil tak si to nepamatuju.“ (R1)

„Nenaučila a neumím to dodnes, ale snažím se (smích).“ (R2)

„Chtěl jsem, ale nějak mi to nevycházelo, takže jsem s penězi vyšel, ale téměř nic jsem neušetřil a to jsem měl měsíčně přes tři tisíce...“ (R3)

„Ne nikdy...“ (R4)

„Peníze jsem měl, ale utrácel jsem je za kamarády, kteří neměli, takže jsem neušetřil nic.“ (R5)

Respondenti se v dětském domově naučili, jaké jsou ceny základních potravin, hygienických potřeb apod. Zároveň však uváděli, že s nimi hospodaření nikdo neřešil a vše bylo v jejich režii. Největší a zcela zásadní problém však vidím v tom, že s oslovenými respondenty nikdo neřešil provozní náklady domácnosti, jako jsou zálohy na energie, vodu atd. Přitom pro vlastní, samostatné bydlení se jedná o zcela zásadní položku v rodinném rozpočtu.

„Provozní náklady? Ne, vůbec...“ (R1)

„Ne, nevěděla jsem o zálohách nic.“ (R2)

„Nevěděl jsem nic, ale popravdě, jak se nás tyhle věci netýkaly, tak mě ani nenapadlo se tím zabývat.“ (R3)

„No jako oni nám nic nechtěli říkat. Každý dítě mělo v domově nějaký peníze na oblečení na rok, něco bylo na vaření, ale za elektřinu a tak to jsem vůbec netušila.“ (R4)

„Vím, že se pořád říkalo, ať neplytváme vodou, ať se nesvíí na chodbách a tak, ale nikdo nám nikdy neřekl proč, co se tím ušetří nebo jaký jsou náklady a řekl bych, že to nevěděli ani vychovatelé...“ (R5)

Kategorie č. 4: Omezené možnosti

V této kategorii se zaměřím na oblasti, které by dle mého názoru měly být více podporovány, ale zároveň je náš systém ústavní výchovy omezuje ve srovnání s dětmi z běžné populace. Jedním z těchto omezení, které má dopad na socializaci

dítěte/mladého dospělého, je možnost cestování a navštěvování vrstevníků mimo obec, ve které se nachází dětský domov.

„Měli jsme tu možnost, ale omezenou, protože jsme mohli jezdit jen na kole, protože autobus jsme si museli platit sami z kapesného.“ (R1)

„Spíš jsem trávila čas s přáteli poblíž DD, daleko jsem nejezdila.“ (R2)

„S domovem jsme byli jednou v Chorvatsku, ale jinak jezdit po okolních městech jsme mohli, ale musel jsem na to mít, protože jsme si to platili ze svého, takže jsem spíš zůstával doma.“ (R3)

Jediné delší cesty, kam respondenti mohli jezdit a měli je placené od skupiny, byly cesty na internát, díky kterým se alespoň naučili vyhledávat spoje přes různé aplikace.

„Pak přišel internát, takže pak bylo jednodušší si něco vyhledat a zjistit.“ (R1)

„Naučila jsem se to v době, kdy jsem začala jezdit na učňák, jinak jsem to nepotřebovala.“ (R2)

„Vše jsem si hledal přes IDOS, ale to snad dnes umí každý.“ (R5)

Druhé a z mého pohledu zásadnější omezení se týká oblasti občanské výchovy. Oslovení respondenti neměli v době pobytu v dětském domově příliš možností se seznámit s úřady a v podstatě jediná věc, kterou zde vyřizovali, byl občanský průkaz a cestovní pas.

„Byl jsem s vychovatelkou pro občanku na městském úřadě ale jinak ne.“ (R1)

„Musela jsem jet sama až do města, kde jsem měla trvalý pobyt a zařizovala jsem si pas.“ (R2)

„S paní sociální jsem zařizoval občanku a dědictví, ale jako, sám bych byl ztracen.“ (R3)

„Jen občanku, jinak asi nic.“ (R4)

„Zařizoval jsem občanku, sirotčí důchod a řidičák, ale vždy s někým, v úřadech se nevyznám doteď.“ (R5)

V současné době, kdy se vše modernizuje a převádí do online prostředí, by dle mého názoru bylo potřeba více pozornosti věnovat také bankovním účtům a bankovníctví obecně. Respondenti uvedli, že v době odchodu z dětského domova měli založený bankovní účet, ale to bylo asi tak všechno.

„Založila jsem si ho v osmnácti letech. Tehdy jsem měla přítele, tak mi s tím pomohl.“
(R2)

„Ano, měl jsem účet, ale pořádně jsem se s ním seznamoval až po odchodu z domova.“
(R3)

„V domově jsem měla účet jen kvůli přídávkům, jinak jsem ani nevěděla pomalu název banky.“ (R4)

„Účet jsem měl, ale až po odchodu z děčáku jsem se zajímal o to, co banka vlastně nabízí a překvapilo mě, že to není jen o placení kartou.“ (R5)

Kategorie č. 5: Rodina a společnost

Dětský domov nikdy nemůže zcela nahradit prostředí běžné rodiny a i přes snahu vychovatelů dochází u dětí k emocionálnímu strádání. Práce s biologickou rodinou a potenciální návrat dítěte do rodiny je jedním z hlavních úkolů celého systému ústavní péče.

„Ze začátku jsme jezdili na prázdniny, na Vánoce k mámě nebo tátovi... Postupně to bylo míň a míň a pak se ten kontakt utlumil tím způsobem, že většinou řekla, že přijede aspoň na návštěvu a prostě nepřišla no.“ (R1)

„Jen ze začátku třeba na víkendy, potom už ne.“ (R2)

„Omlouvám se, ale o rodině mluvit nechci...“ (R3)

„Jezdila jsem za všema, za mámou, za ségrama, za příbuznými ale vždy jen na víkend.“ (R4)

„Neměl jsem ani možnost k někomu jezdit, prostě nikdo z rodiny nebyl, kdo by si mě a ségry vzal...“ (R5)

Podle výpovědí respondentů je zřejmé, že je pro ně téma biologické rodiny velmi citlivé. Rodina se po odebrání dítěte může zachovat různě, což je vidět i na diferenciaci jednotlivých odpovědí. Biologičtí rodiče i širší rodina buď má o dítě zájem a snaží se si ho brát alespoň na víkendové pobyty. V horším případě ztratí o dítě zájem úplně. Podle mého názoru je v prostředí dětského domova důležité řešit otázky partnerství a rodičovství, aby děti v budoucnu neopakovaly „chyby“ svých rodičů. Dle informací z rozhovorů se toto téma řeší spíše okrajově.

„Já jsem tyhle věci v děčáku neřešil, to až v té pěstounské rodině.“ (R1)

„Vychovatelé na mně poznali, že jsem zamilovaná, tak si se mnou o tom povídali, ale jinak myslím, že jsme o takových věcech v domově nemluvili.“ (R2)

„Popravdě moc ne, ale ani mi to nějak nevadilo.“ (R3)

„Ono se to v té době od vychovatelů špatně bralo... v něčem měli pravdu, v něčem ne, ale to hlavní rozhodnutí je stejně na každém jak bude žít...“ (R5)

Naopak oblasti týkající se společnosti, zvyků a norem (základy vhodného chování na veřejnosti, v institucích, k mladším, ke starším, k autoritám apod.) byly dle respondentů probírány dostatečně.

„To se nám snažili vždycky říkat... učili nás pozdravit, poděkovat, jak se chovat, kdy vykat... myslím si, že ten základ jsem dostal dobřej.“ (R1)

„Ty základy pořad, když jsme byli menší, potom jak jsme byli starší tak už jen, když byl nějaký problém... vždy jsme si to vysvětlovali, co bylo špatně a co udělat příště jinak.“ (R3)

„Často jsme to rozebírali, protože hlavně mladší děti tyhle návyky z rodin neměly...“ (R5)

Rodinný typ dětských domovů nabízí větším dětem (díky věkově různorodým skupinám) zapojení se do péče o nejmenší děti a naučení se tak praktických základů, které využijí v budoucnu.

„V době, kdy už jsem byla schopná pomáhat vychovatelům, tak se k nám dostalo i dítě, kterému nebyly třeba ani tři roky...ten mrňous ještě nosil plenky a budil se v noci ze spaní, tudíž jsem k němu občas vstala a utišila ho...“ (R2)

„Pomáhal jsem celkem často hlavně s hlídáním, když si třeba tetička nebo strejda potřebovali odběhnout.“ (R3)

„Pomáhala jsem s úkolama, vykoupat, učesat, když měli špatný sen, tak jsem si je vzala k sobě, takže jo pomáhala jsem takhle a i jsem se něco naučila, teď se mi to hodí, když mám sama roční dceru.“ (R4)

Kategorie č. 6: Vnější podpora

Tato kategorie zahrnuje aktivity a činnosti dětí, které probíhají mimo areál dětského domova a souvisejí s přípravou na budoucí samostatný život. Každý mnou oslovený bývalý klient dětského domova měl mimo ústavní zařízení někoho, kdo mu pomáhal s přípravou na odchod a osamostatňování.

„Určitě ta pěstounská rodina, ta mi to zastoupila, ale vím, že jsou i různé organizace jako Don Bosco, Pestalozzi a tak...“ (R1)

„Moc mi pomohla bývalá paní ředitelka s osamostatněním ke konci pobytu v domově... v mnohém mně poradila, mnohé naučila a vidám se s ní dodnes.“ (R2)

„Nejvíc mi pomohla rozhodně rodina přítelkyně, ale ještě předtím jsem jezdil na víkendovky s Don Boscem, to je neziskovka v Pardubicích tuším...“ (R3)

„Kromě rodiny, ke které jsem pravidelně jezdila, jsem taky jezdila na víkendy s Pestalozzi...“ (R4)

„Rozhodně nejvíc vděčnej jsem tomu pánovi co mi pomohl zajistit práci a bydlení... chvíli jsem jezdil taky na prodloužený víkendy s jednou neziskovkou.“ (R5)

Vzhledem k tomu, kolik je v dětském domově dětí a jaká mají ze zákona omezení oproti dětem z běžných rodin, je nabídka rozvojových a osamostatňujících programů neziskových organizací ze strany dětského domova velmi podporována a mezi dětmi jsou tyto pobyty oblíbené, jelikož se něco nového přiučí, získají nové

kontakty a dostanou se přes noc mimo dětský domov, což je za běžných okolností v podstatě nemožné.

„Program byl zaměřen tak celkově na otázky týkající se života, takže spíš takový přehled...zbytečné to určitě nebylo, ale nemůžu říct, že by to bylo v přípravě to hlavní.“ (R3)

„... na Pestalozzi jsem jezdila s bráchou asi pět nebo šest let vždycky přes víkend od pátku do neděle... bylo to prospěšný, ale v té době jsme tam jezdili hlavně za kamarády... hráli jsme hry, chodili ven, povídali si o životě a tak...“ (R4)

„Ty víkendy byly fajn, ale spíš taková oddychovka, než že by nás něco extra učili, ale jednou jsem byl na takových seminářích v Praze, to byly tři víkendy, každý měsíc jeden a tam naopak jsme drtili důležitý věci, ale praktickou formou jakože třeba hraný přijímací pohovor, situace na pracovišti a tak...oboje mělo něco do sebe...“ (R5)

Neziskové organizace podporují děti nejen formou zmíněných pobytů, ale také materiálně v podobě praktických věcí do domácnosti, které po této stránce usnadní klientům vstup do samostatného života.

„Věci jako hrnce, talíře, příbory, hrnky atd. jsem dostala, jako výbavu od nadace Dejme dětem šanci.“ (R2)

„Když jsem měl tak nějak představu, kdy budu zhruba odcházet, tak jsem si přál právě tyhle věci do budoucna a od Dejme dětem šanci jsem dostal kromě hromady všeho možného náradí ještě hrnce, nádobí, žehličku, konvici, prostě všechno možný, byla to taková paleta věcí.“ (R4)

„Jako dítě jsem si vždycky přál nějaký blbosti, co jsem pak ani nevyužil, tak jsem si pak prostě začal přát věci, který si jednou odnesu a mám díky tomu v podstatě kompletně zařízený byt i s lednicí a pračkou.“ (R5)

5 SHRNUTÍ A DISKUZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumné části práce bylo přiblížit, jak z pohledu bývalých klientů dětského domova rodinného typu probíhala příprava na samostatný život. V rámci výzkumného šetření se tak zjišťovalo, jaké oblasti přípravy na samostatný život byly podporovány a které z nich byly podporovány v dostatečné či nedostatečné míře. Díky tomu diplomová práce poskytuje pohled na přípravu klientů dětského domova očima těch, kteří tuto přípravu sami zažili a dokáží tak její efektivitu nejlépe zhodnotit.

Celkem bylo zrealizováno pět rozhovorů s bývalými klienty jednoho dětského domova rodinného typu v Pardubickém kraji. Průměrná délka pobytu respondentů v zařízení byla třináct a půl roku. Oslovení respondenti si tedy prošli všemi fázemi přípravy na samostatný život a vzhledem k délce pobytu jsou tak dostatečně kompetentními osobami pro posouzení efektivitu celého procesu přípravy.

Na základě analýzy rozhovorů s bývalými klienty, byly pomocí metody otevřeného kódování stanoveny jednotlivé kategorie, díky kterým se blížíme k objasnění, do jaké míry je efektivní příprava na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu. Konkrétně se jedná o těchto šest kategorií: **(1) Sebeobslužné činnosti, (2) Pracovní návyky, (3) Finanční „negramotnost“, (4) Omezené možnosti, (5) Rodina a společnost, (6) Vnější podpora.**

Do dětského domova rodinného typu jsou v posledních letech stále častěji umísťovány děti s poruchami chování, postižené či jinak zanedbané. Téměř všechny děti však mají společné to, že přicházejí z patologické rodiny, kde nebyly k ničemu vedeny a kromě negativních vzorců chování je opožděn také jejich vývoj. Tyto děti jsou proto od prvních dnů v dětském domově rozvíjeny především v oblasti **sebeobslužných činností**. Oslovení respondenti se shodli, že v období mladšího školního a staršího školního věku se naučili všechny potřebné činnosti, které z původních rodin z různých důvodů neuměli. Jedná se především o oblast hygienických návyků, kterým se děti v dětském domově v podstatě teprve učí, ale také například o přípravu jednoduchých pokrmů. Zlom však nastává v době nástupu na střední školu, kdy jsou z rodinné skupiny, kde je o ně pečováno a jsou pod neustálým

dohledem, přestěhování na samostatný byt. Respondenti se zde setkali s problémy, na které mohli být dle mého názoru lépe připraveni z doby, kdy byli na rodinné skupině.

Jedním z těchto problémů je samostatný nákup oděvů a obuvi. Respondenti uváděli, že sice za tuto možnost byli rádi, protože si konečně mohli nakoupit podle sebe, ale v praxi poté zjistili, že to vlastně neumí. V době, kdy děti žijí na rodinné skupině, za tyto nákupy zodpovídá asistentka pedagoga (noční teta), která s dětmi jezdí nakupovat. Problém je dle výpovědí respondentů zřejmě v tom, že s dětmi nemluví o tom, co si za určitý finanční obnos můžou koupit a co ne. V tomto případě by bylo vhodné, aby v poslední fázi před přestěhováním klienta na byt, jela asistentka pedagoga s dítětem na nákup, ale stala se pouze jakýmsi pozorovatelem a konzultantem. S tímto souvisí i další problém, který se týká samostatných nákupů potravin a vaření. Respondenti uváděli, že si museli sestavovat jídelníček, nakoupit potraviny a uvařit, na což dle mého názoru nemohli být absolutně připraveni, když do té doby chodili maximálně dokupovat chybějící komponenty a s přípravou pokrmů pouze pomáhali. Za nákup potravin a vaření zodpovídá denní vychovatel, proto bych stejně jako u předchozího problému navrhovala, aby si dítě před přestěhováním na samostatný byt několikrát zkusilo pod dohledem vychovatele sestavit jídelníček, nakoupit potraviny a uvařit.

Další a z mého pohledu zásadní oblastí, která se s přechodem na samostatný byt změnila, je náplň a trávení volného času. Na základní škole měli všichni respondenti kroužky, zájmy a zapojovali se do organizované činnosti skupiny. Po přestěhování na byt si začali organizovat volný čas individuálně a často to dopadalo tak, že hráli hry na počítači nebo chodili ven s přáteli, kde užívali návykové látky. Na jednu stranu rozumím tomu, že vychovatelé mají zodpovědnost za více dětí a většinu času musejí věnovat těm nejmenším, nicméně se ukazuje, že i ti větší stále potřebují zájem a podporu. Možná by bylo vhodné, aby děti v období staršího školního věku zkoušely připravit pro skupinu program na volný čas a nečekaly pouze na to, co vymyslí vychovatel. Zároveň by to mohlo mít pozitivní efekt do budoucna, až budou mít vlastní děti.

Abych nezmiňovala pouze negativní věci spojené se stěhováním na byt, hovořili respondenti také o práci s běžnými domácími spotřebiči, které se naučili obsluhovat právě po přestěhování na byt a za což byli po odchodu z domova rádi.

Vedle sebeobslužných činností jsou děti v podstatě hned po příchodu do dětského domova rozvíjeny v oblasti **pracovních návyků**, které jsou velmi důležité a mají dopad na budoucí pracovní život klientů. Respondenti v této souvislosti hovořili především o pravidelném úklidu skupiny či bytu a velkém úklidu jednou týdně. Na každý týden měli rozpis služeb, aby si každý zkusil a osvojil různé úklidové činnosti (mytí nádobí, úklid kuchyně, úklid herny, vynesení koše apod.). Mě osobně velmi překvapilo, že si děti mohly v době pobytu v domově vyzkoušet také manuální práce s nářadím a sekačkou. Každý z respondentů se naučil něco praktického nejen od vychovatelů, ale také od svých vrstevníků. Na základě těchto informací lze říci, že všechny děti jsou plnohodnotně připravovány na budoucí péči o vlastní domácnost.

Co se týče pracovních návyků, je z mého pohledu stěžejní příprava na profesní život, která je však značně problematická. Obecně lze říci, že dospívající mají první pracovní zkušenosti v rámci brigád. V zařízení ústavní výchovy jsou možnosti brigád omezené. Respondenti mohli chodit pouze na brigády, které jim pomohli sehnat vychovatelé nebo je měli zprostředkované od kamarádů v místě bydliště. Vzhledem k tomu, že se tento konkrétní dětský domov nachází v lokalitě s malými pracovními možnostmi, neměli respondenti příliš široký výběr pracovních míst. Docházelo tedy k tomu, že na brigády buď nechodili, nebo na nich příliš dlouho nevydrželi. Dle mého názoru je potřeba s dětmi o práci a pracovních pozicích více hovořit a v období mezi patnáctým a osmnáctým rokem života jim pomoci vybrat vhodnou brigádu, na které by získali především pozitivní zkušenosti a s tím spojenou vyšší motivaci do práce.

Problematicke volby vhodné brigády zřejmě předchází výběr studijního oboru. Z rozhovorů je patrné, že respondenti, kteří studovali obor, který je bavil, měli také pozitivní zkušenosti a pohled na práci v rámci brigády. Naopak respondenti, kterým se nepodařilo zvolit vhodný studijní obor, měli negativní zkušenosti také s nevhodným výběrem brigád. Tento stav přetrvával až do odchodu z dětského domova, kdy právě respondenti s pozitivními zkušenostmi měli ještě před odchodem zajištěné pracovní místo. Z výše zmíněného vyplývá, že by se vychovatelé měli důkladně zaměřit na

volbu vhodného studijního oboru, který je i u dětí z běžných rodin základním stavebním kamenem budoucího povolání.

Obě výše zmíněné kategorie propojují finance a s nimi spojené problémy. Respondenti hovořili o tom, že disponovali pouze měsíčním kapesným (které dostávali od rodinné skupiny), dávkami a penězi z brigád. Zároveň uváděli, že se v dětském domově naučili ceny základních potravin, hygienických přípravků apod. Přesto všechny oslovené respondenty spojuje **finanční negramotnost**, jelikož nedokázali měsíčně ušetřit žádnou částku a někteří z nich přiznali, že se to nenaučili dodnes. V dětském domově mají v rámci rodinné skupiny přístup k financím pouze denní vychovatelé, kteří za tyto peníze buď nakupují sami, nebo dětem vydají přesně danou částku na konkrétní věc. Respondenti uváděli, že s nimi hospodaření s penězi nikdo moc neřešil a neměli tak možnost, jak se to naučit.

Co je však z mého pohledu velký problém, je neznalost záloh na energie. Všichni oslovení bývalí klienti dětského domova uvedli, že nevěděli, jaké jsou měsíční platby na energie v rámci rodinné skupiny ani samostatného bytu. Přitom pro samostatný život se jedná o zcela zásadní znalost, jelikož vedle případného hypotečního úvěru, jsou zálohy na energie jednou z největších povinných položek rodinného rozpočtu. Nejsm si jistá, do jaké míry jsou tyto informace „tajné“, ale pokud by byla možnost ukázat dospívajícím dětem faktury plateb za různá období, případně s nimi probrat, kolik stojí pronájmy, zálohy na energie a běžné měsíční platby, jednalo by se o důležité a praktické informace prohlubující přípravu na odchod do vlastního bydlení.

Jak už bylo řečeno výše, děti vyrůstající v zařízeních ústavní péče se oproti dětem z běžných rodin potýkají do jisté míry s **omezenými možnostmi**. Tyto omezení jsou však spíše dány zákony, které provázejí ústavní péči, než tím, že by níže zmíněné oblasti nechtěli podporovat pedagogové v rámci dětského domova. Oslovení respondenti viděli hlavní omezení v možnosti cestování. Problematická byla i cesta autobusem za kamarádem do vedlejší vesnice. K takové cestě musí dítě dosáhnout určitého věku, mít vychovatelem podepsané osobní volno a náklady na cestu zaplatit z vlastních zdrojů. Respondenti přiznali, že v mnoha případech zůstali raději doma. Rozumím tomu, že se jedná o ústavní zařízení, kam jsou děti umístěny soudem a

vychovávají je „cizí“ lidé, kteří za ně mají plnou zodpovědnost, nicméně já osobně vidím nevyužitý potenciál v možnosti socializace, navazování vztahů a rozvoji komunikačních dovedností.

Na druhou stranu je pozitivní, že v době přechodu na střední školu, je klientům v rámci podpory socializace a osamostatnění zařízen internát a to bez ohledu na vzdálenost od dětského domova. Díky tomuto postupu se naučí cestovat veřejnými dopravními prostředky a vyhledávat spoje pomocí jízdních řádů a aplikací. Další přidanou hodnotou je především možnost většího osamostatnění se, navázání nových kontaktů a trávení času s vrstevníky.

Nejzásadnější omezení z mého pohledu, o kterém respondenti hovořili, je minimální zkušenost s různými úřady. Tyto formální záležitosti za ně vyřizuje vedení dětského domova, sociální pracovnice či OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí). Všichni oslovení respondenti uváděli, že jejich zkušenost s úřady byla v podstatě jen v rámci vyřizování občanského průkazu či cestovního pasu. Je potřeba s dětmi o systému úřadů více hovořit, protože bývalí klienti dětského domova potvrdili, že po odchodu z domova mnohokrát nevěděli kam zajít a kde se co zařizuje. Podobným problémem a nedostatkem v přípravě je neznalost systému bankovníctví. Respondentům sice byl založen bankovní účet, pro různé potřeby, které byly aktuální v době pobytu v dětském domově. Nikdo s nimi však neřešil možnosti úvěrů, spoření apod.

Následující oblast je z mého pohledu nejproblematictější, nejnáročnější a nejdůležitější. Jedná se o otázky týkající se **rodiny a společnosti**. Děti umístěné v dětském domově mají rodiny a rodiče s různými životními osudy. Jedno je však všechny spojuje – nikdy na biologickou rodinu nezanevrou a pro mnohé z nich jsou stále nejdůležitějšími osobami v životě. Práce s rodinou dítěte je důležitá, ale velmi náročná. Rodiče dětí se pohybují na pomyslné škále od těch, kteří se snaží a spolupracují až po ty, kteří se vůbec neozvou. Tak či tak dochází u dětí k emocionálnímu strádání. Ani sebelepší vychovatelé nedokáží v emocionální rovině plnohodnotně zastoupit biologické rodiče. Dle mého názoru jsou však otázky partnerství a rodičovství nejdůležitější oblastí v přípravě na samostatný život. Rozumím však pedagogům, že nelze tuto oblast rozvíjet příliš do hloubky a témata

s tímto spojená se řeší spíše povrchově, jelikož se zde vychovatelé pohybují po opravdu tenkém ledě.

Pozitivně lze hodnotit snahu zapojit v rámci přípravy na rodičovství dospívající děti do péče o malé, což respondenti ve svých výpovědích potvrzovali. Velmi pozitivně lze dle respondentů hodnotit také osvojování společenských návyků a norem.

Příprava na budoucí samostatný život neprobíhá pouze v prostorách dětského domova, ale také mimo zařízení, prostřednictvím různých lidí, kteří jsou pro pedagogické pracovníky v procesu osamostatňování dětí takovou **vnější podporou**. Jako nesmírně důležité a pozitivní hodnotím fakt, že každý z mnou oslovených respondentů měl mimo zařízení dětského domova někoho, kdo mu byl oporou a pomohl mu při osamostatnění se. Pozitivně hodnotím také organizované programy neziskových organizací, které byly dle výpovědí respondentů mezi dětmi velmi oblíbené a to ať už z toho důvodu, že se naučili něco nového, navázali nové kontakty nebo prostě jen mohli strávit noc mimo dětský domov. Neziskové organizace podporují mladé dospělé odcházející z dětského domova také po materiální stránce, když jim při odchodu zajistí základní vybavení domácnosti.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat efektivitu přípravy na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu. Téma práce bylo zvoleno proto, že i přes snahu transformovat zařízení ústavní péče a přiblížit je co nejvíce rodinnému prostředí, dochází stále k případům, kdy se mladí dospělí po odchodu z dětského domova dostávají do náročných životních situací. Proto jsem se rozhodla zaměřit na to, jak probíhá příprava na samostatný život v rámci dětského domova, jaké oblasti jsou dostatečně podporovány a kde jsou naopak nedostatky.

Úvodní kapitola práce je zaměřena na charakteristiku dětských domovů, jejich legislativní ukotvení a specifika rodinného typu těchto zařízení. Dále je zde uvedeno personální obsazení dětského domova s důrazem na vychovatele, kteří zodpovídají za celý proces přípravy na budoucí samostatný život. Úvodní kapitola je zakončena obecnými charakteristikami dětí, které jsou do dětského domova umísťovány a podkapitolou o mladých dospělých klientech domova, kteří prožívají období adolescence, ve kterém dochází z pohledu přípravy na samostatný život k největším a nejnáročnějším změnám. Následující kapitola je věnována samotné přípravě na odchod z dětského domova. Jsou zde uvedeny standardy kvality péče o děti, individuální plán rozvoje osobnosti, proces osamostatňování klientů a nejproblémovější oblasti. V neposlední řadě, je zde také uvedena činnost a podpora ze strany neziskových organizací.

Empirická část práce umožňuje náhled na proces osamostatňování přímo očima bývalých klientů, kteří vyrůstali v jednom dětském domově rodinného typu v Pardubickém kraji. Cílem výzkumné části práce bylo přiblížit, jak z pohledu bývalých klientů dětského domova rodinného typu probíhala příprava na samostatný život. Diplomová práce tak umožňuje zhodnocení procesu přípravy klientů na samostatný život skrze autentické zkušenosti. Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní strategie. Sběr potřebných dat proběhl formou polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými respondenty. Pro následnou analýzu byla zvolena metoda otevřeného kódování.

Na základě informací z rozhovorů lze říci, že všechny důležité oblasti přípravy na samostatný život jsou v rámci dětského domova podporovány, nicméně míra jejich podpory je různorodá. Oblast sebeobsluhy zahrnuje všechny potřebné činnosti, jen je potřeba s nimi lépe pracovat a více je prohlubovat, aby dospívající klienti dětského domova mohli plynule a bez problémů přejít z rodinné skupiny na samostatný byt. V oblasti pracovních návyků by měla být větší pozornost upřena na aktivity a činnosti směřující k profesnímu životu. Základním a důležitým úkolem pro vychovatele i dospívající je volba vhodného studijního oboru s následnou praxí v podobě brigád. Co se týče finanční gramotnosti, je určitě zapotřebí s klienty o financích obecně více mluvit. Začít lépe pracovat s finančními obnosy, kterými disponují a naučit je základům hospodaření. Důležitou součástí této oblasti by měla být hlavně práce s náklady na provoz domácnosti, která dosud nebyla podporována vůbec. Klienty dětských domovů je také potřeba pokud možno co nejvíce zapojovat do činností týkajících se občanské výchovy. I přes omezené možnosti, jsou zde rezervy minimálně v základní komunikaci zahrnující orientaci v systému úřadů a bank v České republice. Velmi problematická je potom oblast rodinné a společenské výchovy, která je zároveň pro budoucí samostatný život stěžejní. Zlepšení v této oblasti by mohlo vést přes vzájemnou důvěru mezi vychovatelem a vychovávaným. V neposlední řadě je důležitá také práce lidí mimo samotné zařízení dětského domova. Nejčastěji je možné se s těmito lidmi setkat v rámci neziskových organizací, jejichž programy připravující klienty na samostatný život jsou pozitivně hodnoceny. Kromě obecně zaměřených programů by bylo přínosné také zaměření pouze na finanční gramotnost či právě rodinu a život ve společnosti.

Shrneme – li to, v dětském domově rodinného typu jsou rozvíjeny a podporovány všechny oblasti týkající se přípravy na samostatný život. Nedá se však říci, že by některá z oblastí neměla své nedostatky a prostor pro zlepšení. Nicméně, transformační změny probíhající v posledních letech, v rámci možností zlepšují a zefektivňují celý proces osamostatňování.

Diplomová práce může být přínosná nejen pro pedagogické pracovníky působící v zařízeních ústavní péče, ale také pro studenty speciální pedagogiky, kteří zvažují uplatnění v dětském domově či pro pracovníky neziskových organizací, kteří

můžou své programy lépe zaměřit na problémové oblasti týkající se přípravy klientů na samostatný život.

Seznam použitých zdrojů

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9.

BITTNER, Petr. *Děti z ústavů!*. Boskovice: Artron, 2005. ISBN 978-80-903473-4-2.

BUREŠOVÁ, Pavla, POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a Pavla VYHNÁLKOVÁ, ed. *Rodina a náhradní rodinná péče*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-013-4.

Centrum Don Bosco. *Doprovázení* [online]. Pardubice: 2013 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <http://dozivota.cz/programy/doprovazeni-soc-sluzba>.

Centrum Don Bosco. *Na vlastních nohou* [online]. Pardubice: 2014 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <http://dozivota.cz/programy/na-vlastnich-nohou>.

Centrum Don Bosco. *Kurzy přípravy na život* [online]. Pardubice: 2014 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <http://dozivota.cz/programy/kurzy-pripravy-na-zivot>.

Centrum J. J. Pestalozziho. *Poradenské centrum pro děti a mládež* [online]. Chrudim: 2019 [cit. 2020-10-23]. Dostupné z: <https://pestalozzi.cz/sluzby/poradenske-centrum-pro-deti-a-mladez/>.

Dejme dětem šanci. „*Podporuj mě...*“ [online]. Praha: 2011 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.dejmedetemsanci.cz/1/podporuj-me/36/o-projektu.html>.

Dejme dětem šanci. „*Najdi si mě...*“ [online]. Praha: 2012 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.dejmedetemsanci.cz/1/najdi-si-me/44/o-projektu.html>.

Dejme dětem šanci. „*Pomoz mi do života...*“ [online]. Praha: 2011 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.dejmedetemsanci.cz/4/projekty/58/pomoz-mi-do-zivota.html>.

Děti patří domů. *Hostitelská péče* [online]. Svitavy: 2019 [cit. 2020-10-23]. Dostupné z: <https://www.detipatridomu.cz/projekty/>.

Dětské domovy pod mediálním tlakem [online]. Federace dětských domovů ČR: 2007 [cit. 2020-09-30]. Dostupný z <http://www.fddcr.cz/>.

FOLDA, Jan. *Systém náhradní péče o děti a mladistvé & následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice*. Praha: Sdružení SOS vesniček, 2009. ISBN 978-80-254-4799-4.

GAJEWSKA, Grazyna. *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*. Zielona Góra:PEKW „Gaja“, 2009. ISBN 978-83-921058-7-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.

HRDLIČKOVÁ, Vlasta a Jiřina PÁVKOVÁ. *Výchovně vzdělávací práce v dětských domovech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-554-87.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

KELLER, Jan. *Sociologie, byrokracie a organizace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996. Základy sociologie. ISBN 80-85850-15-x.

KELM, Albin. *Rodzinne domy dziecka* In PILCH, T. (Ed.) Encyklopedia pedagogiczna XXI Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, 2006.

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

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-901424-7-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.

MŠMT. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35026/>.

MŠMT. *Statistická ročenka školství 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

ŠTREIT, Jindřich. *Analýza stavu a dalšího vývoje mladých lidí po opuštění zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy za období 1995 – 2004*. Praha: MVČR, 2007. ISBN 978-80-254-0259-7.

PACNEROVÁ, Helena. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. ISBN 978-80-7481-138-8.

PROKOP, Jiří a Petr PROKOP. *Osamostatňování klientů zařízení náhradní výchovné péče v mezinárodním srovnání. Česko – polské kontexty*. Krakov: Scriptum, 2015. ISBN 978-83-64028-91-5.

RIEGER, Zdeněk. *Návrat k rodině a domů*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-544-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.

SEKERA, Julius. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. ISBN 80-7042-187-8.

SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-728-1.

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

SZCZPAŃSKI, Jan. *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988. ISBN 8320206790.

Školní vzdělávací program [online]. Dolní Čermná, 2016 [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: <https://www.ddcermna.cz/Ke-stazeni/SVP%20DD%20%20.pdf?1527192405>.

ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-561-0.

VOCILKA, Miroslav. Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů). Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-6-2.

ZELINA, Miron. Inštitucionalizované diéta – niektoré psychologické zistenia a súvislosti výchovy. In: Podmienky výchovy v súčasných dětských domovoch. Bratislava: VÚDPaP, 1980.

Právní předpisy

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Vyhláška č. 60/2006 Sb., o postupu zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků.

Předpisy k bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a požární ochraně.

Hygienické předpisy.

Mzdové předpisy.

Ekonomické předpisy.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Organizační schéma dětského domova

Obrázek 2: Model konceptu a jeho indikátorů

Tabulka 1: Soubor respondentů

Přílohy

Příloha A

Informovaný souhlas

Jméno a příjmení

Podle zákona č. 110/2019. Sb., o zpracování osobních údajů ve znění pozdějších předpisů, uděluji svůj souhlas se zpracováním svých osobních a citlivých údajů zaznamenaných během rozhovorů na mobilní telefon, které jsem poskytl v rámci diplomové práce Příprava na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu paní Bc. Kateřině Maixnerové. Vyhrazuji si, aby uvedený záznam byl použit výhradně pro potřeby této diplomové práce. Souhlasím také, aby rozhovory byly součástí této diplomové práce, a to ve formě přepisu, uvedené pod anonymní zkratkou místo jména.

V..... dne

Podpis.....

Příloha B

Příprava na samostatný život v rámci dětského domova rodinného typu

(okruhy témat a otázek k rozhovoru)

1 Základní údaje

Pohlaví:

Věk:

Věk v době příchodu do dětského domova:

Věk v době odchodu z dětského domova:

Příchod do dětského domova z:

Odchod z dětského domova do:

2 Oblasti přípravy

Sebeobslužné činnosti

Měl/a jste možnost samostatných nákupů oděvů a obuvi?

Měl/a jste možnost samostatných nákupů potravin na vaření?

Naučil/a jste se obsluhovat základní elektrospotřebiče (pračka, sporák, žehlička, mixér apod.)?

Měl/a jste přehled o základních druzích léčiv a základech první pomoci?

Mohl/a jste si samostatně zařizovat lékařské prohlídky a vyšetření?

Sestavoval/a jste si jídelníček, podle kterého jste poté samostatně vařil/a?

Uměl/a jste smysluplně trávit volný čas? Jakým aktivitám či činnostem jste se nejčastěji věnoval/a?

Pracovní výchova

Naučil/a jste se v rámci domova základní činnosti týkající se péče o domácnost (úklid)?

Měl/a jste možnost chodit někam na brigádu?

Studoval/a jste obor, který jste si přál/a? Jste momentálně zaměstnán/a v tomto oboru?

Měl/a jste přehled o základních druzích léčiv a základech první pomoci?

Mohl/a jste si samostatně zařizovat lékařské prohlídky a vyšetření?

Sestavoval/a jste si jídelníček, podle kterého jste poté samostatně vařil/a?

Uměl/a jste smysluplně trávit volný čas? Jakým aktivitám či činnostem jste se nejčastěji věnoval/a?

Společenská a rodinná výchova

Měl/a jste možnost s někým konzultovat výběr vhodného partnera, otázky manželství, rodičovství apod.? Pokud ano, na koho jste se obracel/a?

Pomáhal/a jste s péčí o mladší děti v domově?

Řešili jste v rámci dětského domova základy vhodného chování (k mladším, starším, mezi mužem a ženou, v různých institucích)?

Občanská výchova

Vyřizoval/a jste při pobytu v domově někdy něco na úřadech? Pokud ano, čeho se to týkalo?

Založil/a jste si bankovní účet?

Finanční gramotnost

Jaké zdroje finančních prostředků jste měl/a v dětském domově?

Naučil/a jste se v dětském domově s penězi vhodně hospodařit?

Věděl/a jste, jaké jsou měsíční náklady na provoz rodinné skupiny/dětského domova (zálohy na energie, vaření, obecné provozní náklady apod.)?

Měl/a jste přehled o cenách potravin, oblečení, hygienických potřeb apod.?

Doprava a cestování

Měl/a jste možnost cestovat? Případně alespoň jezdit do okolních obcí a měst?

Naučil/a jste se vyhledat vhodný spoj, když jste někam potřeboval/a jet?

Neziskové organizace a externí podpora

Měl/a jste možnost spolupracovat při osamostatňování s někým mimo dětský domov?

Byl/a jste zapojen/a do nějakého programu od neziskových organizací?

Naučil/a jste se něco praktického od svých vrstevníků?