

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

OBOR PEDAGOGIKA SOCIÁLNÍ PRÁCE

HANA KUŠOVÁ

VI. ročník - kombinované studium

**PROGRAM ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE
V DĚTSKÉM DOMOVĚ JAKO PŘÍPRAVA NA
VSTUP DO SAMOSTATNÉHO ŽIVOTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Mgr. Vladimír Pašek

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní informace, které jsem použila.

V Olomouci dne 28.6.2010

.....

Těmito řádky bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Vladimíru Paškovi, za odbornou pomoc a rady při zpracování diplomové práce.

S poděkováním

OBSAH

Úvod	
1 Teoretická část diplomové práce	5
1.1 Dětské domovy v ČR	7
1.2 Náhled široké veřejnosti na dětské domovy	8
1.3 Problematika náhradní rodinné péče	9
1.4 Dětský domov v Olomouci	13
1.5 Osobnost dítěte v dětském domově	17
1.6 Osobnost pedagoga v dětském domově	18
1.7 Co dnešní děti potřebují	21
1.8 Proč vytvářet komplexní plán výchovné činnosti	32
1.9 Co je program rozvoje osobnosti dítěte	33
1.9.1 Silné stránky PRO	34
1.9.2 Možné problémy PRO	35
1.9.3 Obsahová struktura PRO	36
1.9.4 Průřezová témata	37
1.9.4.1 Osobnostní a sociální výchova	37
1.9.4.2 Výchova demokratického občana	38
1.9.4.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	38
1.9.4.4 Multikulturní výchova	38
1.9.4.5 Enviromentální výchova	39
1.9.4.6 Mediální výchova	39
1.9.5 Klíčové kompetence	39
1.9.5.1 Kompetence k učení	40
1.9.5.2 Kompetence k řešení problémů	40
1.9.5.3 Kompetence komunikativní	40
1.9.5.4 Kompetence sociální a personální	41
1.9.5.5 Kompetence občanské	41
1.9.5.6 Kompetence pracovní	41
2 Empirická část diplomové práce	42
2.1 Zaměření empirické části diplomové práce	42
2.2 Stanovení cílů	42
2.3 Formulace problému	43
2.4 Definice výzkumných otázek	43
2.5 Charakteristika vzorku	43
2.6 Sběr dat	43
2.7 Metoda vyhodnocení dat	44
2.8 Analýza PRO jednotlivých rodinných skupin	44
2.8.1 Doplnující údaje	46
2.9 Dotazníky	49
2.10 Rozhovory	51
2.10.1 Analýza rozhovorů	52
2.11 Shrnutí empirické části	56
Závěr	57
Seznam použité literatury	59
Přílohy	61

ÚVOD

Problematika dětských domovů v ČR je stálým, aktuálním tématem naší společnosti. Jakkoliv může být postoj široké veřejnosti chápavý a solidární nebo naopak odmítavý a kritický, faktem zůstává, že náhradní péče, ať rodinná či ústavní, stále bude pro část populace potřeba. Existují nefunkční rodiny, kde selhává základní péče o dítě, jak po materiální, zabezpečovací stránce, tak z hlediska výchovy a zabezpečení psychického a mentálního rozvoje dítěte. Existují také rodiče, kteří se z různých důvodů o dítě nemohou, neumějí nebo nechtějí starat. To je pak vystaveno bezvýchodné situaci, nastává problém, co s ním bude dál.

S neznalostí, předsudky lidí, se při své práci vychovatelky v Dětském domově v Olomouci setkávám velmi často. Překvapuje mě, jak si lidé život dětí v těchto zařízeních představují. A je zase nejvíce překvapuje, jak komplexní, reálně účelné a systematické přípravě pro život se dětem v těchto zařízeních může dostávat. Faktem je, že každé dítě nemá šanci žít a vyrůst ve funkční rodině, a mnoho z nich má malou šanci k umístění v rodině tzv. náhradní rodinné péče. Umístění v dětském domově je pro mnoho dětí dlouhodobou, ne-li konečnou alternativou. Také je třeba si uvědomit, že do dané situace se dostaly bez vlastního přičinění, zavinění, jsou jen „loutkami“ svých životních příběhů.

Proto jejich pobyt v ústavním zařízení, ať je jakkoliv dlouhý, by se měl opírat o systematickou výchovnou a pedagogickou základnu, kterou může být mimo jiné tzv. Program rozvoje osobnosti dítěte. Ten již několik let v Dětském domově v Olomouci využíváme, s potřebami dětí i pedagogů o ně pečující měníme jeho aktuální podoby. Ve své diplomové práci se chci zaměřit na současnou podobu tohoto dokumentu, který může mít zcela jistě i v budoucnosti klíčový potenciál k individuální, komplexní, pedagogicko- výchovné práci s dětmi.

Záměr předkládané diplomové práce je především popisný, pragmatický, praktický, s předpokládaným revitalizačním potenciálem výchovným, pedagogickým, socializačním.

Cílem práce je popsat současnou verzi Programu rozvoje osobnosti dítěte (dále jen PRO) a jeho jednotlivé složky, poukázat na jeho návaznost na praktický život v dětském domově (dále jen DD), jakožto i v dalším samostatném životě. Diplomová práce se tak může stát návodem, jak dále zpracovávat PRO, nebo přinejmenším diskutabilní cestou podpořit jeho další vývoj směrem kupředu. V možné míře analyzujeme problematiku PRO, pokusíme se rozkrýt potíže při jeho plnění, postoje pedagogů k tomuto dokumentu, kteří jsou pro jeho tvorbu zásadní, zhodnotit efektivitu jeho využívání. Průběžným cílem práce pak bude přiblížit čtenářům reálnou situaci života dítěte v dětském domově, proč se zde ocitlo, jaké jsou jeho vyhlídky z hlediska náhradní rodinné péče, jak probíhá jeho život v tomto zařízení, jak probíhá plánovitá,

systematická činnost pedagogů. Zabývat se budeme v rovině obecné také potřebami dítěte, zaměříme se na aktuální potřeby vzhledem k problémům současné společnosti.

Cílem práce je v neposlední řadě čtenářům přiblížit specifika duševního vývoje dětí v dětských domovech, specifika práce v dětských domovech, vyvrátit často omezený náhled široké veřejnosti na problematiku dětských domovů. Dogmatismus tohoto problému vnímám jako nebezpečný fakt, který jen těžko napomůže těmto dětem žít plnohodnotným životem.

Diplomová práce je rozčleněna na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se budeme věnovat problematice dětských domovů všeobecně, problematikou výchovy a vzdělávání dětí v Dětském domově v Olomouci. Dále čtenáři zpřístupníme základní informace ohledně náhradní rodinné péče, zmíníme psychické a socializační faktory, které jsou jako negativum v souvislosti s ústavní péčí zmiňovány. Nastíníme problematiku vnímání dětských domovů veřejností. Zdůrazníme pak potřebnost specifické, speciální a individuální péče pro děti vyrůstající v dětských domovech. Nahlédneme do osobnostního nastavení pedagogických pracovníků v dětských domovech, stejně tak jako do oblasti potřeb dětí vzhledem k životním postojům dnešní společnosti. Popíšeme důvody potřebnosti komplexního plánu týkajícího se rozvoje osobnosti a individuality jednotlivých dětí různého věku až do období dospělosti, souhrnnou formou popíšeme strukturu dokumentu PRO.

V empirické části pak popíšeme detailněji jednotlivé části současného PRO, zaměříme se na jejich reálné využívání a praktickou propojenost s každodenními činnostmi v DD. Zajímat nás bude především stanovisko pedagogických pracovníků, kteří svým plánováním a realizováním PRO utvářejí konečnou podobu dokumentu. Z výsledků empirického výzkumu vyvodíme závěry, navrhneme možné změny či cesty, kterými se dokument PRO může dále vyvíjet.

Diplomová práce by měla v nezanedbatelné míře také odrážet úsilí, které jako zaměstnanci DD Olomouc věnujeme své práci, která ač je někdy náročná, její výsledky těžce uchopitelné, v pojetí PRO přináší jasně uchopitelnou a smysluplnou koncepci, o kterou se můžeme opřít při své pedagogické činnosti, a která (nejenom teoreticky) může následně pomoci dětem z DD v jejich reálném budoucím samostatném životě.

1 TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1.1 DĚTSKÉ DOMOVY V ČR

Dětské domovy patří mezi školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. Jejich účelem je zajišťovat nezletilé osobě (zpravidla od 3 do 18 let) na základě rozhodnutí soudu náhradní rodinnou péči. Tím je podmíněna oblast zdravého vývoje dítěte, řádná výchova a také vzdělávání.

Dětské domovy a jejich činnost jsou legislativně vymezeny Zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních.

„Dětské domovy mají v systému výchovných zařízení specifické postavení, neboť zcela nahrazují rodinné prostředí dětem, které z různých důvodů nemohou vyrůstat v rodině, poskytují výchovné, citové i ekonomické zázemí.“(Páková, 1999)

Dětské domovy představují formu péče o děti, které nemohou být ze závažných důvodů vychovávány ve vlastní rodině nebo jejichž výchova je vážně ohrožena nebo vážně narušena. Ústavní výchovu nařizuje výhradně soud. K nařízení ústavní výchovy musí soud shledat závažné důvody, kterými se řeší aktuální ohrožení dítěte. Ústavní výchova se ale pro mnoho dětí stává dlouhodobým řešením, které vždy ovlivní jeho další vývoj. Proto se výchovně-vzdělávací problematikou zabývá tolik erudovaných odborníků.

Dětské domovy, ať chceme nebo nechceme, jsou součástí našeho systému. Stále kolem sebe slyším názory nezasvěcených dospělých, kteří tvrdí, že dětské domovy je třeba zrušit a děti „dát“ do rodin. Nehledě k tomu, o kolik připravujeme stát takovým zatížením daňové poplatníky peněz. Kdyby to bylo tak jednoduché. Vždyť nikdo nebrání ani vám vzít si alespoň jedno dítě do náhradní rodinné péče. Přesto je v dětských domovech dětí stále velmi mnoho. Kde je chyba? Problematika bohužel není jednoduchá ani jednostranná. Můžeme poukazovat na nedostatky legislativního rázu, ale nemůžeme zcela jistě pominout fakt, že v dětských domovech jsou ve velké míře děti staršího školního a středoškolského věku, děti s postižením, děti veřejností rizikově vnímaných etnik, děti, co mají své rodiče, kteří se ale o své děti neumějí nebo nemohou starat, děti handicapované svým zevnějškem, počtem sourozenců, děti s rizikovým chováním, děti na prahu dospělosti dokončující přípravu na povolání.

1.2 NÁHLED ŠIROKÉ VEŘEJNOSTI NA DĚTSKÉ DOMOVY

Během své osmileté praxe jsem se setkala s rozmanitou škálou postojů veřejnosti vůči dětským domovům nebo vůči samotným dětem z dětských domovů. Mohu zodpovědně říci, že převládají dva nezdravé extrémní přístupy. První- těžko říct, jestli lepší, je lítost. Lítost spoluobčanů (ve velké většině žen) nad pohnutými osudy dětí, kterým chceme pomoci, ale děláme to mnohdy s nevalným efektem. Děti jsou nezdravě litovány, zahrnovány dary, neuváženou a neefektivní finanční podporou, lítostivými řečmi, sladkostmi, i v pozdějším věku nejsou brány jako svobodné samostatné bytosti, ale jako „nedochůdčata“ institucionálního sociálního systému. Může se také stát, že jsou děti tímto „handicapem“ nezdravě hodnoceny i během svého samostatného života, nedůstojně limitováni svou minulostí jak v pozitivních (automatické omlouvání prohřešků, nezasloužené šance, výhody oproti ostatním, sociální příspěvky), tak v negativních souvislostech (nedání důvěry, zodpovědnosti, předsudky vůči osobnostním vlastnostem).

Druhým extrémem je pak zcela jistě degradace dětských domovů na ústavy plné delikventů, potencionálních alkoholiků, „požíračů“ sociálních dávek, budoucích nezaměstnaných, zlodějů a lhářů. Mnoho lidí je otřeseno, když zjistí, že některé děti z našeho olomouckého dětského domova studují bez problémů střední, i vysokou školu. Také, že mnohé z ochozích dětí vedou běžný, poctivý život. Vedou vlastní domácnost, mají partnery, rodinu, zaměstnání. O těchto dětech-dospělých, ve sdělovacích prostředcích téměř neslyšíme. Ano, je pravda, že některé děti a mládež mají problematické chování, potíže se zákonem, ale když si uvědomíme, jakou mají za sebou minulost, jakou si s sebou často nesou genetickou výbavu, musíme být rádi za každé dítě, které se „povede“.

Základním a neměnným faktem je, že dětské domovy poskytují potřebným dětem pobyt a přístřeší. Fakticky také zachraňují tyto děti z devastujících rodin vlastních, v některých případech i z rodin náhradních (týrání, zneužívání, zanedbávání). Ve významné míře poskytují potřebným dětem nutnou odbornou péči (psychologickou, speciálně pedagogickou), umožňují dětem nabýt nějaký ukončený stupeň vzdělání (od vyučení, přes maturitu, v posledních letech není výjimkou studium na VŠ), kterého by v původní rodině mnohdy nedosáhly. (Schneiberg, 2010)

Současnou nevyvratitelnou skutečností dětských domovů jsou rizika psychické deprivace, citové deprivace, opoždění vývoje dítěte, žití v kolektivní výchově, diskutabilní systém odměn a trestů, možné nerespektování sourozeneckých vazeb, odtržení od rodinných kořenů. Lze tato rizika vůbec úspěšně eliminovat?

Východiskem se dlouhodobě jeví existence domovů tzv. rodinného typu (kde působí trvalý vychovatel, je upřednostňována heterogenní skupina „sourozenců“, je zajištěna autonomie výchovné skupiny v rámci DD). Zde naštěstí dochází postupem času ke kýženým změnám, například dnes existují již skupiny rodinné, čítající maximální počet 8 dětí, přičemž minimální možný počet dětí je 6. Před uvedením Novely Zákona č. 109/2002 Sb., v plném znění do praxe, existovaly skupiny výchovné, čítající 15 dětí. V rámci rodinných skupin je pak vhodné respektovat sourozenecké vazby. I toto se v praxi děje téměř beze zbytku, sourozenci bývají umístováni do společné rodinné

skupiny. Nezanedbatelnou podmínkou je mimo jiné snižování tzv. personálního klíče, včetně podílu dobrovolníků. Jako zásadní pak můžeme vnímat rozvoj aktivit dětí mimo zařízení (kultura, sport, výlety, zájezdy, zájmové kroužky, návštěvy kamarádů ze školy, náhled do funkčních rodin).

Finálně lze tedy říci, že dětské domovy dětem pomáhají, byť za cenu určitých rizik. Dětské domovy nikdy nebudou ideálním místem pro rodinnou výchovu dětí. Vždy tu ale bude určitá skupina dětí, která bude péči DD potřebovat, DD tedy budou existovat i nadále. Zároveň by měly být chápány jako dočasné řešení určité epizody v životě dítěte. (Schneiberg, 2010)

1.3 PROBLEMATIKA NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE

Začátkem této kapitoly si vysvětlíme základní faktické podmínky týkající se náhradní rodinné i výchovné péče. Náhradní rodinnou péči můžeme rozdělit do dvou základních rovin. Jednak jde o osvojení, které dále dělíme na zrušitelné a nezrušitelné, a dále o pěstounskou péči, kterou rozlišujeme jako individuální nebo skupinovou. Dalšími formami náhradní rodinné péče může být svěření do péče a poručnictví. Těmito se blíže zabývat nebudeme.

Náhradní výchovnou péči stát uskutečňuje prostřednictvím kojeneckých ústavů, dětských domovů pro děti do 3 let a dětských center, následně existují dětské domovy resortu školství, dále pak zařízení pro děti, vyžadující okamžitou pomoc či domovy pro děti s postižením.

Počet zařízení v resortu zdravotnictví, což jsou kojenecké ústavy, dětské domovy do 3 let a dětská centra je v ČR 33, přičemž celková kapacita lůžek je 1871. (zdroj: Zdravotnická ročenka 2008, ÚZIS Praha). V resortu školství je situace následující: dětských domovů- 150, kapacita lůžek- 4870. Dětských domovů se školou- 29, kapacita lůžek- 815. Výchovných ústavů- 34, kapacita lůžek- 1 400. Diagnostických ústavů- 14, kapacita lůžek- 537.

Médii jsou veřejnosti předkládána fakta, že celkem kolem 20 000 dětí čeká v ústavech na rodinu. Už ale není jasně vysvětleno, jaká je skutečná realita. Že cca 11 000 dětí je umístěno v domovech pro děti s postižením (dříve ÚSP), přičemž pouze 4% z nich má nařízenou ústavní výchovu, 96% dětí je tedy v domovech pro děti s postižením umístěno na žádost rodičů. Dalších cca 7 500 dětí je v dětských domovech resortu školství, konečných cca 1800 dětí v kojeneckých ústavech a dětských domovech do 3 let v resortu zdravotnictví. (Schneiberg, 2010)

V dětských domovech pobývá v konečném důsledku pouze tolik dětí, kolik takovou péči aktuálně či dlouhodobě potřebuje. Samotné dětské domovy nemohou nijak zásadně ovlivnit, kolik dětí do nich orgány sociálně právní ochrany, soudy, popř. rodiče pošlou. Intenzita naplněnosti a četnosti dětských domovů tedy spíše závisí na funkčnosti a rychlosti jmenovaných institucí,

jejich případným selháním, nedostatečně účinnou státní sociální politikou, kde mohou být dílčími problémy např. špatná prevence nebo ukvapená rozhodnutí.

Kde vůbec vzniká potřeba umístění dětí do náhradní rodinné nebo výchovné péče? Základní problémy přicházejí z původní rodiny dítěte, která neplní své základní funkce, nejsou naplňována v dostatečné míře základní práva dítěte, rodiče se o dítě nechtějí, nemohou nebo neumějí starat. Z tohoto hlediska rodina tedy neplní své základní funkce. Rodiny všeobecně můžeme rozdělit na rodiny funkční- není v nich potřeba žádného zásahu zvenčí, rodiny problémové- stačí jim mnohdy jednorázová pomoc či podpora zvenčí, rodiny dysfunkční- je zde nutná dlouhodobá pomoc a podpora, případně terapie. Nejméně přijatelnou kategorií jsou rodiny afunkční- dítě v nich je akutně ohroženo, je třeba ho odebrat a umístit do bezpečí.

Málokdo z nás si asi dovede představit, že by své dítě umístil dobrovolně do kojeneckého ústavu či dětského domova. Nicméně neočekávaných situací v životě se může objevit nespočet.

Rodiče, kteří se nemohou o své dítě starat, mohou ztratit zaměstnání, následná ekonomická slabost rodiny neumožňuje poskytnout dítěti plné zaopatření. Důvodem může být také ztráta bydlení, špatný zdravotní stav rodičů, úplná ztráta rodičů. V dnešní době navíc ve společnosti sledujeme převahu rodin neúplných, kdy dítě žije pouze s jedním biologickým rodičem, který je nucen samostatně zvládat roli rodiče, živitele, vychovatele, což může být bezesporu náročné. Problémem je i značná rozvodovost, snižování sňatečnosti, značný podíl svobodných matek. Rodiny jsou nejčastěji základní- nukleární, bez pomoci širšího příbuzenstva, prarodičů. Jedna negativní událost v rodině tak může mít katastrofický spád.

Existují také rodiče, kteří se o dítě neumějí starat. Mezi ně bezesporu patří mladí nedospělí rodiče, rodiče se silným sociálním postižením, s mentálním postižením.

Další skupinu tvoří rodiče, kteří se o své dítě starat nechtějí. Důvodem může být značná psychická či sociální nevyzrálost, jejichž důsledkem je disharmonie v oblasti životních postojů a priorit. Dalším důvodem může být např. trauma ze znásilnění. (Vašátková, 2008)

V předešlém textu již byla nastíněna problematika adopce. Ve skutečnosti to není tak, že by dětské domovy byly plné dětí čekajících na novou rodinu. Nové rodiče nechce a dlouhodobě odmítá 60-70% dětí. Také z druhé strany, strany potenciálních nových rodičů, se vyskytují mnohá ale.

Například míra přirozené tolerance žadatelů o adopci k původu dítěte z minoritních skupin obyvatelstva je velmi malá, u Rómů je téměř minimální (proto jich v dětských domovech tolik zůstává).

Největší počet žadatelů o náhradní rodinnou péči by uvítal dítě kojeneckého věku, tolerance k batolícímu věku je cca 50 %, k předškolnímu věku cca 20 %, ke školnímu věku se dále rapidně snižuje.

Tolerance žadatelů o náhradní rodinnou péči vůči tělesným a zdravotním postižením je velice malá, někdy možná spíše pro úroveň léčitelných nebo kompenzovatelných onemocnění. Zajímavým faktem je skutečnost, že se zvyšuje počet dětí, které sami žádají o umístění v DD, protože už dál nechťejí a nemohou žít dál v původní rodině (násilí, zneužívání, nemožnost studovat).

Je také potřeba počítat s tím, že do dětských domovů v resortu školství přicházejí čím dál častěji děti ve věku vyšším (14-17 let), přičemž tyto děti mají již velmi často zkušenost s kolizí před zákonem, zkušenosti s alkoholem, trestnou činností, drogami aj.

Žadatelů o náhradní péči také není zcela jistě fatální nedostatek. I kdyby jich bylo více než samotných dětí k adopci, je málo žadatelů, kteří jsou ochotni akceptovat široký rozptyl věkových i individuálních zvláštností dítěte bez ohledu na vlastní potřeby. Je také málo dětí staršího věku, které o novou rodinu stojí, neboť existují funkční vazby mezi původními biologickými rodiči, byť tito svou úlohu při výchově uspokojivě nesplnili.

Děti vhodné pro osvojení (adopci) jsou především děti, u kterých se předpokládá méně problémový zdravotní a psychomotorický vývoj, a které je možné předat do náhradní rodinné péče především v raném věku, je-li vyřešen právní vztah s původní rodinou. (souhlas zákonného zástupce dítěte, soudem vyslovený kvalifikovaný nezájem nebo zbavení rodičovské zodpovědnosti). Takto vypadá ideální stav pro obě strany, tedy pro dítě i nové rodiče, který je jasně vymezen a ovlivněn kladným řízením všech daných podmínek. Když se zastavíme každý sám u sebe a představíme si situaci, ve které bychom mohli uvažovat o dítěti z dětského domova, od námi neznámých lidí, představíme si zcela jistě malé, zdravé, krásné dítě, jehož biologičtí rodiče si nebudou v budoucnu nic nárokovat.

Další možnou variantou poskytující poněkud širší rozptyl daných splňujících podmínek je pěstounská péče. Děti vhodné pro umístění do pěstounské péče jsou především sociálně osiřelé děti, které vyžadují trvalou individuální péči, ale také dlouhodobou výchovu v náhradní rodině. Jedná se většinou o děti s nejrůznějšími zdravotními či psychomotorickými obtížemi, děti starší věkové skupiny, skupiny sourozenců nebo děti jiného etnika (u nás hlavně děti romské). Patří sem i skupina dětí, u kterých brání osvojení překážky právního charakteru, především pak nesouhlas rodičů. (Bubleová, 2001, str. 9-10)

Ostatní děti tedy zůstávají v dětských domovech. Čekají na právní uvolnění, čekají, až se rodiče dostanou z tíživých životních situací, ze závislostí, nápravných zařízení, opakujících se „bludných kruhů“. Nutno dodat, že ani u dětí vhodných do náhradní rodinné péče se občas nepodaří poskytnout dítěti „tu pravou“ rodinu, zvláště jeli dítě velice vázáno na rodinu původní, i když problémovou.

Jako jedna z možností se může jevit tzv. hostitelská péče, která spočívá v tom, že dítě z dětského domova pravidelně navštěvuje určitou rodinu, zpravidla o víkendech a prázdninách, to umožňuje zajistit korektivní sociální zkušenosti i těm dětem, které nelze umístit do adoptivní nebo pěstounské péče.

Poměrně velká část dětí nadále udržuje kontakt s rodiči (rodičem) z původní rodiny, kteří se nadále potýkají s problémy nejrůznější povahy, kvůli kterým jim bylo dítě odebráno, ale stále dětem i sobě dávají (většinou falešnou) naději, že jejich pobyt v DD je pouze dočasný. Týká se to také dětí starších, které i přes vleklé problémy jejich rodičů s nimi nadále mají pěkný vztah a novou rodinu odmítají, nebo vzhledem k jejich věku je jejich umístění do nové rodiny již málo pravděpodobné.

Část dětí umístěných v dětských domovech také navštěvuje své další příbuzné (prarodiče, plnoleté sourozence, tety apod.), kteří si dítě nemohou z nejrůznějších důvodů vzít sami do péče.

Jak již bylo v předešlém textu zmíněno, v posledních letech se objevují také děti (nejčastěji středoškolského věku), které se sami rozhodnou odejít z nefunkční rodiny a vědomi si svých základních práv (například ke vzdělávání) volí dobrovolně umístění do dětského domova.

Spousta dětí z nejrůznějších příčin pobývá v dětském domově déle než je bezpodmínečně nutné, jejich pobyt často trvá až do dospělosti, do ukončení přípravy na povolání. Proč je tedy dlouhodobý život dětí v dětských domovech tak diskutabilní?

Když dítě (ale i dospělý) musí na kratší nebo v našem případě často delší dobu opustit své přirozené prostředí, zpravidla rodinu, a musí být umístěno do sebelepší instituce, může to přinést řadu možných problémů či rizik. V následujícím textu se budeme věnovat některým z nich.

Riziko institucionalizace znamená ztrátu kontaktu s běžnou společností. „Dítě v ústavní výchově se přizpůsobí tomu, že jeho život je stále organizován zvenku, vše je předem rozhodnuto, určeno, není možné a potřebné o řadě věcí rozhodovat, starat se o ně. Zároveň mladý člověk, který vychází z dětského domova i v 18 letech, často nemá žádné sociální zázemí a vyžaduje se po něm, aby fungoval jako zcela kompetentní dospělý, aby si sám vše zajistil.“(Pávková, 1999)

Riziko ideologizace spočívá v tom, že dítě či dospívající si osvojují zejména specifické hodnoty, postoje, dovednosti, které potřebují pro úspěšnou existenci ve vrstevnické skupině, ve které se aktuálně vyskytují. V takové skupině ale může být vnímán jako pozitivní vzor např. nejsilnější člen šikanující ostatní, mladý člověk s delikventní minulostí atd. V dětských domovech se ve velké míře objevují děti s problematickou genetickou zátěží původních rodičů, děti s naučenými negativními vzory chování z původních rodin.

V konečném důsledku je tedy velké riziko, že dítě nebo dospívající v zařízení ústavní výchovy bude postrádat důležité vzorce chování, a naopak si osvojí negativní způsoby myšlení a chování, které jsou pro jeho další socializaci ve společnosti nežádoucí. Následná integrace do společnosti může být takto ztížena.(Pávková, 1999)

Rizikem může být také narušení identity jedince- představy o sobě samém, kdo jedinec je, odkud pochází, kam a ke komu patří.(Bubleová, 2001, str.4) Když se zastavíme každý u sebe, zjistíme, jak moc je tato oblast pro nás důležitá. Když o sobě

hovoříme, často je to v souvislosti se svou původní rodinou, se svými předky, jak a v čem na nás působili naši rodiče, po kom jsme co dobrého či zlého podědili. I když žijeme v odlišné zemi, naši předkové již nežijí, potřebujeme vědět, jaké je naše „zakorenění“.

Dalším rizikem se jeví možná deprivace. Její míra je jistě menší než v původní nefunkční rodině, ale je také možná. Znamená nedostatečné uspokojování základních potřeb, jak biologických, tak psychických.

„U dětí vyrůstajících v kolektivním zařízení jde většinou o psychické, citové neuspokojení potřeby lásky a jistoty, případně opoždění v dalších oblastech vývoje.“(Bubleová, 2001)

Je třeba zmínit, že v současné době se toto tvrzení daří dětským domovům ve velké míře odstraňovat. Nenaplněné dětství, které by mohlo předurčovat k asociální možné dráze, se již stává spíše mýtem široké veřejnosti. Reálné šance dětí žijících v dětských domovech k plné socializaci se zvyšují, zejména díky vysoké profesionalitě a osobnostní vybavenosti pedagogických pracovníků, ředitelů těchto zařízení a možnostem profesionální práce, která je neustále zkvalitňována.

1.4 DĚTSKÝ DOMOV V OLOMOUCI

Vznik DD lze datovat do roku 1957, dříve zde byl sirotčinec. Zprávy a kronika nejsou písemně dochovány. Archivované písemnosti jsou datovány až rokem 1957. DD byl původně umístěn v jiném objektu- secesní vile. Z důvodu havarijního stavu budovy se však DD v roce 1989 přestěhoval do panelového domu, který byl původně projektován jako vysokoškolská kolej. Výhodou DD jsou menší místnosti a kvalitní sociální vybavení. Nevýhodou je pak dispozičně nešťastné řešení budovy (dlouhé chodby, malé pokoje), které i při sebelepších úpravách neposkytuje ideální podmínky k utvoření soukromí jednotlivým rodinným skupinám. V panelovém domě sídlí také Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje. (Vocilka, 1999)

Činnost DD se řídí zejména Zákonem 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a Vyhláškou č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Úkolem DD je zajišťovat nezletilým osobám, případně zletilým osobám do 19 let (nebo zletilým osobám připravující se studiem na zaměstnání), na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.

DDŠJ poskytuje péči jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu. (Vnitřní Řád)

V současné době má DD kapacitu 48 dětí, děti jsou rozděleny do šesti rodinných skupin. Výchovně vzdělávací program DD je soustředěn do 3 oblastí: Je to v prvé řadě příprava na vyučování, dále rozvoj samostatnosti a soběstačnosti jako základní předpoklad úspěšného vstupu do samostatného života a v neposlední řadě účelné využívání volného času.

Hlavní změnou ve výchovně vzdělávací oblasti po roce 1989 byla zcela jistě demokratizace a humanizace výchovného procesu, otevření se moderním trendům ve výchově, důraz na individuální rozvoj dítěte. Jak již bylo zmíněno v předešlém textu, výchovné skupiny se změnilly na rodinné, byl snížen počet dětí v rodinných skupinách, ty jsou nyní max. osmičlenné.

Největšími problémy nadále zůstává klesající „úroveň“ přijímaných dětí (záškoláctví, sebepoškozování, šikana, drogy, kriminalita, alkohol, předčasná pohlavní zralost), děti přicházejí v pozdějším věku, často až když probíhá trestná činnost apod. Možný výchovný potenciál je tedy velmi málo prakticky realizovatelný. Jedním z dalších problémů je vstup dětí do samostatného života, ať prakticky- nalezení práce, bydlení, tak psychicky a sociálně- nepřipravenost řešit své problémy, častý návrat k původním kořenům, opakování chyb rodičů, neschopnost „postavit se na vlastní nohy“.

Zejména rozvoj samostatnosti a soběstačnosti dětí pokládáme proto za nejdůležitější oblast naší práce. I proto jsou zpracovány Programy rozvoje osobnosti jednotlivých dětí.

Na školní rok je poměrně vyčerpávajícím způsobem zpracováván Roční plán výchovně vzdělávací činnosti. Zároveň je na každý rok plánován a plněn Minimální preventivní program negativních jevů v chování dětí.

DD také usiluje o maximální možnou spolupráci s biologickými rodiči dětí, umožňuje plánované i neplánované návštěvy rodičů v DD. Rodiče dostanou v písemné formě základní údaje o DD, informace, jakým způsobem dítě navštěvovat, kontaktovat. Na druhé straně DD právně volné děti v co nejkratší době navrhuje Krajskému úřadu v Olomouci na umístění do náhradní rodinné péče.

Věkové složení dětí (2009) je předškolní věk 3 děti, mladší školní věk- 1.-5. třída 7 dětí, starší školní věk- 6.-9. třída 13 dětí, VŠ, VOŠ, SŠ, SOU, OU a ostatní 23 dětí. Všichni zaměstnanci DD jsou plně kvalifikovaní pro svou funkci. Všichni pedagogové vyhovují vzdělávacím podmínkám Zák. č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Pedagogové si systematicky upevňují, prohlubují vzdělání. (Výroční zpráva)

Základní organizační jednotkou v DD je rodinná skupina, která bývá věkově a podle pohlaví heterogenní. To znamená že jsou v ní umístěny děti různého věku, stejně tak jako je to tomu v běžných rodinách. Do výchovné skupiny bývají zařazovány i děti zdravotně oslabené, sourozenecké skupiny bývají umístěny pospolu. Počet dětí ve skupinkách je limitován 8 dětmi. Děti bydlí na pokojích po 1, 2 max. 3 osobách. Vždy k jednomu, maximálně dvěma pokojům je přiřazena koupelna a WC. DD se již řadu let

snaží v co nejvíce možné míře renovovat stávající bydlení dětí, jsou renovovány jádra koupelen, pokojíky i jejich vybavení.

Každá rodinná skupina má vlastní hernu, kuchyňku. Děti tak kromě společné jídelny zažívají i pocit soukromí ve vlastních prostorách rodinných skupin, na kuchyňkách se učí cvičně vařit, herna funguje obdobně jako obývací pokoj v běžné domácnosti.

Ke každé skupině náleží dva stálí vychovatelé, z nichž jeden plně funkci kmenového vychovatele (vedení). Ten funguje jako „hlava rodiny“, rozhoduje při sporných momentech, dále pak vede veškerou písemnou dokumentaci týkající se rodinné skupiny. Tito dva vychovatele se ve svých službách střídají. V noci jsou u dětí asistentky pedagoga, vždy ke dvěma skupinám náleží také tzv. hospodyňka, která pomáhá v DD v dopoledních hodinách (návštěvy lékaře, úklid apod.). Zásadní je pak spolupráce a vzájemná koordinace mezi všemi pracovníky dětského domova.

Výchovná práce se realizuje v DD pedagogickými pracovníky, mezi které patří ředitel, vedoucí vychovatel, psychologka, vychovatelé a asistenti vychovatele – pedagogové. Pomocné práce a rutinní obslužné práce u dětí vykonávají ošetřovatelky, které nejsou pedagogickými pracovníky.

Poradním orgánem ředitele je zejména pedagogická rada. Tu svolává ředitel nebo nadpoloviční většina pedagogických pracovníků, jednak v plánovaných termínech, jednak mimo plánované termíny, kdy jsou řešeny aktuální výchovné či provozní problémy.

Členy a účastníky pedagogické rady jsou pak ředitel, vedoucí vychovatel, psychologka a vychovatelé, k jednání jsou zpravidla zváni asistenti vychovatelů – pedagogové a ošetřovatelky a sociální pracovnice, řeší se problémy plánované, otevírají se také další témata k diskusi, organizační strategie.

Základním dokumentem výchovné práce je Roční plán výchovně vzdělávací činnosti na školní rok, který sestavuje vedoucí vychovatel a ředitel. Na konci roku se tento plán vyhodnocuje. Dále vychovatelé zpracovávají Program osobnosti jednotlivých dětí, který bude hlavním cílem k řešení v této diplomové práci.

Na jednotlivé týdny zpracovávají vychovatelé týdenní programy výchovně vzdělávací činnosti. Ten je k dispozici na nástěnkách u každé rodinné skupiny, slouží tedy zejména pro informovanost dětí. Na týdenním plánování se podílejí i děti. Vychovatelé i děti přitom uplatňují své koníčky, záliby a osobité rysy osobnosti. Zaznamenávají se zde návštěvy lékařů, komunity s dětmi, víkendové aktivity, ale také např. systém úklidu, vaření jednotlivých skupin. Připomínají se zde narozeniny dětí, státní svátky, prázdniny.

Jednou z povinností vychovatelů je také pravidelně konzultovat docházku a prospěch dětí ve školách. Kromě osobních návštěv je v dnešní době hojně využíván internet, který poskytuje rychlou a účelnou komunikaci oběma stranám. O návštěvách škol vedou evidenci v interním dokumentu Přehled o rodinné skupině.

Za účelem plánování a bezproblémového chodu DD jsou svolávány pravidelné krátké porady vychovatelů na směně s ředitelem DD a vedoucím vychovatelem, na kterých se řeší důležité informace, plánování výchovné práce na nejbližší týden či dny, materiální požadavky na týden, nutné organizační záležitosti, aktuální problémy dětí apod.

Průběh dne i noční služby zaznamenají vychovatelé a ošetřovatelky do Knihy denní evidence. Ta je podle mého názoru jednou ze zásadních praktických knih, kde jsou zaznamenávány všechny důležité informace o dětech, o rodinné skupině, o každodenních činnostech, akutních problémech či náznacích změn v chování jednotlivých dětí, organizačních činnostech apod. zejména díky ní probíhá úspěšně koordinace a předávání informací mezi měnicími se vychovateli- pedagogy či asistentkami pedagoga.

Denní režim je určován zejména školní docházkou dětí, vychovatelé v přímé službě jsou v DD přítomni až v době polední. Děti podobně jako v běžných rodinách vykonají domácí přípravu na vyučování, posleze se věnují zájmovým aktivitám, úklidu, kontaktu s kamarády.

V době prázdnin je v DD specifický provoz. Při poklesu počtu dětí se počet skupin na přechodnou dobu snižuje. Vychovatelé slouží v celodenních směnách podobně jako v sobotu a neděli.

Zájmová činnost dětí je zejména v olomouckém dětském domově poměrně rozsáhlá, a to nejenom díky vybavenosti našeho domova (hřiště, posilovna, keramická dílna, hudební zkušebna), ale také díky umístění DD ve velkém městě, na dobrém strategickém místě, v blízkosti MHD spojů. To umožňuje dětem navštěvovat ZUŠ, DDM, sportovní kluby a oddíly, jazykové školy a další.

Povinná dokumentace DD je dána Zákonem 109/2002 Sb. Mezi povinnou dokumentaci patří Vnitřní rád DD, Roční plán výchovně vzdělávací činnosti, týdenní programy výchovně vzdělávací činnosti rodinných skupin, jednacích protokolů, osobní dokumentace dětí včetně záznamů o stavu dětí vedených sociální pracovníci, programu rozvoje osobnosti a písemných žádostí osob odpovědných za výchovu o povolení pobytu, kniha úředních návštěv, kniha ostatních návštěv včetně evidence návštěv a korespondence osob odpovědných za výchovu, kniha denní evidence, matriku DD. DD navíc vede kroniku, zápisy z pedagogických rad a zápisy z provozních porad, osobní spisy zaměstnanců DD, hospodářskou dokumentaci a dokumentaci v oblasti BOZP a PO podle příslušných právních norem.

Ve vnitřním řádu jsou rozepsány základní práva a povinnosti dětí v dětském domově, které jsou dány § 20, odst. 1 a 2 Zák. 109/2002 Sb. Z nejdůležitějších chci zmínit např. právo na zajištění plného přímého zaopatření, na rozvíjení tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností, na respektování lidské důstojnosti, na společné umístění se svými sourozenci, na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami, na svobodu náboženství, na udržování kontaktu

s osobami odpovědnými za výchovu a dalšími blízkými osobami, a to korespondenční formou, telefonickou formou a osobními návštěvami, opustit samostatně se souhlasem vychovatele DD za účelem vycházky, pokud se jedná o dítě starší 7 let, pokud nedošlo k zákazu nebo omezení v rámci opatření ve výchově.

Co děti neradi slyší je jaké jsou jejich povinnosti, mezi základní patří např. povinnost dodržovat stanovený pořádek a kázeň, plnit pokyny a příkazy zaměstnanců DD, šetrně zacházet se svěřenými věcmi, nepoškozovat cizí majetek, dodržovat zásady slušného jednání s osobami, s nimiž přichází do styku, v prostorách DD a v osobních věcech udržovat pořádek a čistotu.

Pro děti výstražná je jistě i povinnost podrobit se na výzvu ředitele DD vyšetření, zda není ovlivněno alkoholem nebo jinou návykovou látkou. Je třeba zmínit, že na nezaopatřené plnoleté osoby v DD se povinnosti a práva vztahují až na výjimky rovněž, naopak je u nich vyžadována větší zodpovědnost a samostatnost, která slouží jako příklad mladším dětem. Problematika pobytu stále starších dětí v dětském domově je stále aktuálnější. Tím, že děti často studují střední školu, dodělávají si maturitní nástavbu po dokončení učňovského oboru nebo dokonce začnou studovat (stejně jako v běžných rodinách) školu vysokou, zůstávají v dětském domově i po dovršení osmnácti let věku. Nastavení pravidel i po jejich plnoletosti je nezbytnou podmínkou vzájemné spolupráce.

Do dětského domova se děti přijímají výhradně prostřednictvím umístění příslušného dětského diagnostického ústavu. Přijmout dítě z diagnostického ústavu v územním obvodu jiného diagnostického ústavu lze pouze po předchozí dohodě s místně příslušným dětským diagnostickým ústavem a orgánem sociálně právní ochrany dětí, které dítě eviduje. O přijetí může rozhodovat i MŠMT. Přijetí nového dítěte je vždy avizováno předem, což je nutné pro plánování DD. Přijetí dítěte v dětském domově je přítomen ředitel, eventuálně vedoucí vychovatel a sociální pracovnice. Dítě je zařazeno do vhodné rodinné skupiny, přičemž svou roli zde hraje volné místo v kapacitě skupiny, dále přítomnost sourozenců ve skupině, přítomnost věkově či zájmově blízkých dětí ve skupině, vhodnost pedagogů ve skupině pro daný typ dítěte. Je nutné, aby umístění dítěte bylo co nejvíce ideální, zároveň ale také aby co nejvíce narušilo chod jednotlivých skupin. (Vašátková, 2008, str. 49)

1.5 OSOBNOST DÍTĚTE V DĚTSKÉM DOMOVĚ

Každý jsme si prošli obdobím dětství. A každý si můžeme odvodit hlavní potřeby dětí v rodině. Kromě zaopatření v rámci základních potřeb- jídlo, ošacení, hygiena, jsou to bezesporu potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí, potřeba smysluplnosti světa, potřeba životní jistoty, potřeba vlastní hodnoty, potřeba otevřené budoucnosti, nevyjímaje potřebu lásky a sounáležitosti. (Němečková, 2008)

Můžeme tedy předpokládat, že z plně funkční rodiny tedy automaticky vychází „hotový“ jedinec do života. Z částečně nefunkční rodiny si tento jedinec do života může přinést některé šrámy, které mu mohou přinést důvod ke „škobrtnutí“. Ale co dítě, které pozbylo veškerých kladných ovlivnění ze strany rodičů, které nemá vštěpeny základní charakterové vlastnosti, potřebné životní dovednosti, které si naopak do života

přináší kromě často nekvalitní genetické výbavy i nevhodné vzorce chování? Jaké bude mít předpoklady ke vstupu do samostatného života?

Je zcela zřejmé, že děti vychovávané v dětských domovech žijí v naprosto odlišném prostředí než děti vyrůstající v rodinách. Mají povětšinou negativní životní zkušenosti z vlastních rodin, které z různých důvodů neplnily svoje povinnosti při výchově dítěte. Tyto skutečnosti a institucionální výchova se svými specifiky ovlivňují jejich cítění, myšlení a jednání, které se v některých oblastech odlišuje od projevů dětí vychovávaných v rodinách. (Vocilka, 1999, str.10).

Děti, které prošly institucionální výchovou, se z důvodu nestimulování orientačního a pátracího reflexu a nepodporování aktivit v poznávání okolního světa v raném dětství vyznačují specifiky odlišnými od běžné dětské populace. Zejména nedostatkem touhy po poznání, sebezdokonalování a nedostatečně rozvinutou poznávací potřebou. U těchto dětí můžeme často pozorovat shodná specifika: střídání nálad, podrážděnost, zpomalené myšlení, nezájem o jakoukoliv činnost, sníženou motivaci k řešení své budoucnosti, různé přechodné problémy v chování (šáskování, neklid, agresivita), somatické potíže (bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku), prožívání nejistoty, úzkosti a strachu, předčasnou rezignaci před problémem apod. (Němečková, 2008)

Všeobecně u dětí z dětských domovů můžeme pozorovat mnoho odlišností od dětí, žijících ve funkčních rodinách. Děti mají narušen svůj sebeobraz, tzn., že se vidí hůře, než jaká je skutečnost. Objevuje se syndrom bludného kruhu, který může být dospělými mnohdy podceňován, ale děti ho vnímají velmi silně. Složitější může být také problematika emocí, děti z DD mají turbulentnější emoce, navíc jejich radost je prožívána často odlišně od běžné populace, nedovedou se radovat upřímně, chybí rovnováha v prožívání. Chybí také sociální jistota, samozřejmě je spíše nejistota, která zpětně může souviset se syndromem bludného kruhu.

Problémem i při velké kulminaci dětí a lidí v jednom prostoru je jistá osamělost dětí, která může paradoxně kulminovat odchodem z DD, kdy je dítě vystaveno „nenaucené“ samotě. Dítě silně prožívá také strach z ohrožení, a to i ze šikany, posměchu apod. Tomuto následují nejrůznější obranné reakce, proto si dítě častěji vymýšlí, lže, podřizuje se ostatním, nedokáže být samo sebou.

Problémem je i malá důvěra ve vrstevnickou oporu, což je možná překvapivé, navenek se to často zdá být naopak, ale i tato skutečnost možná souvisí s útekem k partám. Děti se vnímají v mnoha případech jako problémovější než jejich vrstevníci, to může souviset s „haló efektem“, „nálepkováním“. Pro veřejnost to vždy bude „dítě z dětského domova“. Paradoxním faktem je, že děti z dětských domovů mají vyšší důvěru ve školu jako instituci a učitele, čehož ale učitelé mnohdy nevyužívají k aktivizaci a motivaci dítěte.

1.6 OSOBNOST PEDAGOGA V DĚTSKÉM DOMOVĚ

Práce pedagoga v DD v sobě skrývá mnoho rozporuplných skutečností, na které musí být vychovatel připraven. Je důležité si s každým dítětem utvořit blízký a důvěrný vztah, zároveň se vztah musí být prost veškerého upínání se, které může bránit

případnému odchodu dítěte do náhradní rodinné péče nebo odchodu vychovatele. Je důležité pracovat individuálně s každým dítětem, ale zároveň nedat příležitost k žárlivosti mezi jednotlivými dětmi. Je důležité zapojit do nejrůznějších volnočasových aktivit široké věkové spektrum dětí, což se zároveň při počtu a různorodosti dětí jeví jako obtížný úkol.

Je třeba dětem dát návod k tomu, jak funguje běžná rodina, zároveň ale udržovat profesionální a profesní přístup- pedagog- dítě.(vykání, odchod po pracovní době). Je důležité udržovat a podněcovat kladný vztah dětí ke svým biologickým rodičům, zároveň v tom vidíme negativum rodiny, která ve výchově již selhala. Je důležité motivovat děti k dalším úspěchům, ve vzdělávání, k seberozvíjení, i když vidíme, že často neprobíhá ani trochu tak, jak bychom si přáli.

Práce se jeví nejen jako zajímavá, záslužná, ale zejména náročná na osobnostní stránku pedagoga, který v integraci s touto pedagogickou činností často rozvíjí i své netušené možnosti.

Ukazuje se, že kromě požadované kvalifikace, morálních kvalit jsou u pedagoga v dětském domově důležité i další skutečnosti. Myslí na děti i mimo pracovní dobu, a to nezávisle na své vůli. Problém dítěte vidí i jako svůj problém a podílí se s dítětem aktivně na jeho řešení. Dokáže se upřímně radovat z radosti a úspěchu dětí a zároveň dokáže sdílet s dítětem i jeho smutek.

Úspěchy nebo selhání ústavní výchovy jsou dány více než kde jinde především vysoce osobními vztahy, které jsou vytvářeny mezi vychovateli a dětmi, které jsou jim svěřeny. Ve své práci se setkávají s velice širokou škálou podob povah dětí, se složitou odbornou problematikou. Vedle toho jsou vázáni poměrně přísnými předpisy, při jejich překročení se mohou dostat na hranici zákona, přičemž jsou někdy vystavováni přímému ohrožení, někdy i fyzickému.

Pedagog v dětském domově ke své práci potřebuje speciálně pedagogické vzdělání a osobnostní vlastnosti, které mu umožňují zvládnout jak roli vychovatele (diagnostika, terapeuta), tak současně v nevelké míře zastoupit roli rodiče. Jeho nejcílenějším úkolem je rozvíjet nejrůznějšími podněty, důsledností, vlídnou výchovou, pochopením individuálních potřeb dítěte každého jedince a usilovat o vytvoření blízkého vztahu nezbytného pro zmírnění důsledků odloučení od rodiny přijetím vhodných osobnostních postojů a názorů.

Potřebuje vysokou míru empatie a schopnost projevat vřelý vztah k dětem, který ale bude umět zvládat s objektivním nadhledem, musí umět vytvořit pozitivní, účelné, psychosociální klima, efektivně jednat s dětmi, spolupracovat s ostatními kolegy i zúčastněnými(rodina, instituce), zvládat a řešit problémy komunikace. Měl by být odolný vůči náročným životním situacím, pěstovat potřebnou duševní hygienu proti rizikovému syndromu vyhoření, k čemuž mu může pomoci vytváření vlastního podnětného zázemí, pěstování nejrůznějších zájmů a koníčků, věnovat se sportu, kultuře. (Pávková, 1999)

„Osobnost pedagoga a jeho talent stojí samozřejmě v popředí efektivity výchovně-vzdělávacího procesu více, než jakékoliv metodiky práce, legislativní podmínky apod. K aktuálním dnešním požadavkům na jeho kvality patří mimo jiné pedagogická komunikativnost, technická zdatnost (práce s PC, internetem apod.), moderní vědomosti (široký rozvoj vědních paradigmat s následnými aplikacemi do společenského života i ekologického prostředí), kreativita, osobní i profesní růst (schopnost sebereflexe, další vzdělávání, seberealizace, supervize apod.) a v neposlední řadě odolnost vůči pomáhající profesi (především v nesnadných a nestabilních legislativních podmínkách ČR)“.

Pro pedagogy v dětských domovech platí stanovený Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, který mimo jiné ukládá za povinnost pravidelné psychologické vyšetření. Pedagog v dětském domově musí každých sedm let prokazovat a obhajovat v psychologickém vyšetření svou kompetenci pro tuto práci. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících vymezuje jako požadavek na vzdělávání vychovatelů v dětských domovech studium speciální pedagogiky.

Pedagog do své práce vkládá nejen svou pedagogickou invenci. Na dítě působí také svou osobností, lidskými a volnými vlastnostmi. Měl by být pro dítě v každém případě vzorem nejen pro budoucí život, ale i v plnění každodenních osobních povinností. Vycházet z toho, že dítě se učí nejen instrumentálně- z důsledků vlastního chování, ale i imitačně- nápodobou druhých.

Pedagog musí při svém výchovném působení zohledňovat fyzický stav dítěte (např. tělesné postižení- po DMO), mentální úroveň dítěte, věk dítěte, možné poruchy chování a pochopitelně i jeho sociální vyspělost. Těmito skutečnostem musí pedagog přikládat rozhodující význam a své nároky a požadavky na dítě jim musí přizpůsobit jak v kladném tak i v záporném směru. To znamená dítě nepodceňovat, ale v žádném případě ani nepodceňovat.(Vašátková, 2008)

Z Vnitřního Řádu DD vyplývá, že o děti pečují ředitel, vedoucí vychovatel, vychovatelé, psycholožka, asistentky vychovatele – pedagogové, pokud jsou ustanoveni a ošetřovatelky. Mezi ostatní provozní zaměstnance patří sociální pracovníce, ekonomka, kuchařky, údržbář, švadlena a hospodyňky.

Veškerou činnost v DD řídí ředitel. Je statutárním orgánem DD a má právo jednat jménem DDŠJ. Ten je zodpovědný za práci ostatních a za plnění stanovených cílů organizace s maximálním využitím spolupracovníků. Mezi jeho činnosti vedoucího manažera patří plánování, organizování, personální práce, vedení, kontrola, analýza činností, rozhodování, komunikace a realizace.

Zástupcem statutárního orgánu je vedoucí vychovatel. Jeho hlavní náplní práce je plánování a řízení lidských zdrojů. Za úroveň pedagogické práce v době nepřítomnosti ředitele a vedoucího vychovatele odpovídají vedoucí směn. Vedoucí směn řídí a kontrolují práci vychovatelů, asistentů vychovatele – pedagogů a ošetřovatelek na směně v daný den. Mají pravomoc dávat vychovatelům, asistentům vychovatele a ošetřovatelkám závazné pokyny.

Zástupcem ředitele pro ekonomickou oblast je ekonomka, která je nadřazená všem nepedagogickým zaměstnancům a všem zaměstnancům v ekonomických otázkách. Sociální pracovnice vykonává sociální šetření jednotlivých dětí, zabezpečuje potřebná sociální agendy, vykonává kontakt s rodiči a úřady. (Vnitřní Řád)

1.7 CO DNEŠNÍ DĚTI POTŘEBUJÍ

Na začátek této části si můžeme položit otázku. Co nejvíce určuje, jak se bude člověku v jeho životě dařit? Jako pedagogičtí realisté se nebudeme pokoušet tvrdit, že je to osud, postavení hvězd nebo něco podobného. V nejsilnější míře to bude zejména charakter člověka. Už ten nám dává tušit, jak se kterému člověku bude dařit v práci, v lásce, jak se mu v životě povede. Závisí to tedy především na schopnostech, ukrytých v jeho nitru.

„Ve světě, který začal pro chování lidí nacházet nejrůznější výmluvy, lidé zůstávají s otázkou, proč jejich život nefunguje. Většina našich problémů pramení ze slabosti našeho vlastního charakteru. Tam, kde máme vnitřní sílu, uspějeme, často i navzdory těžkým okolnostem. Ale tam, kde vnitřní sílu nemáme, uvázneme ve slepé uličce nebo přímo selžeme. Jestliže vztah bude vyžadovat pochopení a odpuštění a my tuto charakterovou schopnost nebudeme mít, vztah neobstojí. Když bude obtížné období v práci vyžadovat trpělivost a odklad uspokojení svých potřeb a my tyto rysy nebudeme mít, neuspějeme. Charakter je téměř všechno.“ (Cloud, 2003, str. 9)

Jak vlastně chápeme slovo charakter? Zahrnuje celkovou povahu člověka, to kým je. Jaké má schopnosti, jaké morální postoje a hodnoty jsou mu blízké, jak se chová k sobě samému i ve vztahu k ostatním.

Jak moc tedy můžeme jako rodiče či pedagogové dítě výchovou ovlivnit. Nakolik je jedinec tvořen svým genetickým předurčením a nakolik je determinován socializační výchovou? Na tolik se ve svých definicích po mnohá staletí odborníci neshodnou. My musíme vycházet z faktu, že obě kritéria jsou pro nás podstatná a v osobnostní významnosti nevratná a nezaměnitelná.

Souhrnné poznatky o genetickém limitu vývoje člověka nám dokazují, že nelze odhlédnout od vlivu genotypu na jeho vývoj. Genotyp ale může určovat pouze základní možný směr vývoje jedince, jeho možnosti, potence, dané limity. Prostředí a výchova však mohou zcela jistě výrazně ovlivnit, jak se vyvine každý konkrétní jedinec, jaké bude jeho chování, základní postoje k sobě samému, ke svému okolí, k celému světu. (2,30)

„Dědičně jsou determinovány především některé formálně dynamické stránky osobnosti (jako je nadání, zčásti temperament, extrémní povahové rysy), kdežto obsahová struktura osobnosti či zaměřenost (tj. zájmy, obyčeje, zvyky, zábavy, tabu, hodnoty, cíle, postoje, morální a charakterové vlastnosti) je v podstatné míře závislá na

životních situacích a vlivech společenského prostředí, zejména výchovy.“(Pelikán, 2002, str. 98)

Protože člověk je bezesporu tvor sociální, ovlivněný vývojem nejen genetickým, ale nesporně i vlivem prostředí, zejména pak prostředí sociálního, ve kterém žije. „Sociokulturní prostředí působí na utváření osobnosti jedince v mnoha směrech- podílí se na utváření životní orientace, hodnotových systémů, které přejímá, i na způsobech jednání a reakcí na jednání jiných v duchu osvojených rituálů. V neposlední řadě hraje svou roli i jazykový kód, v němž komunikuje se svým okolím.“ (Pelikán, 2002, str.34)

Děti tak do života připravujeme uvědomělou výchovou, kdy je uvádíme do nejrůznějších životních situací, které musí umět sami zvládnout. Život ale neprobíhá jen v jednotlivých izolovaných situacích, v navzájem propojených situačních útvarech. I tady je tedy na místě pracovat v komplexnějším dosahu, přičemž se nám, vychovatelům dětského domova naskytuje toto zpracovat v Programu rozvoje osobnosti, které nám tyto podmínky nabízí.

Zároveň je pro nás důležitý výchovný fakt, že účinnost pedagogického působení je především v tom, že děti ne z donucení, ale z vnitřní potřeby jednají tak, jak mají. Lze dokonce s jistou nadsázkou konstatovat, že čím méně děti cítí, že jsou vychovávány, tím lépe pro výchovu. K zvnitřnění pravých hodnot tak dochází trvale a samovolně. Největším mistrovstvím pedagoga je tak vyvolat v dětech nenásilnou potřebu vzdělávat se, projevovat zájem o poznání a kultivovat vlastní osobnost. (in Pelikán)

Při výchově dítěte si můžeme pokládat následující otázky. Co dělá dítě v určitých situacích a jak to dělá? Jak se vyrovnává s tím, když se od něho očekává určitý výkon? Dokáže milovat? Umí nést zodpovědnost? Dokáže soucítit s druhými? Umí rozvíjet své nadání? Dokáže řešit problémy? Umí se vyrovnat s neúspěchem?

Jako zásadní pro dítě je vědomí hranic, díky kterým se učí rozeznávat, co je možné a nepřijatelné, co je dobré a co špatné. Znalost a vytyčení hranic mu dává jistotu, v jakých „mezích“ se může pohybovat, učí ho korigovat jeho chování a jednání. Dítě potřebuje vědět, kde začíná, za co má přijmout zodpovědnost a za co přijímat zodpovědnost nemusí. Když ví, že od něj svět očekává zodpovědnost za jeho osobnost a život, může se naučit tyto požadavky splňovat a následně si dobře si vést v životě. Pokud však vyrostе ve vztahu, kde nejsou jasně stanoveny jeho hranice jednak ve vztahu k němu-za co má nést zodpovědnost), jednak hranice druhých- za co mají zodpovědnost oni, nezíská nad sebou vládu, která by mu umožnila úspěšně procházet životem. Bude vyrůstat s nejasnými hranicemi, které povedou zcela jistě k opaku- bude se snažit ovládat druhé a samo nad sebou mít vládu nebude. To sebou ponese i nespokojenost se sebou samým, nemožnost ukotvení v oblasti osobního růstu. V podstatě velice přesná v této souvislosti je definice, která říká, že děti jsou malí lidé, kteří se neumějí ovládat a snaží se ovládat všechny kolem sebe. Nechtějí přijímat vládu nad sebou a přizpůsobovat se požadavkům okolí, chtějí okolí měnit. Z tohoto vyplývá, že děti si hranice osvojují až z vnějších vztahů a výchovy. (Cloud, 2003)

Když jsou hranice jasné, děti si vypěstují několik základních vlastností. Jasně vědomí toho, kdo jsou, vědomí toho, za co jsou zodpovědné, schopnost rozhodovat se,

poznání, že když se rozhodnou dobře, bude to pro ně dobré, ale pokud se rozhodnou špatně, budou tím trpět. (in Cloud)

Pro děti je důležité také vědomí zodpovědnosti. Přijmout svůj život do vlastnictví v konečném důsledku znamená převzít nad ním vládu. Vlastnictví znamená chopit se svého života a vědět, že se z něho budu zodpovídat. Když přebírám vlastnictví, uvědomuji si, že každá stránka mého života ve skutečnosti patří jen mně a že můj život za mě nikdo jiný žít nebude. Toto paradigma se dětí z dětských domovů týká velmi úzce. Vědomí vlastní nejistoty, neschopnost převzít uvědomělou a dlouhodobou zodpovědnost, nízké sebevědomí, to vše zapříčiňuje vzniku problémů v dospělém samostatném životě. (tamtéž)

S tím souvisí i vědomí skutečné svobody. Děti z dětských domovů si svobodu neumějí dost dobře spojit se zodpovědností. Svoboda pro ně může znamenat „dělat si co chci“, ale bez ohledu na převzetí odpovědnosti za následky. Děti vychovávané s dobrými hranicemi poznávají, že nejsou jen zodpovědné za svůj život, ale také mohou svobodně žít, jakkoli se rozhodnou, pokud za svá rozhodnutí ponесou zodpovědnost. Pro zodpovědného dospělého žádné jiné omezení neexistuje.

Můžeme říci, že žijeme ve společnosti obětí. Lidé se dnes chovají, jako by v životě neměli na vybranou a jako by se všechno mělo dělat za ně. Pokud to tak není, nedokážou to udělat sami, ani to neumějí změnit. Taktéž děti z dětských domovů mohou říct, že za svou situaci nemohou. Je ale důležité pěstovat v nich vědomí, že v budoucím samostatném životě není důvod vymlouvat se na minulost, protože odpovědnost za svůj život je pevně v jejich rukou.

Vzor obětí děti z DD často vidí už u svých rodičů, kteří místo, aby přijali své problémy za své, viní celé své okolí. Vymlouvají se na partnery, zaměstnání, nemožnost pracovat, v konečném důsledku na stát, který jim nepomáhá, na sociální pracovníci, která jim děti odmítá dát do péče, na špatný zdravotní stav, kde jim pomáhá jen alkohol.

Stává se, že děti zbytečně dlouho- nebo napořád- zůstávají v dětských domovech, protože rodiče neumějí přijmout problémy za své. Stále se vymlouvají na špatnou situaci, kterou ale nikdy neřeší, čekají, až to někdo udělá za ně. A dětem pak slibují, že příště už to bude určitě lepší. Jenže když problémy nikdo neřeší, jen se kupí a narůstají. A situace se stává bezvýchodnou. Starší děti se jen těžko dostávají do nových rodin, zvláště, když oni sami nechtějí, čekají na vyřešení problémů svých vlastních rodičů.

Se zodpovědností a stanovování hranic úzce souvisí důslednost ze strany dospělých. Všichni známe např. situaci ze supermarketu, kdy uprostřed chaosu a zmatku kolem nákupu a kolem davů lidí si dítě u pokladny vynucuje zakoupení např. lízátko. A dospělý- ač nerad, podlehne nátlaku dítěte a sladkost nebo koupí. Děti moc dobře vědí, jak a kdy využít situaci ve svůj prospěch. Vytuší, kdy je dospělý v „úzkých“, nemá čas nebo náladu, kdy dítě příliš nevnímá. Pevnost rodičů a pedagogů je však jednou z klíčových. „Zdravá“ míra důslednosti může dospělým i dětem jediné pomoci, jejich vzájemná spolupráce tak opět bude mít jasně vymezené „mantinely“, které výchovnou práci jen usnadní.

Další věc, kterou dítě potřebuje, je, aby se od něj požadovala iniciativa, což je důležitou součástí budování hranic u dětí. Děti by měly vědět, nad čím přejímají vládu a o co pilně pečují. Cílem pedagogů v dětských domovech také naplňovat volný čas dětí nejrůznější zájmovou činností. Vytvářet jim program dne. Ale je důležité, aby si děti dokázali také volit zábavu sami. Uměly si hrát samostatně, uměly si hledat kamarády pro zvolenou hru.

Svou zábavu si berou na starost samostatně. A přijímají zodpovědnost za své cíle. Ti, kdo to nedělají, jsou v mnoha případech lidé, od kterých se nepožadovalo, aby byli iniciativní a aby plnili své úkoly a cíle, někdo jiný to dělal za ně nebo je vždy vytáhl z důsledků jejich jednání. Nemám ráda „nešvar“ děti z dětského domova, kdy jednou za čas utrousí oblíbenou společenskou větu „hrozně se nudím“, nebo „je tu děsná nuda“. To bych, jak se říká, vyletěla z kůže. Ráda dětem pak říkám, „máte milion možností, jak si nyní zorganizovat volný čas“, a pak jim začnu vyjmenovávat jednu za druhou. Většinou tak u desátého příkladu mě sami děti zastaví, a jdou si chvilku sami pohrát.

Problémem dětských domovů všeobecně je přílišná organizovanost volného času dětem vzhledem k realitě všedního života v rodinách.. Je to naše práce, jsme za ni jako pedagogové placeni, ale může se stát, že děti chodí z jednoho zájmového kroužku do druhého, od jedné aktivity ke druhé, aby se zaplnil veškerý jejich volný čas. Ale naučí se tak do budoucna plánovat i čas svůj vlastní? Mají čas na to být chvíli sami, utřídit si myšlenky, být sami se sebou? V rodině tento problém nebývá tak markantní. Děti mají vzor ve svých rodičích, kteří si organizují svůj čas doma. Nevěnují se jen jim, ale i úklidu, zálibám, věcem kolem domácnosti, širší rodině, práci apod.

V DD vychovatelé nejsou doma, ale v práci, kterou věnují jen dětem. Problém je často rozpoznatelný v období puberty, kdy se děti distancují od společných volnočasových aktivit nabízených vychovateli a uchylují se k vlastnímu programu. Ten často ale končí v bezcílném potloukání se s kamarády, nudění se, vysedávání u televize nebo u počítače.

Dalším uvědoměním, ke kterému je dobré dítě směřovat, je, že jeho jednání má reálné důsledky v reálném světě. Nežijeme životem televizních hrdinů, nemůžeme jako např. v počítačových hrách naše jednání „resetovat“. Vše, co uděláme (mnohdy i neuděláme) má přímý vliv na nás a na naše okolí. Vyzrálí lidé si pomocí této skutečnosti budují skvělý život, zatímco jejich nešťastné protějšky se proti ní neustále bouří a narážejí na ni. Z pozitivního hlediska platí, že když se budu věnovat studiu a snažit se, budu za svou píli sklízet odměny. Ale může to platit i naopak. Když se snažit nebudu a v reálném důsledku např. přijdu o zaměstnání, nebudu mít požadované finanční zajištění. (Cloud, 2002, str. 23)

V dnešní době internetu, facebooku, snadno dosažitelných půjček na cokoli, bulvárních realit, amerických filmů apod., je třeba neustále děti připravovat na skutečnou realitu. A nejenom je na ni připravovat, ale každodenně v ní žít. Učit děti nést důsledky za své chování, učit je respektovat soukromí své i jiných, učit je manipulovat s penězi, nezadlužovat se. Jedna věc je učit je vysvětlováním, druhá věc

příkladem, nejučinněji pak v jejich reálném chování a jednání. Stalo se mi například, že mi i po důkladném opakovaném vysvětlování přinesla plnoletá dívka rovnou dvě podepsané smlouvy s mobilními operátory. Netřeba dodat že vůbec nevěděla k čemu se upisuje, ani že neměla potřebné finanční zdroje pro jejich pravidelné měsíční plnění. Smlouvy se vzhledem k časovému prodlení už nedaly zrušit. Dívka naletěla usměvavému prodejci, který ji zároveň zval na rande. Uvěřila mu, že telefonovat může neomezeně a že finanční stránku zvládne hravě např. díky brigádě. Tři roky pak splácela za svá unáhlená rozhodnutí. Nedokázala vidět realitu.

Také schopnost růstu je otázkou charakteru. Dobrá výchova může dítěti pomoci vybudovat si takový charakter, který překážkám života čelí se zaměřením na růst. Patří sem rozvoj schopností a získávání vědomostí, ale také odvaha podívat se tváří v tvář na negativní věci ve svém vlastním nitru, které je potřeba změnit. Pro děti z dětského domova je důležitá schopnost sebepoznání, nadhledu, schopnost vnímat i jiné možnosti než ke kterým jejich zkušenost zatím dospěla. (Cloud, 2002)

„Základním znakem duševního bytí člověka je prožívání. Prožívání je subjektivní, jedinečné a nesnadno pozorovatelné, otevírá se jen svému nositeli. Dynamika duševního dění je založena na motivaci. Řídícím mechanismem je princip přizpůsobení, ke kterému dochází na základě subjektivní zkušenosti, tedy učení. Stejným znakem duchovního bytí je vůle člověka založená na sebeuvědomění a svobodném rozhodování. Svobodná odpovědná volba směřuje k naplnění smyslu obsaženého v setkání člověka s jedinečnou životní situací, která nabízí různé výzvy a možnosti.“ (Petrová, 2005, str.7)

Člověk tak vyhodnocuje skutečnosti a jevy ve svém životě, zaujímá k nim postoj, na jehož základě se pak svobodně rozhoduje, jak se v konkrétní situaci zachová či nezachová, a toto rozhodnutí realizuje činem, za který nese odpovědnost. Je třeba, aby člověk vyhodnocoval správně ve smyslu znalosti všech dostupných možností řešení a jejich následků.

Zdá se, že navzdory pokroku věd i techniky, současná doba nepřináší z pohledu prožívání míry smysluplnosti života o mnoho příznivější podmínky. Naopak jakoby přibývalo lidí prožívajících neutěšený duševní a duchovní stav. Trýznivý stav „smysluprázdnoty“ se projevuje prožitky nespokojenosti se životem, vnitřní prázdnoty a bezcennosti, lhostejnosti, netečnosti, bezcílnosti a přesvědčení, že věci nemají žádný smysl. Proto i u dětí z dětských domovů je podpora touhy po smyslu velice žádoucí. Velice výraznou podmínkou v tomto smyslu je naplňování smyslu prostřednictvím hodnot. Hodnot zážitkových, týkajících se vztahů mezi lidmi, vnímání přírody, umění, vztahů ke zvířatům, apod. Také hodnot tvůrčích, učíme děti vztahu k práci, vytvářet něco pro druhé. V neposlední řadě hodnot postojových, kdy vnímám jako zásadní umění postavit se osudu, bolesti, utrpení.

Nejzásadnějším faktem výchovy je, že každý člověk je zcela jedinečnou, neopakovatelnou bytostí.

Jak jsme již zmínili v předešlém textu, pro děti z dětských domovů může být proces vývoje a dospívání o to složitější, že necítí zázemí funkčních rodin. Kromě nevhodných

návyků, špatných zkušeností a malé sebedůvěry nemají vhodný imitační obraz chování dospělých. Často nemají představu, jak to může fungovat v běžných rodinách. Nechápu co to je citové přilnutí, důvěra v nejbližší rodinu, nemají představu o rodinném zázemí. Chybí jim pocity radostného sdílení, naopak převládají pocity zmatku, strachu, často i nepřiměřené pocity ohrožení. Při náhradní výchově v nových rodinách či v dětských domovech je proto nezbytná zvýšená pozornost výchově emoční a sociální. Děti by se měly učit odvaze k životu, radosti ze života, která nebývá tak automatická jako u jiných dětí. Děti by se měly učit rozeznávat a překonávat překážky, ať je to smutek, minulost, krize, bolest či prohra. Většina dětí z dětských domovů např. nepřiměřeně reaguje na prohru v obyčejné stolní hře. Jejich chování a prožívání je velmi osobní, nepřiměřeně vztažné.

Vhodnou oblastí k výchově je také umět se rozhodovat, plánovat ve smyslu měnit své plány ve skutečnost, v souvislosti s tím umět si vytyčit reálné cíle, díky kterým pak dítě může dosáhnout růstu a osobních vítězství. Důležité je umění komunikovat, ale i kontaktovat okolí, učit se vzájemnému porozumění, stejně tak jako rozpoznat klam a lež, vyrovnat se se zklamáním, s ubližením. Uměním je také zvládat svůj hněv, svou agresi. Je toho mnoho, čemu je třeba tyto děti naučit. Pro děti z dětských domovů vnímám jako potřebné také otevírání mysli a srdce. Respekt, úcta, láska a naděje tvoří štěstí v životě, kdy mohou otevřít svá srdce, kdy mohou odpouštět. Život je zvláštní, funguje na principu zvláštních paradoxů a neměnných pravidel. To, co v životě vysíláme, se nám vrací. Čemu věnujeme pozornost, tam se zlepšujeme. Činností a zájmem se rozvíjíme, rosteme, měníme. Stagnace, odpor, vzdor nám často přináší jen smutek a zánik. (Emoční a sociální rozvoj osobnosti, 2004)

Patent na šťastnou budoucnost neexistuje. Co je nesporné, že děti pro samostatný budoucí život potřebují základy, jakými jsou vzdělání, síla, sebevědomí, ale i pokrokový životní postoj. A také klíčové schopnosti, které jim pomohou otevírat dveře při jejich cestě životem.

Další záležitostí dnešního světa je tzv. net-working. Dnešní děti velice brzy používají mobily a internet, aby si mohly zorganizovat čas se svými kamarády a přáteli. Budoucnost bude čím dál více charakterizována světem médií. Poskytněme tedy dětem možnost rozvoje v těchto oblastech, ale opět s jasnými hranice. Bezcílné vysedávání u PC není pro trávení volného času dětí řešením, stejně tak znalost rizik internetové komunikace včetně seznamování je v dnešní době žádoucí. (Murphyová, 2007)

Flexibilita se zdá být jednou z nejdůležitějších klíčových dovedností pro budoucnost vůbec. V dnešním životě již nejsou změny zaměstnání, stěhování a rozvody žádnou výjimkou, spíše se stávají pravidlem. A nelze předpokládat, že by se tento vývoj v následujících letech obrátil. Právě naopak, nestálost, zrychlené životní tempo a více či méně převratné změny budou jistě ještě intenzivnější. (in Murphyová)

V souvislosti s předešlým dnešní děti potřebují otevřenost, zvědavost, ochotu se celý život učit. Vnímát nové myšlenky, plánovat a plnit nové úkoly, komunikovat s novými lidmi. Komunikovat prostřednictvím nových technických technologií, zvládat alespoň v základní rovině cizí jazyky, zejména jazyk anglický.

Také musí být přizpůsobivé- žádoucí je zcela jistě pružnost místo tvrdohlavosti, schopnost přizpůsobit se změnám, přizpůsobovat se různým sociálním rolím. (tamtéž) Schopností, která je nyní vyžadována je také kreativita- duševní flexibilita špičkové kvality. Skoro to vypadá, že čím je náš svět rychlejší, tím větší je hlad po všem novém. A čím svět komplikovanější, tím naléhavější je hledání stále nových nápadů a originálních způsobů řešení všedních problémů.

Děti jsou od přírody velmi kreativní a vynalézavé. Spíše my dospělí je často brzdíme během jejich výletů do výšin. Avšak ve světě, kde se výzkum a technika bortí veškeré hranice, je tato hravost potřeba.

„Myšlenky, nápady, vize- to je materiál, ze kterého vzniknou sny a řešení budoucích problémů. Jen ten, kdo je zvědavý a otevřený všemu novému, ten se odváží do těchto dimenzí. A jen zvědaví jedinci mají potenciál vymanit se ze zažitých vzorců myšlení a stát se průkopníky.“(Murphyová, 2007, str.76)

Všechny děti se také stále více potřebují učit řešit konflikty. Agrese ve dnešním světě nemá místo. Žijeme v době otevřené komunikace, vyjednávání. Ale co když na nás někdo zaútočí slovně? Je třeba naučit se hádat. Všední život ovlivňují stres a spěch, i v osobních vztazích se stále častěji objevují krize. Je potřeba umět konstruktivně řešit situace. Neutíkat před problémy. Být upřímný k sobě a k ostatním. Kdo bude prověřen konflikty, ten se nenechá tak rychle vyvést z míry ani v budoucím světě zmítajícím se v krizích.

Stále častěji probíraným problémem je stres. Zřejmě i odolnosti vůči stresu je třeba se učit. Duševní stabilita, životní pohoda, umění relaxovat a odpočívat jsou pro šťastný život podmínkou. U dnešních dětí nemluvíme jen o stresu ve škole, kdy dítě může zažívat úzkosti, neúspěchy a zklamání, je třeba brát v úvahu také stres volnočasový.

„Každodenní zátěž, kterou nazývají psychologové „daily hassles“, nás stále více vysiluje. A tak si podle některých studií stěžuje již 60% všech dětí a mládeže na vyčerpání a stres. Děti se musí naučit snášet ticho, prázdné a černé obrazovky- a užívat si klid. Musí se také naučit samy vypnout, aniž by měly strach, že jim něco uteče.“ (Murphyová, 2007, str. 88)

Termín značící odolnost vůči stresu se nazývá frustrační tolerance. Ten, kdo zvládá lépe stresové situace, má vyšší frustrační toleranci. To znamená, že snáze dokáže povzbudit sami sebe, důvěřují vlastním schopnostem, myslí pozitivně. O poznání sebe sama jsme se již zmínili. Lze to nazvat účinnou sebereflexí. „Sebereflexi chápeme jako prostředek sebeuvědomování, které je východiskem k tvorbě sebe pojetí a ke snaze dosáhnout onoho ideálního Já prostřednictvím sebe formování a sebevýchovy.“ (Murphyová, 2007, str. 88) Děti s negativní minulou zkušeností, žijící mimo původní nefunkční rodiny, musí ještě více pochopit sebe a své myšlenky a pocity. Teprve, když se je naučí chápat, ovládat, mohou dát naději přístupu jiným, pozitivnějším zkušenostem. Vědomí, že nemohu ovlivnit minulost, ale jsem strůjcem vlastní budoucnosti je cílové.

Všeobecně se mezi dětmi rozmáhá fenomén zvaný „give-me-generation“. Jedná se o děti, které jsou od malička zvyklé dostávat vše, což přetrvává i do vyššího věku. Nadále chtějí dostávat, aniž by za to cokoli vraceli. Dalším fenoménem, typičtějším pro děti z dětských domovů je tzv. naučená bezmocnost“. Ta vzniká na základě nedostatečného osamostatnění, které vede k závislosti na druhých lidech. Projevuje se pocitem výlučného postavení, díky němuž jim ostatní musí vždy ve všem vyhovět. Vzniká tzn. naučená bezmocnost, nastávají časté konflikty s okolím, které nechce uznávat dominanci této osoby, ale současně se tak projevuje i neschopnost samostatně řešit vlastní problémy.

Významnou úlohu v osobnosti dítěte zaujímá empatie. Ta patří mezi významné fenomény komunikace mezi lidmi. Ve společnosti nežijeme sami, je třeba vnímat a naslouchat ostatním, pochopit jejich myšlení a jednání. Na míře empatie závisí i míra sblížení mezi lidmi. To je základem pro vzájemné otevření a pro vznik vzájemné důvěry. Schopnost empatie je základem prosociálního chování. Jde o to pochopit, že svoboda žádného jedince by neměla překročit hranice svobody druhého člověka.

Součástí „výbavy“ dnešních dětí je bezesporu osobní image. Jde o pověst, která jedince provází a předchází. Odraz jedince okolím bývá ovlivněn hodnotitelskými chybami (haló efekt, chyba prostředí, tradice, předsudky atd.). Děti z dětských domovů jsou často vnímány skrze předsudky. I když se chtějí minulosti zbavit, mohou mít problémy získat práci, mohou se setkat s nedůvěrou lidí ve svém okolí. Může se následně stát, že se začnou projevovat v souladu s negativním očekáváním spjatým s jejich sociální pozicí. (Kohoutek, 1998)

Dětský domov se snaží posilovat nezdolnou pozitivní osobní image, která má vazbu k image celé sociální skupiny, k níž jedinec přísluší. Další významnou potřebou zrající osobnosti je potřeba sebeuplatnění. Projevuje se snahou po dosažení pracovních, společenských i životních úspěchů, touhu po uznání a obdivu druhých lidí. Uskutečňuje se prostřednictvím sociálního kontaktu, který je pro člověka jako společenského tvora zásadní. Touha po společnosti, vzájemnosti, po možnosti být někomu na blízku musí být dostatečně uspokojována. Souvisí s potřebou prožívat, resp. užívat, která je vlastně potřebou zábavy, zážitků, a dojmů, potřebou uvolnění nahromaděného napětí.

Již jsme hovořili o tom, že je třeba naučit děti vhodné komunikaci, řešení konfliktů. Jak toho ale dosáhnout bez uchýlení se k agresi nebo úniku? Nejvhodnější je vhodný nácvik asertivní techniky. Asertivní chování má tyto charakteristiky. Člověk je schopen říci ne, aniž by ztratil úctu k sobě samému. Je schopen požádat o laskavost, vést svoje oprávněné požadavky, vyjádřit své kladné i záporné emoce, také schopnost vhodně začínat, udržovat i ukončit konverzaci.

Jaké jsou základní podmínky pro úspěšnou socializaci dítěte v rodině?

Priměřeně podnětné prostředí odpovídající individuálním potřebám dítěte.
Priměřená interakce a komunikace v rodině. Rodiče jako vhodný model zralého sociálního chování.
Priměřená pozice mezi sourozenci.
Priměřené opětování náklonnosti a lásky dítěte rodinou.
Priměřené uznání dítěti, nejen jeho přizpůsobivosti, ale i jeho expresivně.
Adekvátní respektování dítěte jako samostatné bytosti. (Pelikán, 2002)

Na předešlém modelu vidíme, v jakých oblastech je dítě z dětského domova znevýhodněno. I při nejlepší péči pedagogů nemůže být socializace srovnatelnou s rodinným prostředím. Dítěti chybí zejména plné zajištění citové jistoty a citového vyžití, které se projevuje touhou po bezpečí, po zázemí, potřebou být chráněn, mít někoho, kdo je má rád, s kým se může polaskat, ke komu se může kdykoliv uchýlit, komu si může postěžovat.

Uspokojení potřeby citového vyžití dává člověku jedinečný pocit životní jistoty, a proto je základem životní harmonie a životní radosti. V současné době se hodně hovoří a diskutuje o tzv. emoční deprivaci, a to nejen ve výchovných zařízeních, ale také v rodinách. Označujeme tak stav citového strádání, způsobený nedostatečnými citovými podněty, vztahy a vazbami k jiným lidem nebo tím, že tyto vazby úplně chybí.

V jakých horizontech probíhá sebevýchova a osobní rozvoj jedince?

1. Osvojování si vědomostí a rozvoj dovedností. Vedle získávání poznatků sem patří osvojování správných metod učení, myšlení a řešení problémů, rozvíjení samostatného a tvořivého myšlení, dovednost vybírat, přepracovávat, hodnotit a využívat teoretické poznatky v praxi apod.
2. Rozvoj kladných vlastností temperamentu a potlačování záporných rysů v oblasti temperamentu. Člověk se učí účinně ovládat své emoce.
3. Formování charakterových a morálních vlastností, principů i světového názoru. Vytváří se vztah k sobě samému, volní vlastnosti, vztahy k druhým lidem, k práci, ke společnosti i k nadosobním hodnotám.
4. Utváření a rozvíjení potřeb, zájmů, tendencí, motivace. jedná se o potřebu iniciativní a tvůrčí činnosti i o potřebu sebevýchovy (Pelikán, 2002, str. 143)

Zatím jsme se příliš nezmínili o problematice trávení volného času dětí. Tradiční trávení volného času patří také dnes zájmovým oblastem: společenskovedním, tělovýchovným, pracovní- technickým, estetickým, přírodovědným apod.

Moderním fenoménem, který ovlivňuje volný čas dětí, mládeže i dospělých možná nejvíce, je počítačová technika. Ať už bychom se na počítače, hraní počítačových her a využívání internetu dívali jakkoliv optimisticky, bližší pohled na ně odhalí velké negativum, a tím je značná neuvědomělá pasivita při jejich využívání. Ta může vést v konečném důsledku při dlouhodobém bezcílném vysedávání u počítače ke ztrátě fyzické zdatnosti, k obezitě, k omezení komunikace, k problémům navázat běžné

sociální kontakty. Mladí lidé se tak sami dobrovolně uchylují k určitému druhu izolace, který nemůže mít pozitivní důsledky na jejich rozvoj. Snižuje se reálné vnímání skutečného života. Chybí výchova zážitkem. (Ústav pedagogických sociálních věd, Opava, 2009)

Jak charakterizovat pedagogiku zážitku? Vzpomeňme si na vlastní dětství, jaké se nám z toho období nejvíce vybavují vzpomínky? Jednoznačně citově zabarvené a silně emotivní zkušenosti z reálného života. Jedná se tedy o takový přístup ve výchově, kdy je vnímání jedince provázeno intenzivními emocemi. Prožitek je zde prostředek, který ovlivňuje jedince. Při zážitkové pedagogice jsou aktivity voleny cíleně. Pedagogika zážitku vytváří otevřené možnosti získávat v prostředí chudém na podněty bezprostřední zkušenosti. Získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, nýbrž mají konkrétní všední vztah, tedy je nemůže nahradit například počítačová technika. Důležitá je návaznost na dřívější zážitky jedince. Požadavky na jedince vyžadují jasné bezprostřední rozhodnutí a jednání. Není zde možnost se situaci vyhnout. Formy pedagogiky zážitku dávají bezesporu dobrý základ pro učení sociálního chování. Zážitková pedagogika umožňuje rozvoj osobnosti získáním hraničních zkušeností. Nejvýznamnější je zde zdůraznění jednání a přímé zkušenosti. (Ústav pedagogických sociálních věd, Opava, 2009)

Jako další z vhodných metod výchovy se jeví využití tzv. pozitivní psychologie. To je věda o pozitivních emocích, kterými jsou radost, štěstí, láska, naděje apod., a také o kladných životních zážitcích a zkušenostech. Věda se zabývá pozitivními individuálními vlastnostmi a rysy osobnosti, kterými jsou optimismus, nezdolnost, smysl pro humor, svědomitost, sebedůvěra apod., a také o pozitivně fungujících společenstvích a institucích. Nejde o to jen se radovat a nasazovat si „růžové brýle“ či snižovat význam negativního prožívání a vlivu nepříznivých podmínek v životě člověka. Pozitivní psychologie se především snaží o doplnění celkového obrazu psychiky člověka o doposud zanedbávaná kladná témata. To je v dnešním světě zcela jistě potřeba, vidíme kolem sebe stále více nespokojených lidí ženoucích se za materialismem, kteří ale nedokáží vést spokojený a vyrovnaný život. Přitom tím, že se snažíme vidět kolem sebe krásu, krásu lidí, zvířat, květin, hudby, uměleckých výtvorů, přírody, dochází k pozitivnímu emocionálnímu přeladování a to pak může být tlumící silou při setkání s těžkostmi na cestě životem.

Vnitřní osobnostní zdroje, které pozitivní emoce pomáhají vytvářet- ať jde o zdroje fyzické, psychické, duchovní či sociální- zůstávají v našem nitru i poté, co pozitivní emoce odezněly. I to nám pomáhá úspěšně zvládat a přežít v období obtížné životní situace. Může se projevovat tím, že lidé, jejichž život byl pozitivními emocemi v mládí výrazněji naplněn, žijí déle a často radostněji.

Všimněme si, že lidé všeobecně se přestávají umět radovat z maličkostí. Zahlceni jinými problémy na které neustále myslí žijí v soustavném stresu. Jsou nejistí, těkaví, časově vytížení, neschopni se zastavit či si umět odpočinout. Dáváme si často nereálné cíle bez ohledu na vnímání cesty, kterou se k nim dostáváme. Přitom cesta je prvořadě důležitá, samo postupování k vytyčenému smysluplnému cíli má vlastní hodnotu a je zdrojem kladných emocí. Hlubší poznávání role emocí a jejich vztahů v našem životě

je zásadní. Uvědomit si a respektovat střídání kladných a záporných fází našich nálad, dopřávat si odpočinek, relaxaci a zdravou dávku osvěžujícího spánku by mělo být součástí našich dnů i učení dětí.

Zmiňujeme-li potřeby dnešních dětí, je třeba nastínit také zvyšující se podíl nejrůznějších závislostí. „Závislost představuje soubor příznaků nebo symptomů, které vznikají následkem působení příslušného podnětu na organismus, psychiku. Z aspektu vlivu negativních důsledků na člověka a společnost můžeme jako nejzávažnější uvést drogovou závislost, hráčskou závislost (hráčské automaty, počítačové hry), kulturní závislost (některé náboženské sekty). Dále zde můžeme zařazovat workoholismus, závislost na nakupování, impulzivní chování, pro které je typické nutkavé jednání, nad kterým postihnutý člověk nemá kontrolu (pyromanie, kleptomanie), poruchy příjmu potravy.“ (Krejčířová, 2007, str. 9)

Nově používaným termínem je craving neboli bažení. Týká se probíhající závislosti, situací, kdy kulminuje nezvladatelná potřeba po závislém podnětu. Bývá nejsilnější v situacích, kdy je jeho podnět dostupný, např. je silnější na diskotéce než v přírodě, v herně než v cele předběžného zadržení. Bažení je mnohem silnější v začátcích abstinenčních příznaků, projevující se po delší době. Dlouhodobé negativní duševní stavy bažení intenzivně zvyšují. (tamtéž)

Proč se mladí lidé stávají závislými, proč u nich pozorujeme delikventní činnost? Delikvence mládeže do značné míry souvisí s neukončeným procesem biologického, mentálního a sociálního zrání, což může vést k nevyrovnanému emocionálnímu, často impulzivnímu jednání. (Krejčířová, 2007)

Trestná činnost může souviset s problematikou trávení volného času a hledání jeho smysluplné náplně. Dalšími problémy mohou být nedostatek školních zájmových aktivit, nekontrolované působení sdělovacích prostředků, zejména televize, filmu, videa a elektronických médií.

Posledním bodem této části bude problematika životní naplněnosti dnešních lidí. Týká se aktuálně především nás dospělých, ale v následné fázi také dětí, které vychováváme. Již jsme zmínily, že pomocnou při hledání smyslu nám může být skutečnost, že smysl spočívá v naplňování hodnot.

Mezi zážitkové hodnoty patří vztahy mezi lidmi, vnímání přírody, umění, vztahy ke zvířatům, činností, apod., jsou spojeny s prožitky bezpečí, jistoty, estetična, lásky, radosti, víry.

Do oblasti tvůrčích hodnot patří konstruktivní přetváření světa, vykonání činu, člověk něco dělá pro někoho, či pro něco, něco vytváří, mění, o něco usiluje. Postojové hodnoty vnímáme jako postavení se osudu, bolesti, utrpení, jak zůstat sám sebou, pokusit se o nemožné apod.

V současné době se rozmáhají pocity lidí spojené s nenalezením nebo ztrátou smyslu života. Lidé, kterých se týká, mohou pociťovat jakousi vnitřní prázdnotu, nicotu, nespokojenost, nudu, mnohdy i chvilkové stavy zoufalství. Prožitky spojené

s absencí smyslu mohou vyústit až do onemocnění neurózou. Člověk pak prožívá pocity bezsmyslnosti svého žití, necítí odpovědnost za sebe ani za uskutečňování hodnot, neumí vnímat výzvy, možnosti dané situace, nemá žádnou radost ze života, bývá nespokojený, podrážděný, často se nemůže i nudit, trpí pochybnostmi nad svým životem, necítí svůj podíl na něm.

S neuspokojením základní lidské potřeby „po smyslu“, označovaným jako existenciální frustrace, se můžeme setkat v nejrůznějších situacích. Když odejde někdo nám hodně blízký, máme-li dojem, že nás již nikdo nepotřebuje, když jsme ztratili z nějakých důvodů zájem o cokoli, když nemáme někoho opravdu blízkého, o nikoho nám nejde a nikoho v podstatě nemáme rádi, když zaujmeme postoj, že již od života nic nečekáme, jestliže určité provizorium, v němž žijeme, trvá příliš dlouho, když se dlouho neobjevuje nic, co posílí naši naději, topíme-li se v nudě, nezájmu, pak se často orientuje na zdánlivé smysly- materiálně- majetek, zábavu a rozptýlení, extrémní zážitky spojené s cestováním, sportem, sexem, drogou spod., dále při vyčerpání velkým množstvím starostí, při vyhýbání se práci, námaze, riziku, nechuti odpovídat na dění kolem sebe se zájmem a účastí.(Petrová, 2005)

1.8 PROČ VYTVÁŘET KOMPLEXNÍ PLÁN VÝCHOVNÉ ČINNOSTI

Jak jsme popsali v předchozí kapitole široké spektrum potřeb dětí ve výchově, je zřejmé, že obsáhnout všechny oblasti není vůbec jednoduché. V rodině se k výchovným metodám přiřazuje i imitace- nápodoba vzorců chování rodičů, sourozenců, širší rodin. V dětském domově jsou o toto děti ochuzeny. Navíc není pravidlem, že by dítě mělo po celou dobu pobytu stejné pedagogy, stejné děti ve rodinné skupině.

Děti se mění, některé odcházejí do nových rodin, jiné do původních rodin, nebo odcházejí po dokončení přípravy na vyučování, mohou přejít do jiného dětského domova či výchovného ústavu. Přicházejí děti různého věku, čím dál častěji staršího školního věku. Stejně tak pedagogové se mění, i když ne tak často, ale ženy mohou odejít na mateřskou dovolenou, všeobecně odcházejí do důchodu, změny zaměstnání.

Z těchto všech skutečností vyplývá, že výchova dětí v dětském domově nemůže být systematická jako v rodině. Proto je potřeba obsáhnout komplexně znalosti a schopnosti dítěte ke kterému směřujeme v plánovité písemné formě, ze které je jasně zřetelné, co dítě již umí, čemu se při výchově dále věnovat, co je třeba nadále procvičovat.

„Stejně jako u dítěte, které vyrůstá ve vlastní rodině, tak i u dítěte žijícího v dětském domově je výchova zaměřená především na to, aby se dítě stalo zralou osobností, schopnou žít samostatný život ve společnosti. Děti z dětských domovů mají svůj start do života o něco těžší, protože většinou postrádají zázemí stabilní a harmonické rodiny. Proto je přípravě na jejich samostatný život věnována velká pozornost.“
(Vašátková, 2008, str. 65)

Komplexní plánovaná výchovná práce dětského domova se řídí dle následujících dokumentů:

1. Školský vzdělávací program DD Olomouc
2. Roční plán výchovně vzdělávací činnosti
3. Programy rozvoje osobnosti
4. Minimální preventivní program prevence sociálně patologických jevů
5. Týdenní plány činnosti rodinných skupin

Při plánování a samotném průběhu výchovné činnosti je bráno na zřetel hlavní poslání DD, kterým je výchova kompetentního, samostatného, plnoletého a plnohodnotného člena naší společnosti, jedince, který bude schopen po odchodu z DD začít samostatný, spořádaný život.

Z tohoto faktu vycházejí vychovatelé při zpracování Programu rozvoje osobnosti nejen u dětí, které odchod do samostatného života čeká v nejbližší době, ale i u dětí nejmenších, které mají do plnoletosti relativně hodně daleko. Každý dílčí krok, každá získaná kompetence z PRO, směřuje námi vychovávané dítě k požadovanému cíli.

Vychovatel – pedagog by měl každodenně působit na dítě zejména v těchto oblastech:

1. Příprava na vyučování a s tím spojená příprava na budoucí povolání.
2. Příprava na bezproblémový přechod z umělého prostředí DD do samostatného života.
3. Smysluplná a hodnotná náplň volného času jako předpoklad pro emočně vyváženou a spokojenou osobnost dítěte a vytvoření zájmu a koníčků na celý život.

(Vnitřní řád)

1.9 CO JE PROGRAM ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE

Pojem „program rozvoje osobnosti“ přinesl až Zákon č. 109/2002 Sb. v par. 5, odst. 3. který říká, že „diagnostický ústav na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních vyšetření zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb v zájmu rozvoje osobnosti“ (Němečková, 2008).

Programy rozvoje osobnosti dítěte nejsou nikterak závazně a specificky dané, utváří si je sami instituce, a to ze svých potřeb a zkušeností, ze zkušeností a postupů jiných dětských domovů, v posledních letech v neposlední řadě také v návaznosti na cílené rámcové vzdělávací programy MŠMT.(Vnitřní Řád)

PRO se v každém dětském domově, či jiném zařízení (Středisko výchovné péče, Dětský diagnostický ústav apod.) nepochybně liší. Každé zařízení má svou vlastní formu zpracování či vyhodnocování, utvářenou dle svých potřeb, daných zvyklostí, individuálních specifik.

PRO DD Olomouc se utvářelo řadu let, refletovalo aktuální poznatky, potřeby pedagogů a dětí, vývoj pedagogických trendů s ohledem na zkušenosti používané v praxi, sjednocovalo různé názory a postřehy pedagogů v DD pracujících, soustředilo

se na měnící se potřeby současného světa, ve kterém se dnešní děti pohybují a ve kterém se budou muset posléze samostatně orientovat.

PRO je závazný pedagogický dokument, určený zejména k přehlednému plánování konkrétních činností v nejrůznějších aspektech výchovy, jehož cílem je připravit dítě komplexně pro vstup do samostatného života. Tento dokument plánují, realizují a vyhodnocují vychovatelé jednotlivých skupin, přičemž odpovědnost za plnění nese kmenový vychovatel. PRO eviduje, kontroluje a po grafické stránce sjednocuje vedoucí vychovatel.

PRO je vedeno každému dítěti. Při jeho tvorbě a zpracování vychází vychovatel z podnětů ostatních vychovatelů (pedagogů), asistentů pedagoga. Na základě těchto podnětů i svých vlastních realizací činností vede vychovatel průběžné záznamy v pracovních listech během celého školního roku, důležité je rovněž tyto činnosti uvádět v Deníku rodinné skupiny či vycházet z nich při plánování týdenní činnosti. Zejména kmenový vychovatel vede ostatní vychovatele k plnění PRO, jeho plánování, zaznamenávání realizovaných činností do Deníku rodinné skupiny. Základem je fungující spolupráce a komunikace mezi jednotlivými vychovateli.

U nově přichozích dětí vytvoří vychovatel PRO do jednoho měsíce od přijetí (do skončení adaptačního období), kde uvede na úvodní straně zejména popis zvládaných činností dítěte při přijetí, z nichž se vychází při tvorbě programu- plánu na školní rok.

Aktuální verze, o které píší v této diplomové práci, zcela jistě není konečná, ale pouze současnými pedagogy reálně používaná, v současnosti již jsou prodiskutovávány další dílčí změny, kterými se snažíme neustále zlepšovat své vize a svou práci, ve které spatřujeme význam, smysl, vizi pro další a neustálé začátky, které jsou pro nás motivací.

O tom, že PRO DD Olomouc je aktivní a plnohodnotný dokument vytvářený pedagogy profesionály, kteří o své práci přemýšlí svědčí jistě i fakt, že při psaní této diplomové práce jsem vycházela v neposlední řadě ze studií, dokumentů a názorů samotných pedagogických pracovníků DD, viz seznam použité literatury.

V PRO nejde ve své viditelné a jasně dané podstatě jen o zvládnání zadaných kolonek a úkolů pro jednotlivé věkové kategorie, jde o hlubší a podstatnější úkol, utváření charakteru toho daného člověka, který ho bude provázet po celý jeho další život.

1.9.1 SILNÉ STRÁNKY PRO

Silné stránky dokumentu PRO vnímám zejména v jeho uspořádané komplexnosti, která nám dává jasný přehled o tom, co dítě umí, čemu se má naučit, v jakém časovém horizontu. Dále nám udává jasnou představu o dítěti, od jeho přijetí do DD (důvody), přes jeho adaptační období, prospěch ve škole, zájmy, koníčky, až po zdravotní stav či spolupráci s rodiči. Z PRO jednotlivých dětí se dozvíme, jak se dítě socializovalo v dětském domově, jaká je jeho pozice mezi vrstevníky, jak případně vychází se sourozenci, s pedagogy. Je-li dítě v DD delší dobu, PRO nám jasně ukazuje jeho vývoj v jednotlivých oblastech, dává nám představu jeho celkového prognostického vývoje.

I když PRO vychází ze stejné myšlenky a ze stejných metod práce, dává možnost individuálního náhledu na jednotlivé děti, přičemž tyto výsledky jsou vždy srovnatelné s dětmi ostatními.

Plánování a realizování PRO dává pedagogům jasnou ucelenou strukturu programu na daný školní rok, k jednotlivých konkrétně plánovaných činnostem se může pedagog během roku následně vracet, cíleně tak aplikovat výchovné metody práce.

V posledních letech se ukazuje zejména u starších dětí jako žádoucí spolupráce na PRO se samotnými dětmi. Ty se podílejí na procesu plánování a vyhodnocování, jsou vtahovány do procesu uvědomění si komplexní výchovné péče. Odcházení dítě z dětského domova, existuje ucelená představa o tom, co vše umí, chápe, co samostatně dokáže. Naopak může dále pracovat na oblastech, které ještě nejsou zcela osvojeny, zaměřit se na kompetence, které nejsou zcela zvládnuty.

Je třeba si uvědomit, že vzdělávání a sebevzdělávání v dnešní době není jen doménou dětí a dospívajících, ale všech lidí různého věku. I dospělí se musí vzdělávat profesně, upevňovat, prohlubovat si svou pracovní kvalifikaci, případně se zcela rekvalifikovat. Ani v pozdním věku není vzdělání tabu, existují nejrůznější zájmové kurzy, univerzity třetího věku. I k tomuto je třeba děti při výchově vést, aby se i pro ně stalo celoživotní učení motivem a stimulem.

1.9.2 MOŽNÉ PROBLÉMY PRO

Nejobtížněji obsáhnutelným problémem této práce se zdá být velká rozmanitost cílové skupiny dětí a dospívajících včetně různorodosti jejich osobnostních charakteristik, etnických specifik, které nabádají k obezřetnosti při obsáhlosti diagnosticky velmi patrných rozmanitostí, které je třeba brát v úvahu.

Program rozvoje osobnosti dětí je sice ryze individuální záležitostí každého dítěte, přesto je třeba základních záchytných bodů, které by obsáhly všechny věkové i různorodé kategorie, abychom jakási hlavní kritéria pojali celostně a uchopitelně. Cílová skupina dětí a mládeže je tedy teoreticky ve věku od 3 do 18 let, prakticky a zpravidla většinou ve věku od 6 do 18 let, přičemž konečný věk se v současné době (kdy studenti dokončují maturitní studium, studují VŠ) neustále zvyšuje (avšak nikterak dramaticky) zvyšuje. Přitom děti přicházejí do dětského domova ve stále starším věku. Reálně tak tedy můžeme realizovat s dítětem PRO od např. 14 do 22 let.

“Klientela“ dětského domova je taktéž diagnosticky velmi rozmanitá – objevují se tělesná a smyslová postižení, psychické a emoční poruchy, kombinace s psychiatrickými diagnózami, psychosociální formy ohrožení a postižení, častý je výskyt žáků se specifickými poruchami učení, poruchami chování apod. Tímto faktem jsou zcela jistě také předurčena specifika naší pedagogické práce, nevšedně lidsky i profesně zajímavé, otevřené „nezatížené“ toleranci k odlišnosti, nevšednímu vnímání světa, nabízející vnímat nový rozměr hranic, ať již u sebe a svého generací daného způsobu myšlení, tak u jiných, kterým z celého srdce chceme dávat naději.

Problémy plánování PRO tedy mohou vyplývat jednak z věku dítěte (pozdní příchod do DD), jednak z neznalosti dosavadních vědomostí a dovedností nově přichozího dítěte. (např. u starších dětí, studujících střední školu s týdenním pobytem na internátě jen pomalu zjišťujeme rozsah jeho schopností, dovedností a návyků).

Plánování a realizace PRO ve velké míře závisí také na aktivitě a angažovanosti samotného pedagoga. Zde se jeví jako velice rozhodující jeho vlastní motivace pro tuto činnost, dále spolupráce s ostatními pedagogy, nebo i se samotným dítětem. I při sebevětší snaze pedagoga zainteresovat např.. starší dítě do podílení se na plánování PRO závisí především na postoji samotného dítěte. Na vztahu dítěte a pedagoga. Jestliže ten například nefunguje, není plnění PRO zcela efektivní. Problémem je zcela i velká obsáhlost daných výchov. Je toho velice mnoho, co se dítě v dnešním světě musí naučit.

1.9.3 OBSAHOVÁ STRUKTURA PRO

PRO se skládá z úvodních popisných listů, plánů a vyhodnocení plánů, z pracovních listů pro jednotlivé výchovy. Úvodní strana PRO obsahuje jméno, datum narození a přijetí dítěte do dětského domova, stručnou celkovou anamnézu dítěte, popis zvládaných činností při přijetí do dětského domova vzhledem ke své kategorii. Kategorizace jednotlivých dětí je prováděna ve spolupráci s diagnostickým ústavem.

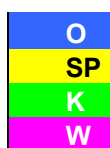
Úvodní stranu vytváří vychovatel ve dvou kopiích, jednu jako úvod k pracovním listům, jednu k evidenci vedoucího vychovatele. Takto vytvořená strana zůstává ve stálé, neměnné podobě. Samostatnou stranu tvoří fotografie dítěte během jednotlivých let žití v dětském domově.

V dalších listech je vedena prospěchová dokumentace dítěte, převaha zájmů a zájmové kroužky na každý školní rok. Do PRO mohou být pro přehled vkládány např. kopie diagnostikovaných poruch učení, odklad školní docházky apod.

Následují jednotlivé pracovní listy PRO. Každý list obsahuje jeden aspekt PRO, je rozčleněn do věkových kategorií s přesným popisem jednotlivých činností, které by dítě mělo zvládnout v daném věku. Po odchodu z dětského domova do samostatného života by dítě mělo zvládat veškeré uvedené činnosti. Pracovní listy jsou po formální stránce neměnné. Do těchto listů zaznamenává vychovatel průběžné plnění činností s datem a popisem realizovaných činností, či jeho úplné zvládnutí.

Struktura Pracovních listů je následující:

- členění do čtyř věkových kategorií,
- přiřazení jednotlivých konkrétních úkolů věkové kategorii,
- barevné označení jednotlivých kompetencí, které dítě získá po úplném zvládnutí úkolu.



kompetence občanská
kompetence sociální a personální
kompetence komunikativní
kompetence pracovní



kompetence k učení
kompetence k řešení problémů

List PRO (plán na školní rok) obsahuje jméno dítěte, školu, kterou navštěvuje, třídu, rodinnou skupinu dítěte a plán na školní rok. Plán obsahuje konkrétní činnosti uvedené v pracovních listech, cíle, metody na daný školní rok.

List vyhodnocení PRO obsahuje jméno, školu, třídu, rodinnou skupinu dítěte a zejména vyhodnocení plánu PRO za školní rok. Vychovatel uvádí konkrétní činnosti, které se podařilo či nepodařilo splnit oproti plánu, důvody jejich splnění a nesplnění. Ve vyhodnocení plánu na daný školní rok nesmí chybět zaznamenaná účast dětí na akcích v rámci plnění Minimálního preventivního programu.

Poslední stránku pro tvoří volný list poznámek pro vychovatele, kteří zde mohou zapisovat důležité momenty života dítěte, které se zdají být pro vychovatele postřehově zajímavé. (Vašátková, 2008)

1.9.4 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Pro vysvětlení významu jednotlivých pracovních listů je třeba si nejprve popsat jednotlivé výchovy, které chce PRO obsáhnout. Pro vychází zejména dokumentu Školského vzdělávacího programu DD Olomouc. Ten slouží pro ucelený přehled jako manuál pro další tvorbu pedagogické dokumentace a návrh konkrétní práce s dětmi. Popisuje jednotlivá průřezová témata a k nim přiřazuje konkrétní témata a výchovy, se kterými je v DDSJ pracováno. Taktéž popisuje kompetence, které děti výchovně vzdělávacím působením v DDSJ získávají, prezentuje a přiřazuje k jednotlivým kompetencím konkrétní činnosti a úkoly.

1.9.4.1 Osobnostní a sociální výchova

Cílem tohoto průřezového tématu je zejména utváření praktických životní dovedností u dětí, dále výchova ke vztahu k lidem, ke kvalitním mezilidským vztahům. U dítěte je rozvíjeno základní sebepoznání, sebepojetí, zásadní pro tuto výchovu je komunikace, spolupráce, soutěživost. Dítě se učí vlastním postojům, hodnotám, praktické etice.

V DD nás zajímají především témata mravní výchovy a společenského chování, občanská výchova, výchova ke vzdělávání, sebevzdělávání, nezanedbatelná je logopedická péče. K základním patří také pracovní výchova, tělesná výchova, ekologická výchova, zdravotnická péče a zdravotní výchova. Dítě se učí co je to nemoc, jak ošetřovat nemocného, učí se zdravému způsobu života. Význam má i estetická výchova, výchova k volbě povolání.

Jako důležitou vnímáme také psychologickou péči, v dětském domově působí psycholožka, která řeší aktuální problémy dětí závažnějšího charakteru. S dítětem je probírána náhradní rodinná péče, ukončení pobytu v DD, možnost prodloužení pobytu,

nově je prováděna tzv. případová konference u dětí, které chtějí pobyt v DD prodloužit. Zde se řeší jejich motivy k setrvání v DD, určují se pravidla pro obě strany.

Dítě je vychovááno ve smyslu zájmové, rekreační a prázdninové činnosti, učí se chápat rodinnou a sexuální výchovu, provoz domácnosti, úklid domácnosti. Musí znát funkce oblékání a obouvání, včetně jejich péče. Znat základy osobní hygieny. Do této výchovy je zahrnuta doprava, cestování, zásilky, telekomunikace, dále základy vaření a zdravá výživa.

1.9.4.2 Výchova demokratického občana

Základem demokratického státu je demokratický občan. Kdo to je? Bezesporu člověk, který se orientuje se v pluralitní demokratické společnosti, dokáže konstruktivně řešit problémy s ohledem na zájmy celku a s vědomím svých práv a povinností. Umí uplatňovat slušnou asertivní komunikaci, chápe demokracii i v rámci řešení každodenních osobních i společenských problémů. Této výuce průřezového tématu může pomoci i samotné prostředí dětského domova, kde se dítě s nutností kompromisů, prosazení, či komunikace s ostatními setkává dnes a denně. Děti mají možnost se demokraticky podílet na rozhodnutích celku, učí se dodržování pravidel.

V rámci PRO se tato oblast týká především těchto témat. Jsou to mravní výchova a společenské chování, občanská výchova, výchova ke vzdělávání, sebevzdělávání, pracovní výchova. Výchova k volbě povolání, zájmová, rekreační a prázdninová činnost, významná je i rodinná a sexuální výchova. Některé výchovy lze zařadit do vícero průřezových témat, v tomto případě se to týká například oblasti ukončení pobytu v DD, prodloužení pobytu.

1.9.4.3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Tato výchova je pro dnešní děti velice významná. V dnešním otevřeném světě, kdy je možné cestovat, vzdělávat se a pracovat v různých zemích, je výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností klíčová. Rozvíjí vědomí evropské identity, otevírá horizonty poznání a perspektivy života v evropském a ve světovém prostoru a seznamuje s možnostmi, které tento prostor poskytuje. Důležité je vědomí humanismu, lidství, ale i mezinárodních souvislostí. Posiluje individuální zájem dítěte o Evropu a svět, evropskou identitu a život člověka jako Evropana. Tématická je i motivace dětí k výuce cizím jazykům.

Do této oblasti můžeme zařadit tyto témata a výchovy. Mravní výchovu, společenské chování, občanská výchovu, výchova ke vzdělávání, sebevzdělávání, pracovní výchovu, výchovu k volbě povolání, rodinnou a sexuální výchovu.

1.9.4.4 Multikulturní výchova

Zde jsou děti seznamovány s rozmanitostí kultur, přičemž samotné žití v dětském domově k tomu poskytuje reálné podmínky. Děti se učí chápat vlastní identitu, rozvíjí smysl pro respekt a solidaritu. Celkově se zaměřujeme i na mezilidské vztahy v DD, v rodinné skupině, řešíme vztahy mezi DD a rodinou, vztahy DD s veřejností. Do této

výchovy spadá výchova estetická, občanská, rodinná a sexuální, tělesná a mravní. Dále pak zájmová, rekreační a prázdninová činnost, výchova ke vzdělávání a sebevzdělávání. Je zde zařazena i oblast oblékání a obouvání.

1.9.4.5 Enviromentální výchova

Základem této výchovy je utváření vztahu k přírodě, děti jsou vedeny k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Také jsou podporovány v aktivní účasti na ochraně a citlivém utváření životního prostředí.

Do enviromentální výchovy řadíme zejména ekologickou výchovu, zájmová, rekreační a prázdninová činnost, zdravý způsob života, výchovu ke vzdělávání, sebevzdělávání, občanskou výchovu. Podněcující může být tato výchova také v rámci základů vaření, zdravé výživy, v oblasti dopravy a cestování. Zahrnujeme zde i úklid, údržbu domácnosti, péči o oděv a obuv.

1.9.4.6 Mediální výchova

Mediální výchova má za úkol vybavit děti základní úrovni mediální gramotnosti. Nabízí dětem poznatky týkající se mediální komunikace a také základní výuku práce s médii. Pro děti důležité je také vyhodnocování mediálních sdělení z hlediska jejich záměru a z hlediska jejich vztahu k realitě. Děti by měly být schopny konstruktivní kritiky ve vnímání mediálních sdělení, interpretace vzhledem k realitě.

Patří sem následující témata a výchovy. Estetická výchova, zájmová, rekreační a prázdninová činnost, občanská výchova, doprava, cestování, zásilky, telekomunikace, provoz domácnosti, výchova ke vzdělávání, sebevzdělávání a tělesná výchova.

1.9.5 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Jak už víme, současný PRO je zpracováván v návaznosti na Rámcový vzdělávací program. Ten je ale vytvořen především pro školy a pro potřeby vzdělávání dětí, kde děti získávají vědomostní složku. V činnosti pedagogů v dětských domovech jde především o činnosti výchovné, kde děti získávají dovednosti a schopnosti. Přesto je dokument PRO uzpůsoben potřebám dětského domova, stejně jako podmínkám RVP.

V komplexním pojetí PRO jsou klíčové kompetence uceleným kompletem schopností a dovedností, které při míře jejich zvládnutí připravují děti na odchod z dětského domova.

Program rozvoje osobnosti musí být u každého dítěte řádně plánován, realizován a vyhodnocován, abychom dosáhli plnohodnotného zisku všech kompetencí. Každá klíčová kompetence pojímá celou řadu jednotlivých úkolů, které na sebe navazují vzhledem k věku dítěte, navíc ještě často protínají nejrůznější (kompetenčně příbuzné) oblasti výchovy.

1.9.5.1 Kompetence k učení

Díky zvládnutí této kompetence dítě samostatně vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Dokáže samostatně vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.

Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, následně propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si umí vytvořit komplexnější pohled na přírodní, společenské a sociokulturní jevy.

Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich potřebné závěry pro využití v budoucnosti.

Dítě poznává smysl a cíl učení, dokáže mít pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohlo své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

1.9.5.2 Kompetence k řešení problémů

Dítě umí vnímat různé problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.

Dále dokáže vyhledat informace vhodné k řešení problémů, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení problémů, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problémů, samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů, přezkoumá řešení a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací.

Naučilo se kriticky myslet, činit uvážlivá rozhodnutí, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a za výsledky činů těchto zhodnotí.

1.9.5.3 Kompetence komunikativní

Díky ní dítě formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Dále pak dokáže naslouchat druhým lidem, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojit do diskuse, obhájit svůj názor a také vhodně argumentuje. Kompetence mu umožňuje porozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků. Dítě o nich přemýšlí, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do

společenského dění. Také běžně využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. V neposlední řadě využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

1.9.5.4 Kompetence sociální a personální

Tato kompetence zaručuje účinnou spolupráci dítěte ve skupině, podílení se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu. Dítě se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Nejenom ve školním prostředí přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. V konečném důsledku si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

1.9.5.5 Kompetence občanské

Zvládnutím kompetence občanské dítě respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Následně chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědomo svých práv a povinností ve škole i mimo školu.

Dokáže se rozhodnout zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Respektuje, chrání a ocení tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Chápe základní ekologické souvislosti a ekologické problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí a rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví.

1.9.5.6 Kompetence pracovní

Díky této praktické kompetenci dítě používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Také přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Umí využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

V základní rovině rozvíjí své podnikatelské myšlení, orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání.

2 EMPIRICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

2.1 ZAMĚŘENÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Záměrem práce je konstruktivně vyhodnotit současnou verzi Programu rozvoje osobnosti dítěte(dále jen PRO), kterou při své práci v DD Olomouc nyní (2010) využíváme. Pokusíme se postihnout klady tohoto programu, změny, ke kterým došlo v souvislosti s navázáním na Rámcový vzdělávací program, nastíníme také možné problémy současného PRO, u odstranitelných a ovlivnitelných nedostatků se pokusíme navrhnout možná řešení problémů. Práce se tak může stát návodem, jak dále zpracovávat PRO, nebo přinejmenším diskutabilní cestou podpoří jeho další vývoj směrem kupředu.

Realizaci kvalitativně orientovaného výzkumu analyzujeme problematiku PRO, pokusíme se rozkrýt potíže při jeho plnění, postoje pedagogů k tomuto dokumentu, efektivitu jeho využívání.

Účelem tohoto kvalitativně orientovaného výzkumu je vzhled do prostředí DD Olomouc v souvislosti s plánováním, vypracováváním a hodnocením PRO jednotlivých dětí s cílem získat komplexní obraz stávající situace vzhledem k efektivnosti jeho využívání. Naším záměrem není zobecňovat výsledky výzkumu, ale pochopit pozadí vytváření PRO v tomto konkrétním školském zařízení.

Před zjišťováním výzkumných cílů a jejich hodnocením čtenářům doporučuji shlédnout pro snadnější orientaci v této problematice přílohy, které jsou součástí diplomové práce. Zde jsou k náhledu některé základní listy ze sešitů PRO jednotlivých dětí, které poskytnou ucelenější přehled o tématu.

2.2 STANOVENÍ CÍLŮ

Stanovení cílů bude klíčovým momentem pro následnou výzkumnou práci. Daný Program rozvoje osobnosti nám sám o sobě nevypovídá nic o své skutečné praktické hodnotě. Ta se zdá být zřejmá až během konkrétní pedagogické práci s dětmi. V teoretické části jsme se zabývali především problematikou samotných dětí v dětských domovech a jejich potřebami. Nyní nás bude zajímat především schopnost pedagogů aktivně a zodpovědně se zapojujících do činností souvislých s PRO. Teprve tam vzniká pilíř pro skutečné zhodnocení „šancí“ tohoto dokumentu.

Cíle tohoto výzkumu jsou zejména:

1. Popsat a zhodnotit současný stav PRO a jeho jednotlivých listů ve smyslu dané formy i obsahu.
2. Prozkoumat, zda je PRO jako vnitřní dokument DD plně využíván pedagogickými pracovníky, zda se jim jakožto dokument jeví jako srozumitelný, účelný, obsahově i svou formou čitelný a přehledný, zda je jeho využívání efektivní.

3. Rozkrýt kladné i záporné stránky tohoto dokumentu, vyhledat problematické segmenty jednotlivých oblastí PRO v návaznosti na reálnou aplikaci při praktických činnostech s dětmi a tím přispět k zefektivnění PRO.
4. Pojmout obecný náhled pedagogů DD Olomouc na činnosti plánování, realizování a hodnocení PRO jak ve všeobecné rovině, tak u jednotlivých dětí, zjistit motivovanost pedagogů k těmto činnostem.
5. Cílem osobním je pak pokusit se účastí a diskusí s kolegy prozkoumat další možnosti tohoto dokumentu, pojmenovat nové skutečnosti, které by dávaly této činnosti smysl.

2.3 FORMULACE PROBLÉMU

Hlavním pro nás bude studium PRO dítěte v dětském domově, komplexního dokumentu připravující dítě z dětského domova na vstup do samostatného života. Dále pak chceme formulovat výhody-pozitiva a nevýhody-problémy při jeho plánování, realizaci a hodnocení u jednotlivých dětí. V konečném důsledku chceme zjistit, zda je současný dokument funkčním pilířem a reálným východiskem pro práci s dětmi v DD.

2.4 DEFINICE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Jak pedagogové vnímají důležitost dokumentu PRO?

Jaký je jejich náhled na efektivitu plnění současného PRO?

Jakým způsobem je PRO průběžně realizován?

Jak reálné je zapojování dětí do plánování a vyhodnocování PRO?

Jaké postoje vyjadřují pedagogové ke změnám PRO v souvislosti s návazností na RVP?

Jak dobře pedagogové rozumějí a umí využívat pojem „klíčové kompetence“?

Jak jsou pedagogové pro práci s PRO motivováni?

2.5 CHARAKTERISTIKA VZORKU

Do výzkumu bylo zahrnuto všech 12 pedagogů, kteří se aktuálně na plánování, realizaci a hodnocení PRO podílejí jako vychovatelé 6 rodinných skupin DD v Olomouci. Byl tedy využit komplexní sběr vzorku, tj. byli zahrnuti všichni současní kompetentní pedagogičtí pracovníci.

Je třeba zmínit, že pro tento výzkum nás zajímá především názor pedagogů, kteří PRO realizují. Je zřejmé, že dokument sám o sobě má jistou komplexně- metodickou hodnotu, ale pokud zároveň nedochází k reálné aktivizační návaznosti na praktickou činnost pedagogů, kteří PRO plánují, realizují a vyhodnocují, nemá tento dokument praktický a opravdový význam. Právě jejich „oživení“ tohoto dokumentu v reálné praxi dává ucelenému a systematickému programu smysl.

2.6 SBĚR DAT

Výzkum a sběr dat bude probíhat v DD v Olomouci, které je již osmým rokem současně i mým pracovištěm. Pro kvalitativně orientovaný pedagogický výzkum bude použita metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Velkou výhodou v

průběhu výzkumné práce snad bude důvěra a otevřenost pedagogických pracovníků-kolegů. Je i v jejich zájmu podílet se na zhodnocení dokumentu PRO, mohou díky svým podnětům a připomínkách změnit či vylepšit jeho podobu.

Předpokládaným problémem však je možná subjektivní angažovanost mého vlastního hodnocení, kterou se pokusím odstranit doplněním výzkumu o dotazníkovou metodu, která ač se může jevit spíše jako kvantitativní metoda, pro tento účel poslouží spíše jako prvotní motiv k přemýšlení pedagogů nad daným tématem a ujasnění si stanovisek a hledisek k tomuto tématu .

Dotazník bude předkládán jednotlivým vychovatelům několik týdnů před samotným řízeným rozhovorem. Ten bude řádně zaznamenán a stejně jako dotazník řádně vyhodnocen. Kromě popsaných metod bude popsán a vyhodnocen také samotný PRO, a to díky vyhodnocení všech aktuálně vedených sešitů PRO v jednotlivých rodinných skupinách.

2.7 METODA VYHODNOCENÍ DAT

Metoda vyhodnocení dat z rozhovorů proběhla analýzou kvalitativních dat, která byla podrobena systematické analýze a interpretaci. Dále byla vyhodnocena metoda dotazníku, u uzavřených otázek vypočtena četnost jednotlivých odpovědí, u otevřených otázek opět proběhla interpretační analýza. Dotazník ve výzkumu byl použit jako doplňková metoda.

V neposlední řadě byly prozkoumány- popsány v současnosti používané jednotlivé listy PRO i tento dokument jako celek z hlediska obsahu a formy. Jednotlivé výsledky jsou zhodnoceny u každé části výzkumu.

2.8 ANALÝZA PRO JEDNOTLIVÝCH RODINNÝCH SKUPIN

V rámci analýzy PRO bude analyzováno všech 45 jednotlivých konkrétních Programů rozvoje osobnosti u jednotlivých dětí ze 6 rodinných skupin. Klíčové pro nás budou zejména tyto oblasti:

1. formální kvalita jednotlivých vzorků,
2. obsahová přesnost zadaných údajů,
3. přehlednost a míra praktičnosti z hlediska obsahu,
4. snadná orientace ve zvládání činností dětí z hlediska výchovné činnosti a věku,
5. snadná orientace a přehlednost ve smyslu dosažených kompetencí,
6. systematicčnost z hlediska plánování a následného vyhodnocování,
7. míra využívání tohoto dokumentu,
8. rozdílnost PRO u jednotlivých rodinných skupin,
9. systém návaznosti PRO v Deníku rodinné skupiny,
10. schopnost pedagogů cílené dlouhodobé práci s tímto dokumentem.

Z vyhodnocení analýzy dat jednotlivých Programů rozvoje osobnosti jednotlivých dětí lze konstatovat tyto zjištěné skutečnosti.

1. Po formální stránce nelze současnému plnění PRO příliš vytknout. Zpracování jednotlivých PRO dle shodného počítačového tabulkového klíče dává jasnou strukturální přehlednost např. v rámci srovnávání jednotlivých dětí, u listů s popisy osobních údajů dětí a s popisem adaptačního období, u listů zájmových je také zřejmá velká přehlednost, použitelnost, praktičnost. Problém jsem měla spíše s orientací u jednotlivých pracovních listů, kde mnohdy nebylo zcela zřejmé, které zatržené kolonky již dítě zvládlo a které je třeba ještě opakovat.
2. Obsahovou přesnost jsem shledala u vypsaných osobních údajů dětí, u anamnéz, namátkově jsem kontrolovala přesnost zadaných známek na vysvědčení, souhlasil zápis dětí do stálých zájmových kroužků. Z hlediska plánování a vyhodnocování činností na daný školní rok se objevilo několik drobných nesrovnalostí ve zhodnocení správných činností. Je třeba dodat, že obsáhlost činností je natolik široká, že je těžké se občas nespílet. V některých případech pedagogové hodnotily jiné činnosti než které byly naplánovány, nebo naopak nedošlo ke zhodnocení činností plánovaných.
3. Hodnocení obsahů zvládnutí činností u jednotlivých dětí bylo náročnější z hlediska vyhledávání činností v plánu na daný školní rok, následného vyhledávání plnění v jednotlivých listech i z hlediska jednotlivých kompetencí. Orientace v jednotlivých listech přitom byla z hlediska struktury a věkových souvislostí velmi přehledná. Zde je potřeba vysvětlit, že PRO slouží zejména pro práci konkrétních pedagogů pracujících s konkrétním dítětem, jejich znalost těchto konkrétních sešitů dětí a orientace v nich je proto daleko snadnější než například pro nezasvěceného čtenáře, který se v nich chce orientovat.
4. Orientace v tabulkách jednotlivých listů z hlediska věku a popisu zvládnutých činností byla zcela bezproblémová. U všech skupin jsem pochopila také změny v souslednosti věkové kategorie. Některé děti se svými schopnostmi nevejdou do skupiny schopností své věkové kategorie. Nejružnější činnosti se proto musí učit ještě ve věku pozdějším. Tato skutečnost byla jasně vyznačena.
5. Plnění kompetencí byla zřejmá spíše z hlediska plánování a následného vyhodnocování. V jednotlivých pracovních listech není zřejmé jasné zvládnutí určité kompetence zejména proto, že se jednotlivé kompetence týkají mnoha nejružnějších činností. Pro příklad: když vím, že dítě zvládá vyhledávat a třídit informace z internetu, neznamená to, že má zcela zvládnutou kompetenci komunikativní.
6. Systematičnost z hlediska plánování a následného vyhodnocování byla u všech rodinných skupin zřejmá.
7. Míra využívání dokumentu se nedala z analýzy jednotlivých sešitů PRO zcela potvrdit nebo vyvrátit. I když formální a obsahová stránka většiny dokumentů byla na výborné úrovni, nedá se s určitostí říci, zda je tento dokument funkčním i v průběhu celého školního roku. Nelze vyjmout osobnostní charakter jednotlivých pedagogů. Některé sešity byly výborně stylisticky a slohově zpracovány ve všech teoretických, plánovacích a vyhodnocujících částech, jiné byly zaplněny množstvím nejasných poznámek, přeškrtnaných údajů apod. Ani jedno však neodráží skutečně funkční využívání PRO.
8. I s předešlým bodem souvisí rozdílnost PRO u jednotlivých skupin a následně i u jednotlivých pedagogů. Některé sešity jsou zpracovávány pečlivě, jiné rozsáhle, další jsou pojímány v heslovitých vzkazech či základních nerozvitých souvislostech. Různé přístupy pedagogů jsou tedy více než zřejmé.
9. Písemnou plánovitou návaznost PRO na denní režim skupiny jsem zaznamenala v zápisech do Knihy denní evidence, kterou vede každá rodinná skupina. Souvisí

s pojetím systému práce jednotlivých skupin a jejich pedagogů. Dá se říci, že více než polovina pedagogů zapisuje souvislost činností PRO s činnostmi znamenými v Knize denní evidence, např. Deniska- divadlo- PRO kultura.. Někteří pedagogové zapisují jen mimořádně významné činnosti, např. Daniela dnes sama uvařila jídlo pro celou skupinu- PRO. Někteří pedagogové nevidují tyto běžné činnosti během roku vůbec. Co naopak evidují všichni jsou besedy a akce v rámci Minimálního preventivního programu, kterých se děti plánovitě účastní.

10. Cílená práce s dokumentem je zřetelná u sešitů dětí, které pobývají v dětském domově již delší dobu. Tady je snad u všech zpracování PRO vidět jasný posun zvládaných činností, systematickosti při plnění PRO. Patrné odchylky v dlouhodobém vypracování některých PRO jsem zaznamenala v souvislosti se změnou pedagogických pracovníků. Tam, i když byla zřejmá snaha o návaznost, byl jasně patrný předěl minimálně v systému plánování a realizování po stránce obsahové a výchovné, byla patrná i názorová odlišnost na povahu a hodnocení konkrétního dítěte.

2.8.1 DOPLŇUJÍCÍ ÚDAJE

Z analýzy jednotlivých PRO také vyplynulo, že velkou pozornost pedagogové věnují problematice školní úspěšnosti, zájmové činnosti, ale i spolupráci s rodiči dětí. K těmto tématům se tedy ještě vrátíme.

a) ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Zvládání školní docházky je jednou z klíčových pro děti obecně. Nedodržování školní docházky, vyhýbání se školním povinnostem bývá často jeden z důvodů, proč jsou děti do dětského domova umísťovány. Co je třeba dodat je, že zanedbávání školy nebývá ve většině případů způsobeno jednostranně dítětem, je důsledkem špatně fungující rodiny, nezájmu rodičů. Protože je vzdělávací složka pedagogického působení jednou z hlavních priorit práce v dětském domově a vzdělání dětí je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje vstup dítěte do samostatného života, je na plnění školních povinností kladen ze strany pedagogů velký důraz. Dítě by mělo směřovat k pochopení důležitosti vzdělání ve vztahu k budoucnosti vlastního uplatnění dítěte v samostatném životě, mělo by akceptovat pravidlo „denně něco pro školu“, svou školní docházku a přípravu na vyučování by mělo chápat jako povinnost i jako rozvoj vlastní osobnosti. Základem pro zmíněné je bezesporu nevyhýbat se školní docházce, plnění přípravy na vyučování.

Úkolem přípravy na vyučování je zejména procvičovat, opakovat a tím i upevňovat poznatky z vyučování, získané dovednosti a návyky rozšiřovat, konkretizovat a aplikovat v praxi. A to na základě chápání nových vztahů a souvislostí.

Pro přípravu na vyučování je možné využívat spontánní i organizované zájmové činnosti, didaktické hry, hry, zábavu, četbu, sledování televize, internetu apod.

Úkolem pedagogů je také pěstovat u dětí zájem o sebevzdělávání (vedení k práci s knihou, učebnicí, encyklopedií, odbornou literaturou, využívání TV, internetu).

Při realizaci domácí přípravy na výuku by měl mít pedagog v DD na zřeteli zejména návaznost na školní výuku, spolupráce s učiteli, správné zařazení do denního režimu, správné hygienické podmínky (teplo, světlo, nerušenost a klid pro soustředění).

To se může jevit jako obtížnější vzhledem k heterogennímu složení skupin. Při práci s věkově nestejnou skupinou je organizace činnosti komplikovanější. Pedagog musí promyšleně volit různé formy práce (spolupráce spolužáků, pomoc starších mladším,

zaměstnání předškolních dětí) a neopomíjet konečnou kontrolu. Větší nedostatky z dřívějších let mohou mít i děti umístěné do dětského domova v pozdějším věku. V těchto případech musí vychovatel také doplňovat či procvičovat základní učivo z předchozích ročníků, případně jim pomoci se naučit samostatnému systematickému učení a procvičování. U starších dětí vystupuje pedagog spíše v roli konzultanta, organizátora, popřípadě kontrolora. (Pávková, 1999)

V souvislosti s přípravou na vyučování pokládám za správné zmínit také problematiku dětí se syndromem ADHD. Jedná se o poruchy pozornosti a hyperaktivity, které se projevují již v raném dětství, nápadnostmi v chování, projevem nepřiměřeného stupně psychického vývoje pozornosti, zvýšenou aktivitou. Nekonzentrovánost se projevuje častými chybami ve školních úkolech, krátkodobou pozorností při hře, neplněním úkolů vlivem roztěkanosti, častým ztracením věcí.

Dalším problémem může být neurotický vývoj dítěte v raném věku, který se u dětí v dětských domovech objevuje poměrně často. Vzniká v důsledku narušení významných životních vztahů člověka. Příčinou jsou konflikty a psychotraumata, které se objevují ve výchově při nácviu základních dovedností hygienických i sociálních. Sklon k neurotizaci dítěte mají především výchovných přístupy jako je přehnaná autoritativnost, strohost, podceňování, nucení k přehnané sebekontrolě, úzkostnost apod.

Vzhledem k míře počtu dětí v dětských domově zastoupených romským etnikem je třeba zmínit i tato specifika vzhledem ke školní přípravě. Historicky odlišný vývoj a etnicky jiný způsob života zapříčiňují nepochopení vzájemných vztahů a potřeb. Rozdílné sociální začlenění, velké rodiny ve kterých jsou uvolněnější vztahy, menší schopnost empatie, patriarchát (výrazně dominantní postavení muže- otce, úkol ženy je rodit a pečovat o rodinu), to vše tvoří charakteristické rysy daného etnika. Afektivní ráz chování- malá emoční kontrola, sklon k impulsivnosti, emoční labilitě. Rozdílná pohlavní zralost vzhledem k věku- dívky dříve pohlavně dospívají (10-11 let), dříve začínají sexuální vztahy. Převažuje chudší slovní zásoba, slovník převážně konkrétních slov, mají odlišný jazyk. V úvahu je třeba brát i odlišnou strukturu inteligence- vyšší sociální inteligence, abstraktní myšlení vážně, mají menší motivaci ke vzdělání, praktikismus. sklon k magickým prvkům v myšlení, sklon k fabulaci.

Nápadná je u těchto dětí také potřeba změny, orientace na přítomnost, na okamžitý prožitek, motivace pro činnost je zejména krátkodobá. Typická je hravost, velká hudebnost, zdobivost, obliba tance. Úroveň úmyslné pozornosti je závislá na citové přitažlivosti daného podnětu. Tyto souvislosti je třeba brát v úvahu při efektivní přípravě na vyučování i při plnění a plánování PRO. (Krejčířová, 2002)

b) ZÁJMOVÁ ČINNOST

Možnost realizace zájmů a koníčků je pro povahu dítěte velmi důležitá. Nabízí možnost seberealizace a sebepoznání. „Samotný dětský domov může, díky bohatým zájmům svých pedagogů, nabídnout širokou škálu zájmových činností, ať už ve formě rekreační či organizační, pravidelné režimové. Zájmy dětí o daný druh činnosti mnohdy přesahují rámec možností dětského domova, zejména možností časových. Olomoucký dětský domov využívá své polohy ve středu města, díky které jsou dostupná všechna zařízení, zabývající

se volnočasovými aktivitami dětí a mládeže, jako jsou ZUŠ, DDM, sportovní oddíly, jazykové školy.“ (Vašátková, 2002, str. 54)

c) SPOLUPRÁCE S RODIČI

Velmi důležitým faktorem je pro děti i pro pedagogy možná spolupráce s rodiči dítěte. Existují situace, kdy se podaří navázat kontakt s rodiči či s jedním rodičem dítěte již v průběhu jeho umístění do dětského domova. Jindy to trvá mnohem déle, někdy se nepodaří spolupracovat s rodiči dětí vůbec.

Důvodů, proč je nutná spolupráce s rodiči po celou dobu pobytu dítěte v dětském domově je mnoho. Dítě nemá pocit „vykořeněnosti“, dokáže se postupně smířit s faktem „nedostatečnosti“ svých rodičů. Má možnost je důkladně poznat, neopakovat stejné chyby v budoucnu. Největším problémem se zdají být rodiče, kteří o dítě z dlouhodobého hlediska nemají zájem, ale svým občasným vstupem do jejich života s nejrůznějšími sliby působí na citovost dítěte velmi rušivě.

d) SEBEOBSLUŽNÉ ČINNOSTI

Sebeobslužné činnosti se zaměřují na vedení dětí k samostatnosti v péči o vlastní osobu a osobní majetek. To je i vzhled k jejich budoucímu samostatnému životu prioritní. Podstata spočívá v pěstování hygienických návyků, návyků kulturního chování a jednání s lidmi. Také vytváření a upevňování sebeobslužných návyků je jednou z podmínek a zároveň první fází při formování mravních vlastností. V rámci formování sebeobslužných činností se pedagog snaží o vytvoření, upevnění a dodržování těchto základních skupin hygienických a kulturních návyků:

Návyky osobní hygieny související s ochranou před nemocemi a s kulturou chování (pravidelné mytí, dodržování hygieny při jídle, kultura stolování, chování při infekčním onemocnění a při styku s nemocnými).

Návyky vhodného a vkusného oblékání, souvislost se sebepojetím, péče o oděv a obuv (volba vhodného oblečení podle počasí a typu a typu činnosti, správný postup a tempo při oblékání, péče o čistotu oděvu a obuvi, uplatnění estetických hledisek při oblékání)

Návyky péče o pořádek a čistotu prostředí (udržování pořádku v osobních věcech, ve svém pokoji, v prostředí dětského domova, ve školních potřebách, péče o čistotu a estetický vzhled prostředí)

Vhodné návyky při jednání s lidmi, chování ve společnosti (pozdrav, požádání, poděkování, omluva), získání či sdělení informací, dovednost asertivního sebeprosazení, uplatnění vlastního názoru společensky akceptovatelným způsobem, schopnost komunikace, vedení dialogu, hledání kompromisu, řešení konfliktů apod.

e) ZMĚNY V SOUVISLOSTI S NÁVAZNOSTI NA RVP

Pedagogové v dotazníku odpovídali v tom smyslu, že ne všichni zcela rozumějí nebo mají zafixovány změny vzhledem k užívání pojmů klíčové kompetence.

Klíčové kompetence se staly fenoménem současné doby. Klíčové jsou především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládnání nároků flexibilního světa práce.

Důvodem, proč se pozornost vzdělávacích systémů obrátila ke klíčovým kompetencím, byl bezesporu zájem zvýšit kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu. Většina evropských zemí se shodla na tom, že k tomu, aby byli lidé dobře připraveni na další osobní i profesní život a dovedli se zapojit do společenského dění, je nutné, aby byli připraveni na celoživotní učení. Také proto se evropská kurikula začala orientovat více na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností než na jejich pouhé předávání.

Co to tedy je termín klíčová kompetence? Označuje všeobecné dovednosti. Představují nejen znalost, ale i aplikaci použití. Jedná se v zásadě o soubor obecných schopností a dovedností, které nejsou vázány na žádný konkrétní obor, ale dají se uplatnit v celé škále oborů a situací. K nejdůležitějším všeobecným dovednostem patří: komunikace, řešení problému, logické myšlení, schopnost vést, tvořivost, motivovanost, týmová práce, schopnost učit se. (Krejčířová, 2002)

„Kompetence v podstatě zahrnují základní pilíře vzdělávání a učení: Učit se a poznávat (osvojovat si nástroje poznávání, rozvoj pozornosti, myšlenkových procesů). Učit se jednat (schopnost tvořivě zasahovat a ovlivňovat prostředí, které nás obklopuje, osobně se angažovat). Učit se žít společně (důraz na respekt a úctu k druhým, na vzájemné porozumění a toleranci k odlišnostem- kulturní, etnické, náboženské apod.). Učit se být (důraz na komplexní rozvoj osobnosti, na sebereflexi a seberozvíjení, na tvořivost, samostatnost v myšlení, rozhodování a jednání, na sebedůvěru, sebekázeň, autoregulaci jednání, na osobní zodpovědnost).“ (Krejčířová, 2002, str.10)

Je třeba si uvědomit, že ovládnout definitivně klíčové kompetence není možné, neboť proces učení nemá finální podobu- nelze ho ukončit „jednou provždy“. Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení a k možnostem dalšího rozvoje osobnosti. I když tedy v dokumentu PRO u jednotlivých dětí např. shledáme splněnou kompetenci komunikativní, neznamená to celoživotní definitivní ovládnání této kompetence. Zásadnější je pro nás vědění, co dítě konkrétně umí v jednotlivých oblastech, např. že umí požádat o pomoc (komunikativní kompetence).

2.9 DOTAZNÍKY

Jak už bylo popsáno v předešlém textu, součástí výzkumu budou i dotazníky. Neslouží jako hlavní výzkumná činnost, ale jako doplňující složka celého procesu výzkumu. Dotazníky budou předkládány kolegům pedagogům především proto, aby si před výzkumným rozhovorem sami ujasnili svůj postoj k dokumentu PRO. Aby přemýšleli o kladných a záporných jevech v tomto dokumentu, aby pojmenovali to, co v dokumentu chtějí zachovat, co jim vyhovuje, nebo naopak co by rádi změnili.

Dotazník bude předkládán jednotlivým vychovatelům několik týdnů před samotným řízeným rozhovorem. Samotný dotazník je součástí příloh této diplomové práce.

V dotazníku jsou jednak otázky uzavřené, kdy respondenti vybírají z nabízených možností, aby nebyli svázáni přílišnou výběrovou omezeností, mohou zvolit jednu, ale i více možností. Na některé otázky navíc mohou vypsát vlastní stanovisko k tématu. Několik otázek je zcela otevřených, které vyžadují vlastní přístup a samostatnou odpověď. Některé otázky sugestivně navádějí respondenty k uvedení příkladů, které mají na mysli.

V rámci dotazníkového šetření spolupracovali všichni oslovení pedagogové. Pracovali samostatně, přičemž mezi některými kolegy se po vyhodnocení testu objevila živá diskuse k tématu.

Z výsledků vyhodnocení dotazníků vyplynuly následující skutečnosti:

V celkovém kontextu vnímá většina pedagogů dokument PRO jako obvyklý, typický, standardní, normální. Objevily se dvě hraniční odpovědi, jedna že je to dokument prvotřídní, znamenitý, mimořádný, druhá, že je nedostatečný, neefektivní a nefunkční.

Z otevřených odpovědí vyplynulo, že PRO jako dokument je pedagogy hodnocen především vzhledem k možné realizaci dlouhodobějších cílů u dětí, k příležitosti cíleného a koncentrovaného pohledu na dítě. Dále aby nerozvíjela osobnost dítěte směrem k ideálu, aby bylo možno stanovit si cíle a postupy práce s dítětem, aby byla patrná kontinuita plnění úkolů s dětmi, aby byl jasný přehled o postupném rozvoji schopností jednotlivých dětí.

Z uzavřených možností byly voleny silné stránky PRO ve smyslu komplexní, ověřitelné přípravy dětí pro samostatný život, a ve smyslu systematické, smysluplné práce s dětmi v rodinné skupině. Dva případy dávaly přednost pojetí individuální, cílené diagnostiky jednotlivých dětí.

Názory na možné problémy při práci s PRO se u jednotlivých respondentů značně lišili. Problém může být jak v nedostatečné ochotě a motivovanosti vychovatelů, tak v nedostatku času, také v nedostatečné orientaci vychovatelů v dané tematice (3 odpovědi) včetně nedostatečné orientaci ve změnách PRO v souvislosti s návazností na RVP (2 odpovědi).

Bariéry bránící kontinuálnímu plnění PRO jsou dle pedagogů- nástup dětí staršího školního věku, středoškolského věku, vztah s dítětem, možnost důkladně poznat dítě, dlouhodobější nebo opakované pobyty dětí mimo DD.

Ukázalo se, že pedagogové zpracovávají PRO zejména ve spolupráci s kolegou v rodinné skupině, 3 Pedagogové pracují zcela samostatně. Nadpoloviční většina pedagogů pravidelně spolupracuje na realizaci PRO s dalšími pedagogy, asistenty pedagoga nebo s psycholožkou.

Třetina pedagogů považuje za užitečné PRO plánovat, realizovat a hodnotit ve spolupráci s dítětem, kterého se program týká, a to bez výjimky, téměř polovina pedagogů ale zároveň uvedla možnost, že takto pracovat je dobré jen s dětmi, u kterých to považují za vhodné.

Při realizaci PRO je pro pedagogy jednoznačně nejtěžší obsáhnout velké množství dovedností a znalostí, kterých má dítě dosáhnout. Dalším problémem je orientovat se v novém pojetí PRO v souvislosti s termíny klíčové kompetence. Ve dvou případech je problémem dokázat se jasně vyjádřit, formulovat úroveň plnění jednotlivých kompetencí, ve dvou případech je těžké postupovat systematicky, plynule, s dlouhodobým záměrem, pro dva lidi je obtížné pracovat objektivně a s potřebným nadhledem.

Naopak největší odměnou při realizaci PRO je pedagogům pocit smysluplnosti a účelnosti této plánované, systematické činnosti, ve stejném počtu odpovědí pak úspěch dítěte při plnění daných činností a při získávání dalších dovedností. Tři odpovědi ukázali na význam motivace vzhledem k samotné spolupráci s dítětem na společně daných cílech.

Dále se v největší míře odpovědi pedagogové shodli, že největším zklamáním při precizaci PRO je pro ně právě nezáměr dětí. 4 respondenti si myslí, že je nedostatečná propojenost mezi PRO a reálným životem dětí v DD.

Z testu se ukázalo, že naprosto všichni pedagogové rozumí dostatečně naplňování obsahu klíčových kompetencí, všichni otázku byli schopni doplnit správnými reálnými příklady.

Naproti tomu na otázku, co by v současném PRO rádi změnili, nedokázalo mnoho pedagogů cíleně odpovědět. Pouze 4 odpovědi reálně navrhly možné změny. Byly to jednak konkrétní návrhy týkající se pracovní výchovy, dále potřeba závěrečného vyhodnocení PRO při odchodu dětí z dětského domova, snížení objemu vypsání činností s důrazem na individuální potřeby konkrétních dětí a návrh na posílení objemu činností u starších dětí 18 let, kteří do věkových kolonek již nezapadají.

2.10 ROZHOVORY

Hlavní část výzkumu tvoří hloubkové polostrukturované rozhovory s pedagogy podílejícími se na dokumentu PRO. Jak již bylo řečeno, výzkum proběhne v místě mého pracoviště, což, jak doufám, podtrhne účelnost výzkumu vzhledem ke znalosti prostředí i otevřenosti pedagogů- kolegů. Je i v jejich zájmu podílet se na zhodnocení dokumentu PRO, mohou díky svým podnětům a připomínkách změnit či vylepšit jeho podobu.

Tento výzkum je kvalitativně orientován, cílem rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu. Prostřednictvím výzkumu chceme získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu. Chceme rozkrýt, jak pedagogové DD Olomouc chápou, prožívají a vytvářejí dokument PRO. Nechce jen získat pravdivé informace, ale také je pochopit.

Je třeba dodat, že není možné výsledky výzkumu zobecňovat. Jsou platné jen pro námi zkoumaný vzorek, pro jehož účely je také vytvářen.

Použit bude polostrukturovaný rozhovor, který bude vycházet s předem připraveného seznamu témat a otázek. Rozhovor se bude skládat z části úvodní (10 minut), hlavní (30 minut) a ukončovací (10 min). Poté bude následovat přepis shromážděných dat a v závěru jejich konečné jejich vyhodnocení. Otázky jsou otevřené, při rozhovoru budou použity i otázky navazující. U rozhovoru bude mít pedagog k dispozici své sešity PRO jednotlivých dětí, které vypracovává a do kterých může nahlédnout.

ÚVODNÍ OTÁZKY

Privítání.

Jak dlouho pracujete v DD?

Jak se Vám práce líbí?

Jak dlouho se podílíte na psaní PRO?

U kolika dětí PRO zpracováváte?

Pracujete ve spolupráci se svým kolegou v rodinné skupině?

HLAVNÍ OTÁZKY

V čem mohou být děti z DD odlišné od ostatních dětí?

Proč je důležité u dětí v DD vytvářet PRO?

V čem vidím silné stránky PRO?

Co vidím jako problém při práci s PRO?

Co může bránit kontinuálnímu plnění PRO u jednotlivých dětí?

Co si myslím o zapojení samotných dětí do plánování, realizování a hodnocení PRO?

Co je pro mě na této práci nejtěžší (vzhledem k psaní PRO)?

Co je pro mě motivem pro tuto práci (vzhledem k psaní PRO)?

Co je pro mě v souvislosti s PRO zklamáním?

Myslím si, že rozumím dostatečně termínu klíčová kompetence?

Myslím si, že stávající dokument PRO je dostačující?

Co bych na PRO případně chtěl(a) změnit?

Co si myslím o formální stránce dokumentu?

Co si myslím o obsahové stránce dokumentu?

Co mohu říci k jednotlivým listům PRO (dotazovaný má k dispozici sešity PRO)?

UKONČOVACÍ OTÁZKY

Jsem spokojen(a) se svým vypracováním PRO?

Mám pocit účelnosti této činnosti?

Co bych přál(a) dětem z DD které vychovám?

Poděkování.

2.10.1 ANALÝZA ROZHovorŮ

Řízené rozhovory s pedagogy proběhly dle plánu bez větších obtíží. Problémem se ukázalo být hned od počátku testování použití diktafonu, který někteří pedagogové zásadně odmítaly, u jednoho případu pedagog pocítoval velkou trému při nahrávání.

Tuto pomůcku jsem tedy následně odbourala ze svého dřívějšího plánu, odpovědi jsem si znamenala písemně již během rozhovoru a důkladněji hned po uskutečnění rozhovoru.

Všichni pedagogové se zdáli být během odpovědi uvolnění, občasná počáteční nervozita opadla již během úvodních otázek.

Mírná nadpolovina tazajících projevila v rámci rozhovoru značné zapálení pro danou věc, v těchto případech jsem často použila otázky následné, rozvíjející danou tematiku. Hrubá třetina tazajících měla k tématice postoj spíše neutrální, bez zjevných hlubších myšlenek či většímu zájmu něco změnit.

Pedagogové pracují v DD různě dlouhou dobu, z odpovědí vyplynulo, že délka zaměstnání nemá vliv na lepší a kvalitnější zpracování PRO. Souvislost byla patrná spíše vzhledem k věku a dosaženého vzdělání pedagogů. Mladší pedagogové s vysokoškolským vzděláním projevili jednoznačně největší zájem hovořit otevřeně k tématu, jejich poznatky měly také povahu inovační většinou vzhledem k vystudovanému oboru, ze kterého pedagogové získaly teoretické znalosti. „Praktici“, tj. vychovatelé starších ročníků zase dávali přednost praktickým příkladům konkrétního řešení jednotlivých činností, dávali náměty organizační, účelné.

Z rozhovorů vyplynulo, že pedagogové mají svou práci opravdu rádi, motivací pro ně není nejvíce výše platu, ale možnost práce s dětmi, výchova. Radosti ale i problémy dětí jsou pro ně velice osobní záležitosti. S tím ale souvisí i problém velké potřeby odpočinku po pracovní době, který zmínily hned 4 pedagogové.

Programy rozvoje osobnosti dětí zpracovávají vychovatelé různě dlouho, souvisí to většinou s dlouhodobostí zaměstnání v DD. PRO již nezpracovávají jen kmenový vychovatelé (vedoucí rodinné skupiny), ale i ostatní pedagogové. Buď mají PRO rozděleno v rámci skupiny tak, že každý pedagog zpracovává PRO asi poloviny dětí, nebo PRO zpracovávají společně pro všechny děti, přičemž jeden pedagog zpracovává sešity dětí na PC.

Z rozhovorů vychovatelů vyplynulo, že odlišnost dětí z dětského domova od dětí z běžných rodin je nápadná pouze v některých oblastech. Určitě ne v oblasti zájmových aktivit a ve způsobu trávení volného času, také příliš ne v rámci plnění školních dovedností. Nedostatečnou oblastí u těchto dětí se zdá být především oblast sociální, kdy nemají jasně zakořeněnou představu o rodinném soužití, o mužských a ženských rolích. Problémem je také kolektivní výchova, dítě je zvyklé žít stále v kolektivu, neumí být samo. Dalším problémem je samostatná organizace volného času zejména u dětí staršího školního věku a výš, kdy tyto děti stále čekají na organizaci volného času pedagogem, nebo hledají aktivity výhradně v kolektivu dětí v dětském domově.

Sociální oblast se týká také vhodných vazeb s veřejností, děti z dětského domova často nedokáží vhodně odlišit prostředí soukromé- domácí, a vnější. Menší děti se tak často k relativně cizím lidem chovají přátelsky, vytváří si snadno a rychle důvěru k neznámým. Nedokáží pak jasně rozlišit a pojmenovat bližší rodinné vazby, nechápou v jasných souvislostech funkci rodiny, pomoci, vzájemné důvěry.

Z rozhovorů také vyplynulo, že u dětí z dětských domovů je problémem také adekvátní sebevědomí, to je kolísavé, buď si děti nedůvěřují, nebo je naopak jejich sebedůvěra v některých oblastech nereálná. S tím souvisí i sebepojetí, sebeobran, který je často zkreslený vnějšími vlivy a negativní zkušeností.

Komplexní program PRO je tedy vhodné aplikovat i z předešlých důvodů. Děti získají celkový komplexní soubor dovedností a vědomostí, díky nimž mohou obstát v dnešním světě. Jejich podmínky pro vstup do samostatného života jsou jistě těžší, proto je důležité, aby měly jakousi základnu, o kterou se mohou opřít. Postupné získávání dovedností a schopností zvyšuje jejich sebedůvěru, ujišťuje dítě o tom, že postupuje zdárně kupředu.

Pedagogové v rámci výzkumu nastínili také důležitou skutečnost, že v rámci PRO jsou brány v úvahu rozličné individuality dětí. Ke každému je přistupováno jednotlivě, program se uzpůsobuje potřebám a možnostem dítěte. Tudiž každé dítě může dosáhnout svého osobního maxima, každé dítě může zakusit pocit úspěchu a sebezdokonalování.

Silné stránky PRO pedagogové spatřují zejména v komplexní, systematické přípravě dětí pro samostatný život. Je faktem, že na děti z dětských domovů jsou kladeny v této oblasti poměrně vysoké nároky, ale je potřeba mít na zřeteli, že tyto děti budou „vhozeny“ do života, kde jim ve většině případů nebude pomáhat jejich rodina, budou odkázáni sami na sebe a své schopnosti.

Problémem při práci s pro je pro pedagogy nedostatek času, vlastní motivace pro tuto činnost, v chaosu běžných dní si jen těžko hledají čas nahlédnout do PRO. Daří se to spíše pedagogům, kteří dokáží více a dlouhodoběji plánovat, kteří mají jednotlivé činnosti, které se mají děti naučit „v hlavě“ a neustále si je připomínají. Někteří pedagogové běžné činnosti aplikují aniž by jasně navazovali na PRO jednotlivých dětí, přičemž pak jednou za rok zhodnotí konkrétní úspěchy dítěte v jeho PRO.

Důvodem, proč se některým pedagogům nedaří cíleně pracovat na PRO jednotlivých dětí je také v samotných dětech. Některé pedagog nemůže důkladně poznat vzhledem k jeho příchodu v relativně pozdním věku, některé děti pobývají např. o víkendech v rodinách, přes týden jsou na školním internátě. Interakce vzájemného působení je tedy malá. Bariérou může být i samotný vztah dítěte a pedagoga, který ne vždy je nastaven v rovině vzájemné důvěry a přátelství. Není tak možnost poznat opravdovou stránku dítěte, jeho schopnosti, dovednosti, návyky.

O zapojení dětí do plánování, realizování a vyhodnocování PRO vedli při rozhovorech pedagogové značně odlišné diskuze a v této oblasti nedošlo ke shodě. Někteří pedagogové chtějí zapojit děti do účasti na vlastním PRO bez výjimky, PRO se jich bezprostředně týká, měly by tedy vědět čemu se budou učit a jakých dosahují výsledků, zvýšila by se tak jejich angažovanost, motivovanost. Další pedagogové trvali spíše na vlastním individuálním posouzení, pro které děti by toto zapojení bylo vhodné, přičemž spíše preferovali děti starší, sociálně i intelektuálně vyspělá. Poslední skupinka pedagogů zastávala názor, že plánování je zcela věcí pedagogů, který děti řídí a

používá vhodné nástroje k výchově, zapojení dětí by narušilo celou tuto služku, která by tak nemohla být zdárně plněna.

Nejtěžším prvkem realizace PRO se ukázalo značné množství obsahu činností, které má dítě za jednotlivý rok zvládnout. Pedagogům se toto občas nedaří s dětmi splnit, proto činnosti zůstávají v plánu na další školní rok, a takto činnosti neustále narůstá. V souvislosti s plněním kompetencí, které zasahují do nejrůznějších činností v různých listech PRO se tak obsahová forma může stát pro pedagoga dočasně nepřehlednou.

Motivem pro práci pedagogů se pak ukázal jako fakt pocit smysluplnosti a účelnosti této plánované činnosti, pro mnoho pedagogů to je samotný úspěch dítěte nebo i spolupráce s dítětem na vytyčení těchto cílů.

Některé činnosti se zdály pedagogům nereálné vzhledem k životu v DD nebo nepovažovali za nutné je děti učit, neboť jsou součástí osnov základní školy. Někteří se pozastavili nad tím, že samotné děti o tuto naši plánovanou činnost ani nestojí, je otázkou, zda si to uvědomí při vstupu do samostatného života. Míra intelektových a individuálních schopností dětí je natolik odlišná, že mnohdy dané kolonky nestačí, věkové kategorie někdy reálně neodpovídají. V tom je individualizace nezbytná. Chybí zřejmá návaznost na činnosti dětí starších 18 let, kteří, i když mají mnohdy činnosti ve velké míře zvládnuty, je pouze stále opakují. Zde se jeví další psaní PRO jako neefektivní. Některé děti odcházejí z DD do samostatného života z různých důvodů dříve, než ukončí započatou přípravu na povolání, některé děti odchází zpět do původních rodin nebo v do náhradní rodinné péče. U těchto dětí, a koneckonců i u dětí opouštějící DD plánovitě chybí jakési závěrečné „vysvědčení“ z PRO, kde by samo dítě vědělo, které činnosti a kompetence má zvládnuty, na kterých by mělo ještě samostatně pracovat. K tomuto závěru došlo nezávisle na sobě hned několik pedagogů.

Termínu klíčové kompetence rozuměli v dostatečné míře všichni pedagogové. Někteří se ještě ne zcela zaměřili na jeho cílené využívání. Zejména starším generacím dělalo dle jejich slov problém náhlý přechod na použití těchto nových termínů. Zároveň však připustili, že je to otázka zvyku a návyku při používání. Někteří mladší kolegové měli problém s některými konkrétními činnostmi v pracovních listech, které se jim zdály zastaralé a nevyužívané, naopak navrhli další vzhledem k současným vědomostním potřebám dnešních dětí.

Formální stránka dokumentu byla v zásadě pro všechny pedagogy vyhovující. Jak již bylo zmíněno, byl několikrát zmíněn jakýsi výstup, celkové zhodnocení dosavadních zvládnutých činností PRO u dítěte odcházejícího z DD bez ohledu na věk. Tento list by mohl být případně součástí tohoto dokumentu. Dále bylo navrhováno zvýšení věkové kategorie, pro které ve stávajícím tabulkovém systému PRO není jasně vymezené kategorizační místo.

Po obsahové stránce se několik pedagogů pozastavilo nad šířkou rozpětí jednotlivých činností, přičemž ale záleží čistě na nich, které jsou pro jednotlivé individuality dětí žádoucí. Osobní dokumentace dítěte včetně osobních údajů, adaptace, popisu zájmových činností a školního prospěchu jsou vesměs vnímány jako potřebné a

přehledné. V plánu na daný školní rok je pro vychovatele zásadní školní úspěšnost, zájmová činnost, spolupráce s rodiči, také účast na akcích v rámci Minimálního preventivního programu. Plán konkrétních činností v jednotlivých listech zvládají jednotliví pedagogové různě. Někteří preferují spíše kvantitu, pojmутí velkého množství činností, se kterými se má dítě seznámit, jiní preferují spíše kvalitu, méně konkrétních činností, které ale dítě má v ten daný rok úplně zvládnout.

Pedagogové podílející se na tvorbě pro u „svých“ dětí jsou celkově spokojeni se svým stylem práce, který je ale jednotlivě odlišný. Někteří se během výzkumu zamysleli nad novými možnostmi práce s tímto dokumentem, který jim samotným skýtá velké možnosti. Někteří účelnost této práce spíše předpokládají, ale reálně nemají jasně ověřeny dlouhodobější výsledky práce s PRO u jednotlivých dětí.

2.11 SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Realizovaný kvalitativně orientovaný výzkum analyzoval problematiku vytváření, plnění a vyhodnocování PRO dítěte jakožto vnitřního dokumentu DD v Olomouci. Zkoumal jednotlivé listy PRO z hlediska obsahu i formy, nahlížel také na dokument jako na komplexní celek.

Důležitý pro nás byl zejména přístup pedagogů, kteří se na vytváření PRO podílejí, neboť tito jsou klíčovými pro zajištění funkčnosti celého dokumentu. Z výzkumu vyplynulo, že samotný dokument plní v této instituci svou významnou úlohu, vychovatelé se na něm podílejí zejména vzhledem k chápání tohoto dokumentu jako komplexní přípravy pro samostatný život dětí. Nepříznivou skutečností se ukázalo být velké množství faktorů, které negativně ovlivňují konstantnost práce, pozdním příchodem dítěte do DD počínaje (ve starším školním věku) až po neochotu některých dětí k cílené spolupráci konče. Toto může mimo jiné zapříčinit malou vnější motivaci vychovatelů k této práci, kterou tak v některých případech nemohou „dotáhnout“ do zdárného konce. Příznivou skutečností se naopak ukázala být velká orientace současných pedagogů v otázkách aktuálních pedagogických směrů a problémů (návaznost PRO na RVP, chápání a využívání pojmů „klíčové kompetence“). Samotný dokument se jevil po obsahové i formální stránce jako vyhovující. Jediné, na čem se mnoho vychovatelů shodlo, byl fakt, že jim chybí jakési závěrečné hodnocení dítěte, které z DD z jakýchkoliv důvodů odchází (dokončení přípravy na povolání, odchod do nové či původní rodiny), a pro které by bylo celkové zhodnocení jeho dosavadních znalostí a zkušeností- jako vysvědčení zcela jistě přínosné.

Realizace vlastního PRO jednotlivých dětí se ukázala být silně ovlivněna individualitou jednotlivých vychovatelů či dvojicí vychovatelů v rodinné skupině. Ukázalo se také, že rozdílnost jednotlivých PRO závisí zejména na pedagogovi.

ZÁVĚR

Vstup do samostatného života není jednoduchý pro žádné dítě. Děti z dětských domovů mají situaci ještě ztíženou, neboť jsou na této cestě životem odkázáni především sami na sebe. Jejich rodiče jim z různých důvodů nedokázali poskytnout potřebné zázemí a zajištění, nejsou pro ně tedy základní oporou, jako tomu bývá v běžných rodinách. Nemohou se na ně obrátit se svými problémy a starostmi nebo když potřebují poradit. Respektive mohou očekávat, že i když se na tyto rodiče obrátí, nedostane se jim žádaná dlouhodobější pomoc a podpora.

Ze zmiňovaných důvodů je zřejmé, že musí mít tedy dostatečnou vlastní základnu vědomostí, dovedností a schopností, díky nimž zvládnou vstup do samostatného života bez větších zakolísání, bez problémů.

Z teoretické části jsme se dozvěděli, jaké jsou možnosti náhradní rodinné péče, která ne zcela reálně zahrnuje všechny děti bez výjimky. Existují zde děti starší, s nejrůznějším postižením, etnicky odlišným původem, dále děti, které mají svou rodinu, kterou milují, ale která se o ně nedokáže účinně starat. Pro tyto děti je umístění v dětských domovech často dlouhodobým i konečným řešením, který je třeba brát na zřetel. I v těchto zařízeních se jim musí dostat takové péče, aby z nich vyrostli dostatečně vzdělaní, sebevědomí, uvědomělí jedinci, kteří budou schopni samostatně žít v dnešní společnosti, kteří v ní dokáží také obstát.

Dítě vychovávané v běžné funkční rodině má zcela jistě dostatečný podnět k rozvoji své osobnosti. Učí se instrumentálně i nápodobou. Získává vhodné vzorce chování a jednání, má zdravé sebevědomí, je nezatíženo přílišnými negativy. Zažívá v rodině pocit bezpečí, ochrany, lásky a porozumění. O toto všechno jsou děti, které jsou z rozličných důvodů umístěny do dětských domovů ochuzeny. Vidíme tedy již mírný rozpor, který se v jejich osobnosti vždy může nějak projevit. Dítě může mít nedostatečné sebevědomí, obavy, nejrůznější specifické poruchy v učení, v chování. Navíc zde existuje určitá předpojatost široké veřejnosti, která se i na dospělého člověka vyrůstajícího v dětském domově bude dívat skrze obavy a předsudky.

Program rozvoje osobnosti dítěte je komplexní, plánovitý, systematicky a dlouhodobě pojatý dokument, který je zpracováván pro snadnější vstup dítěte do samostatného života. Je to komplex informací o dítěti, o činnostech, které má do dosažení plnoletosti zvládnout. Pedagogové v Dětském domově Olomouc aktivně tento dokument používají, podílejí se na jeho plánování, realizaci i vyhodnocování. Zásadní jsou pro pedagogy individuální potřeby dětí, kterým je tento program podmiňován.

Dokument se neustále vyvíjí, jak s potřebami dětí, s potřebami pedagogů, tak v návaznosti na požadavky současného školského systému. Domnívám se, že výzkumem realizovaným v této diplomové práci jsme přispěli k detailnímu náhledu na obsah celého dokumentu. Byly objasněny důvody možného neúspěchu realizace PRO,

zároveň byly jasně definovány nesporné pozitivní rysy této práce. Pedagogové tak sami zvolili další cestu, kterou chtějí, aby se tento dokument vyvíjel. Je v jejich zájmu, aby tento dokument byl co nejefektivnější, aby mohl dětem vyrůstajícím v dětském domově být nápomocen při jejich komplexní výchově, která jediná je východiskem pro úspěšný vstup do samostatného života.

Seznam použité literatury

- BUBLEOVÁ, B., *Hledáme nové rodiče*, Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2001.
- CLOUD, H., TOWNSEND, J., *Děti a hranice*, Praha: Návrat domů, 2003, ISBN 80-7255-075-6.
- KOHOUTEK, R., *Základy sociální psychologie*, Brno: Cerm, 1998, ISBN 80-7204-064-2.
- Kolektiv autorů, *Emoční a sociální rozvoj osobnosti*, Praha: Ennea, 2004, ISBN 80-239-7466-1.
- KREJČÍŘOVÁ, O., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, Praha: Eteria, 2002, ISBN 80-238-8729-7.
- KREJČÍŘOVÁ, O., SKOPALOVÁ, J., *Deviace a sociální patologie*, Olomouc: UP Olomouc, 2007, ISBN 978-80-244-1698-4.
- MURPHYOVÁ-WITTOVÁ, *Připravte své dítě do života o života*, Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-2082-1.
- NĚMČEKOVÁ, B., *Program rozvoje osobnosti dítěte v dětském domově a jeho příprava na vstup do samostatného života*, Olomouc: UP středisko celoživotního vzdělávání, 2008.
- PÁVKOVÁ, J., *Pedagogika volného času*, Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-569-5.
- PELIKÁN, J., *Pomáhat být*, Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0345-4.
- PETROVÁ, A., *K problematice psychologie existence*, Olomouc: Votobia, 2005, ISBN 80-7220-244-8.
- SCHNEIBERG, *Problematika sociální inkluze mládeže, vycházející z dětských domovů*, přednáška pro Senát Parlamentu ČR, 2010.
- SOUBOR AUTORŮ, *Sborník přednášek ústavu pedagogických a psychologických věd*, Opava: Ústav pedagogických a sociologických věd, 2009, 978-80-7248-511-6.
- ŠIKULOVÁ, R., *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*, Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2008, ISBN 978-80-7414-004-4.
- VAŠŤATKOVÁ, J., a kol., *Rodina a náhradní rodinná péče*, Olomouc: Hanex, 2008, ISBN 978-80-7409-013-4.

Vnitřní Řád Dětského domova v Olomouci, 2009, dokument DDŠJ Olomouc, U Sportovní haly 1a, 77900 Olomouc.

VOCILKA, V., *Dětské domovy v České republice*, Praha: Aula, 1999, ISBN 80-902667-6-2

Výroční zpráva, 2009, dokument DDŠJ Olomouc, U Sportovní haly 1a, 77900 Olomouc

PŘÍLOHY

- Dotazník
- Listy PRO