

Osamostatňování klientů zařízení náhradní  
výchovné péče v mezinárodním srovnání.  
Česko – polské kontexty

SERIA / SERIES:	Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
REDAKTOR SERII / EDITOR:	Norbert G. Pikuła
RADA NAUKOWA / COUNCIL:	Mirosław Szymański, Zbigniew Marek, Anna Žilová, Ireneusz M. Świtała, Barbara Nowak, Norbert G. Pikuła, Małgorzata Duda, Bogusław Uljasz Władysław P. Wlazlak
SEKRETARZ SERII / SECRETARY:	Katarzyna Białożył

Dotychczas ukazały się / They have been published so far:

- *Senior i rodzina*, red. naukowa M. Banach, A. Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2013, ss. 236.
- *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. naukowa J. Matejek, N. G. Pikuła, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 176.
- *Problemy i kwestie społeczne*, red. naukowa Katarzyna Białożył, Bogusław Uljasz, Maciej Soliński, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 190.
- *Współczesne wyzwania oraz wielowymiarowość edukacji i pracy*, red. naukowa Ewelina Zdebska, Bogusław Uljasz, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 240.
- *Universalism of work in the context of the Polish and European civilizational challenges*, edited by: Marek Banach, Magdalena Lubińska-Bogacka, Adam Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 238.
- *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. naukowa Józefa Matejek, Katarzyna Białożył, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 272.



**Osamostatňování klientů zařízení náhradní  
výchovné péče v mezinárodním srovnání.  
Česko – polské kontexty**

Jiří Prokop  
Petr Prokop

Kraków 2015

Recenzent naukowy / Reviewer:

PhDr. Ivo Syřiště, PhD., Universita Karlova v Praze, Czech Republic  
dr hab. Joanna M. Łukasik, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

© by Autorzy, 2015

Wydawnictwo «scriptum», 2015

Adres redakcji / Adress:

Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

os. Stalowe 17, 31-922 Kraków

+48 12 662 79 50

bipsocup@gmail.com

<http://www.ipsoc.up.krakow.pl/>

Projekt „Gwarancje dla Młodzieży“ współfinansowany ze środków  
Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



Opracowanie graficzne, dtp i projekt okładki serii / Dtp and cover design:

Tomasz Sekunda

Na okładce / On cover:

Maze Chance Choice Complexity Concept © Rawpixel

Wydanie I / First edition

ISBN 978-83-64028-91-5



Wydawnictwo «scriptum»

Tomasz Sekunda

tel. +48 604 532 898

e-mail: [scriptum@wydawnictwoscriptum.pl](mailto:scriptum@wydawnictwoscriptum.pl)

[www.wydawnictwoscriptum.pl](http://www.wydawnictwoscriptum.pl)

## Obsah

Úvod.....	9
<b>I. Náhradní výchovná péče.....</b>	<b>11</b>
1. Stručný nástin problémů náhradní výchovné péče . . . . .	12
2. Systém náhradní výchovné péče a následné péče v České republice . . .	15
3. Systém náhradní výchovné péče a následné péče v Polsku . . . . .	19
4. Odchod klientů ze systému náhradní výchovné péče . . . . .	26
5. Stav služeb následné péče . . . . .	27
<b>II. Klienti zařízení náhradní výchovné péče .....</b>	<b>31</b>
1. Dospívání . . . . .	31
2. Fyzická zralost (vyspělost) . . . . .	33
3. Psychická zralost . . . . .	36
4. Sociální zralost, socializace . . . . .	43
5. Sociální znevýhodnění klientů opouštějících zařízení náhradní výchovné péče . . . . .	50
6. Příprava na rodinný život . . . . .	51
7. Příprava na pracovní život . . . . .	56
8. Příprava na život ve společnosti . . . . .	57
<b>III. Osamostatňování klientů výchovných zařízení .....</b>	<b>61</b>
1. Zákonné normy v rámci procesu osamostatňování v České republice a Polsku . . . . .	63
2. Rámec procesu osamostatňování v Polsku . . . . .	65
2.1. Povinnosti opatrovníka procesu osamostatňování . . . . .	66
3. Rámec procesu osamostatňování v České republice . . . . .	67

<b>IV. Osamostatňování klientů v mezinárodním srovnání</b> .....	71
1. Cíl, metodologie a kritérium výběru . . . . .	71
2. Zdroje a výzkumy cílových skupin . . . . .	73
3. Situace ve vybraných zemích (Bulharsko, Česká republika, Polsko a Rusko) . . . . .	76
3.1. Klienti žijící v náhradní výchovné péči a tuto péči opouštějící – shrnutí . . . . .	76
3.2. Příprava na opuštění náhradní výchovné péče a následné služby – shrnutí . . . . .	79
4. Vybrané příklady dobré praxe (Francie a Rusko) . . . . .	81
4.1. Příklad dobrého řešení ve Francii – Asociace „Notr’Asso“ . . . . .	81
4.2. Příklad dobrého řešení v Ruské federaci – „Murzikí“ a „Rovnováha“ . . . . .	84
<b>V. Výzkumné šetření (polsko – český kontext)</b> .....	89
1. Stručná charakteristika kvalitativního výzkumného šetření . . . . .	89
2. Popis výzkumu . . . . .	95
3. Výzkumné cíle . . . . .	96
4. Výzkumné otázky . . . . .	97
5. Výzkumný vzorek . . . . .	97
<b>VI. Výzkumná zpráva (struktura)</b> .....	101
1. Rozhovory s klienty (vybraný příklad) . . . . .	102
1.1. Životní situace klientů . . . . .	102
2. Rozhovory s vychovateli (vybraný příklad) . . . . .	118
2.1. Co rozhoduje o nezdaru v procesu osamostatňování z pohledu vychovatelů (vychovatelé o klientech) . . . . .	118
<b>Závěr</b> .....	131
1. Závěry a doporučení . . . . .	131
1.1. Některá doporučení pro vybrané země v rámci procesu osamostatňování . . . . .	133
1.2. Možná podoba Standardů péče o klienty výchovných zařízení . . . . .	134
1.3. Některá doporučení v rámci Standardů péče o klienty zařízení . . . . .	135
2. Návrh změn v systému následné péče . . . . .	137
3. Některá doporučení týkající se následné péče . . . . .	138
<b>Literatura</b> .....	139
<b>Streszczenie</b>	
<b>Usamodzielnianie klientów instytucjonalnej opieki zastępczej</b>	
<b>w porównaniu międzynarodowym. Kontekst czesko-polski</b> .....	145

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	9
<b>I. Instytucjonalna opieka zastępcza</b> .....	11
1. Krótki zarys problemów związanych z instytucjonalną opieką następczą	12
2. System instytucjonalnej opieki zastępczej i opieki następczej w Republice Czeskiej . . . . .	15
3. System zastępczej opieki instytucjonalnej i opieki następczej w Polsce .	19
4. Opuszczenie instytucjonalnej opieki zastępczej przez klientów . . . . .	26
5. Stan usług opieki następczej . . . . .	27
<b>II. Klienci placówek instytucjonalnej opieki zastępczej</b> .....	31
1. Dorastanie . . . . .	31
2. Dojrzałość fizyczna . . . . .	33
3. Dojrzałość psychiczna. . . . .	36
4. Dojrzałość społeczna, socjalizacja . . . . .	43
5. Niekorzystna sytuacja społeczna wychowanków opuszczających placówki instytucjonalnej opieki zastępczej. . . . .	50
6. Przygotowanie do życia w rodzinie . . . . .	51
7. Przygotowanie do życia zawodowego . . . . .	56
8. Przygotowanie do życia w społeczeństwie . . . . .	57
<b>III. Usamodzielnianie klientów placówek opiekuńczo-wychowawczych</b> .....	61
1. Normy prawne w procesie usamodzielniania w Republice Czeskiej i Polsce . . . . .	63
2. Ramy procesu usamodzielniania w Polsce . . . . .	65
2.1. Obowiązki opiekuna procesu usamodzielniania. . . . .	66
3. Ramy procesu usamodzielniania w Republice Czeskiej . . . . .	67

<b>IV. Usamodzielnianie klientów w porównaniu międzynarodowym</b> .....	71
1. Cel, metodologia i kryterium doboru . . . . .	71
2. Źródła i badania grup docelowych . . . . .	73
3. Sytuacja w wybranych państwach (Bułgaria, Czechy, Polska, Rosja). . . . .	76
3.1. Klienci przebywający i opuszczający instytucjonalną opiekę zastępczą – streszczenie . . . . .	76
3.2. Przygotowanie do opuszczenia instytucjonalnej opieki zastępczej i usługi następczej – streszczenie . . . . .	79
4. Wybrane przykłady dobrych praktyk (Francja i Rosja) . . . . .	81
4.1. Przykład właściwych rozwiązań we Francji – Stowarzyszenie „Notr'Asso”. . . . .	81
4.2. Przykład właściwych rozwiązań w Federacji Rosyjskiej – „Murziki” i „Równowaga” . . . . .	84
<b>V. Badanie właściwe (polsko-czeski kontekst)</b> .....	89
1. Zwięzła charakterystyka badania jakościowego . . . . .	89
2. Opis badań . . . . .	95
3. Cele badawcze . . . . .	96
4. Pytania badawcze . . . . .	97
5. Próba badawcza . . . . .	97
<b>VI. Raport z badania (struktura)</b> .....	101
1. Rozmowy z klientami (wybrany przykład) . . . . .	102
1.1. Sytuacja egzystencjalna klientów . . . . .	102
2. Rozmowy z wychowawcami (wybrany przykład) . . . . .	118
2.1. Co decyduje według wychowawców o niepowodzeniu procesu usamodzielniania (wychowawcy o klientach) . . . . .	118
<b>Podsumowanie</b> .....	131
1. Wnioski i zalecenia . . . . .	131
1.1. Niektóre zalecenia dla wybranych państw w ramach procesu usamodzielniania . . . . .	133
1.2. Możliwy kształt standardów jakości opieki nad klientami instytucjonalnej opieki zastępczej . . . . .	134
1.3. Niektóre zalecenia w ramach standardów jakości opieki nad klientami instytucjonalnej opieki zastępczej. . . . .	135
2. Propozycja zmian w systemie opieki następczej . . . . .	137
3. Niektóre zalecenia dotyczące opieki następczej . . . . .	138
<b>Bibliografia</b> .....	139
<b>Streszczenie</b>	
<b>Usamodzielnianie klientów instytucjonalnej opieki zastępczej w porównaniu międzynarodowym. Kontekst czesko-polski</b> .....	145



## Úvod

Oblast náhradní péče o děti a mladistvé v České republice je dlouhodobě vnímána domácími, ale i světovými odborníky jako problematická. Poměrně často se objevuje kritika soudobého českého systému, který není schopen v současné podobě zajistit skutečně systémovou a komplexní práci v prevenci selhání rodiny. Kritika systému se objevuje jak z řad místních nestátních organizací, tak z řad různých institucí mezinárodních.

Především je kritizován fakt, že jsou děti až příliš často odebírány ze své původní biologické rodiny a následně umisťovány do náhradní rodinné či výchovné péče. Výsledkem této nesystémové práce byl stav, kdy byla Česká republika na špičce žebříčku zemí v počtu dětí umístěných v zařízeních institucionální péče na počet obyvatel. Naštěstí se tento stav v současné době začal měnit k lepšímu a počty takto umístěných dětí se i v ČR snižují.

Další výraznou kritikou je situace, kdy se po odejmutí dítěte nedostatečným nebo vůbec žádným způsobem nepracuje s biologickou rodinou dítěte, přičemž, v rámci stanovených cílů sociální práce, edukace a systému náhradní péče, by tomu mělo být právě naopak. Práce s biologickou rodinou dětí umístěných do zařízení náhradní péče zůstává stále na okraji zájmu.

Poslední, a to zcela významnou kritikou, je kritika nedostatečné připravenosti klientů<sup>1</sup>, kteří opouštějí zařízení náhradní výchovné péče, pro běžný život ve

---

<sup>1</sup> V textu bude nejčastěji používáno termínu „klient“. Termín byl zvolen z hlediska sjednocení a ucelení terminologie. Použití zvoleného termínu má dva důvody, za prvé: v rámci tématu práce mnohdy hovoříme nejen o dětech, ale současně také o mladých dospělých, resp. dospívajících jedincích či mládeži, a za druhé: termíny jako svěřenec a chovanec byly odborníky, a také veřejností, z pochopitelných důvodů postupně vytlačeny. Termín klient je nyní ve výchovném prostředí zcela běžně užíván. V prostředí sociálních služeb (následně péče o děti) se pak užívá termínu „uživatel“.

společnosti. Zvláště v současné době, při neustále se zvyšujícím počtu sociálně slabých, znevýhodněných nebo sociálně vyloučených osob, je tato kritika zcela zásadní. Ukazuje se, že klienti zařízení náhradní výchovné péče (výchovných zařízení) nejsou dostatečně připraveni pro společenský, pracovní či rodinný život.

Z výše uvedených konstatování vyvstává proto otázka, jak je tato relativně významná část populace, žijící mimo biologickou rodinu (v různých formách náhradní péče), připravována na opuštění tohoto systému. Další otázkou zůstává, jaký systém následné péče, který by těmto osobám případně usnadnil zapojení do života v běžné společnosti, je pro ně připraven. Jedná se o téma velice široké, proto nelze očekávat, že zde o něm budeme moci pojednat v celé své šíři.

V této publikaci se budeme soustředit pouze na určité vybrané problémy, především na roli výchovné instituce v procesu osamostatňování, dále na vliv biologické rodiny na proces osamostatňování, na problémy socializace a sociálního zrání, legislativní problémy spojené s odchodem klientů výchovných zařízení do běžného života, ale také na některé další problémy spojené s osamostatňováním klientů zařízení náhradní výchovné péče.

Stěžejním tématem publikace je tedy osamostatňování klientů v systému náhradní výchovné péče. V rámci mezinárodního srovnání jsou autory zachyceny a analyzovány problémy, které tento proces provázejí. Publikace obsahuje nejen závěry, ke kterým autoři dospěli na základě výzkumného šetření ve vybraných zemích (s důrazem na Českou republiku a Polsko), ale i vhodná doporučení, jakým způsobem problém osamostatňování klientů náhradní výchovné péče řešit.

Úvodní část je věnována teoretickým východiskům, mezinárodnímu srovnání a příkladům dobré praxe v zahraničí. Autoři sledují názory různých odborníků na příčinné souvislosti problému, od vlivu biologické rodiny, přes socializaci klientů náhradní výchovné péče, až k samotným problémům institucionální péče. Tyto názory a postřehy následně uvádí do kontextu.

V metodologické a výzkumné části se autoři snaží odpovědět na stěžejní otázku: „Jakým způsobem jsou klienti zařízení náhradní výchovné péče připravováni na osamostatnění?“ Autoři v rámci kvalitativního designu výzkumu zprostředkovávají čtenářům reálnou situaci, kterou osamostatňující se klienti a jejich vychovatelé prožívají v České republice a v Polsku. V tomto popisu se autoři snaží o maximální autentičnost.

Závěrečnou část věnují autoři shrnutí výsledků výzkumu, návrhům změn a současně také návrhu řešení výzkumného problému. Součástí celé publikace jsou komentáře, jejichž účelem je rozvinout daný problém v širších souvislostech.

## I. Náhradní výchovná péče

Je prokázáno, že ústavní neboli institucionální výchova nezabezpečuje v určitých směrech dostatečně kvalitní prostředí pro život dítěte a jeho zdravý vývoj a stejně tak i pro přípravu na budoucí „úspěšný“ život. Přestože se snaží tyto atributy naplnit, ve většině případů nedosáhne v procesu osamostatňování, resp. v procesu sociálního začleňování (integrace) dítěte takových výsledků jako péče rodinná. Nicméně Matoušek konstatuje, a my mu v tomto směru dáváme za pravdu, že ani v dnešní době nejsou zařízení náhradní výchovné péče přežitkem, neboť je to bohužel stále jediná možnost, jak některým dětem umožnit důstojný život (Matoušek, 1999, s. 22). Podle Jánského je ústavní výchova dobrým východiskem, nikoliv však optimálním řešením (Jánský, 2004, s. 92). Stejně tak Whittaker tvrdí, že bychom neměli vnímat umístění dítěte do výchovného zařízení pouze v negativních souvislostech. Doslova říká, že ani výchovné zařízení, ani rodinu bychom neměli označovat za „ty špatné“. Rieger naopak tvrdí, že právě pobyt dítěte ve výchovné instituci může celý jeho problém ještě zhoršit. Vnímá výchovnou instituci jako specifické prostředí, které se může spolupodílet na dalších problémech dítěte (Rieger, 2009, s. 23).

Lze konstatovat, že forma náhradní výchovné péče o dítě je pro stát finančně nákladnější. Je nákladnější než náhradní rodinná či pěstounská péče (jen pro srovnání – ústavní péče jednoho dítěte v České republice, samozřejmě v závislosti na různých aspektech, stojí stát přibližně 150 – 250 tis. Kč ročně; pěstounská péče na jedno dítě, opět v závislosti na různých individuálních potřebách a odlišnostech dítěte, stojí asi 60 – 70 tis. Kč ročně).

Na konci roku 2008 byl v České republice počet dětí a dospívajících do 18 let celkem 1 985 738. Tvořili tedy zhruba 19 procent z celkové populace. V roce 2007 Česká republika dosáhla primátu v žebříčku Evropských zemí v počtu dětí v ústavní péči na osobu: 35 dětí na 10 000 dětí z celkové populace (ÚZIS, 2007, ČSÚ, 2007). Na konci roku 2007 žilo v České Republice okolo 28 000 dětí ve všech formách náhradní péče (MPSV, 2008), z toho 21000 dětí žilo v náhradní výchovné péči. Počet zařízení ústavní péče a počet dětí v těchto zařízeních do roku 2009 konstantně stoupal. V té době každé sté české dítě vyrůstalo v ústavní péči. V roce 2009 opustilo ústavní péči 878 dětí a 700 dětí náhradní rodinnou péči (MPSV, 2009).

Všechny studie vedené nevládními organizacemi orientovanými na náhradní péči rovněž potvrzují vysoké procento romských dětí v ústavních zařízeních, aktuálně tvoří 30 až 60 % v zařízeních ústavní péče (Říčan, 1998, MPSV 2015).

Zatímco dle statistik MŠMT bylo např. v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy v České republice (dětských domovech, výchovných ústavech, diagnostických ústavech, pomineme-li ústavy sociální péče a ostatní zařízení) ve školním roce 2003/04 7250 dětí, ve školním roce 2009/10 to bylo již 7820, tedy nárůst o 520 dětí během pěti let. Jak je patrné, počet dětí v ústavní péči ještě před několika málo roky kontinuálně narůstal a dle oficiálních statistik jsme tak donedávna byli jednou ze zemí s největším počtem dětí umístěných v ústavní péči.

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

## 1. Stručný nástin problémů náhradní výchovné péče

Charakteristika bude provedena z pohledu možných problémů v následném osamostatňování či sociálním začleňování klientů. Téměř ve všech odborných knihách nebo časopisech, zabývajících se danou tematikou, se dočteme, že výchova v zařízeních náhradní výchovné péče s sebou přináší nemalé množství problémů. Paradoxně je právě do náhradní výchovné péče umisťováno značné množství dětí a mládeže.

Jako nejčastější důvody pro umístění dítěte do náhradní výchovné péče bývá uváděno nezvládnutí výchovy v rodině, výchovné zanedbání, zneužívání a týrání dítěte, dále trestná činnost, alkoholismus, závislost na drogách a případná prostituce rodičů (především matky) apod. Ze strany dítěte je to pak nejčastěji:

odmítání akceptace rodičů, agresivita, závislost na drogách či alkoholu, prostituce dítěte a mnohé další příčiny.

Centrum pro náhradní rodinnou péči a výzkum péče o děti a mladistvé opouštějící ústavní péči potvrzuje, že klienti, kteří opouští ústavní péči, jsou znevýhodněni několika faktory:

- vykazují znaky psychické deprivace;
- jsou sociálně izolovaní;
- vykazují problémy v chování;
- mají osobnostní a vývojové problémy;
- nejsou soběstační;
- jsou neschopni starat se sami o sebe;
- ztrácí svou ekonomickou a sociální jistotu, když opouští ústavní zařízení;
- ztrácí realistické pojetí života mimo náhradní péči;
- nemají žádnou finanční, sociální, nebo emocionální podporu;
- jsou izolovaní v odlehlých zařízeních, kde tráví většinu svého času a budují většinu svých vztahů;
- mají limitované, nebo žádné zkušenosti s rodinným prostředím;
- čelí problémům v partnerských vztazích;
- postrádají komunikační dovednosti v rozvoji chování, nezbytného k tomu, aby obstáli se spolubydlícími;
- nemají dostatečné vzdělání, nebo ho nejsou schopni uvést do praxe;
- postrádají přípravu k zaměstnání, související s pracovními zvyky a respektováním pravidel (Folda a kol., 2009).

Podle statistik Ministerstva vnitra 41% těchto mladých lidí po opuštění náhradní výchovné péče spáchá trestné činy (MVČR, 2007). Extrémně vysoký počet klientů uteče mimo zařízení náhradní výchovné péče ještě předtím, než dospějí, někteří z nich se stávají obětmi sexuálního zneužívání, návykových látek, nebo bezdomovci.

Výše uvedenou skupinu dětí můžeme považovat za sociálně znevýhodněnou. Z toho vyplývá, že je nutné hledat nejen teoretická východiska sociálního začleňování těchto sociálně znevýhodněných dětí, ale v rámci celého procesu tato východiska co nejlépe využít v praxi (reálném životě). Nemělo by nám však jít pouze o efektivitu vynaložených finančních prostředků nebo efektivitu vynaloženého úsilí, vkládaného do institucionální výchovy dětí, ale mělo by nám jít především o jedince samotného – o dítě. Z mého pohledu jsou v rámci edukace mnohem více rozhodující kvalitativní činitele ve výchově než dosažení kvantity vědomostí ve vzdělání. Kraus uvádí, že bychom možná měli klást menší důraz na

vlastní proces předávání poznatků a větší na celkový osobnostní rozvoj, menší důraz na kognitivní složky rozvoje dítěte a větší na složky emotivní a konativní (Kraus, 2008, s. 102). Jsme přesvědčeni o tom, že je nezbytně nutné podporovat vývoj těchto kvalitativních činitelů v rámci komplexního rozvoje osobnosti jedince (např. pozitivními vzory, dostatkem pozitivních sociálních interakcí či přiměřenou zpětnou vazbou). Současně považujeme za důležité zvyšovat kompetence jedince (především jeho schopnosti, praktické dovednosti, orientaci v prostředí apod.), které by měly vést k lepšímu osamostatnění, resp. lepšímu začlenění do společnosti. Pochopitelně nemůžeme opomíjet sociální dovednosti.

Pokud bychom hledali smysl výchovy ve výchovných zařízeních, mohli bychom z tohoto úhlu pohledu konstatovat, že prvořadým úkolem by měl být komplexní rozvoj osobnosti klienta, vedoucí k jeho plnému osamostatnění, resp. plnohodnotnému životu (plnému začlenění – integraci) jedince ve společnosti, a to ve všech významných oblastech jeho života.

V této publikaci popisované problémy, spojené s umístěním dětí do výchovných zařízení, můžeme shrnout do čtyř bodů tak, jak to ve svých knihách uvádí Matějček:

- *absence sociálního zázemí*, která vychází z minulosti, kdy byla snaha izolovat dítě od původní patologické a nežádoucí rodiny;
- *sociální izolace*, neboť dříve zařízení ústavní péče vznikala v objektech, které byly na okrajích měst či mimo občanské zástavby, což bylo hlavně kvůli využití těchto objektů, neměly děti mnoho možností, jak se sociálně pozitivně prosadit;
- *emociální nezralost* je způsobená dlouhodobou citovou frustrací v důsledku malého kontaktu s rodiči a anonymním prostředím v ústavním zařízení. Dítě tak nemá dostatek soukromí, intimity a nemá mnoho možností učit se řešení problémů v běžném životě. Následkem může být např. „citový chlad“;
- *sociální závislost* (nedostatečná připravenost a samostatný život ve společnosti) jako její příčiny můžeme považovat také citovou frustraci a absenci hlubších citových vztahů, které je nemožné v zařízení zabezpečit. Podíl má také samotné nedostatečné zabezpečení dětí po jejich odchodu (Matějček, 1992).

Právě v těchto bodech vidíme nedostatky v oblasti náhradní výchovné péče, které by mohly být eventuální příčinnou nedostatečného osamostatnění, resp. příčinou sociálního vyloučení klientů výchovných zařízení. Zmíněné problémy jsou předmětem našeho výzkumného šetření. Prozatím se zde omezíme jen na

stručný nástin problémů spojených s fází osamostatňování, resp. s odchodem klientů do běžného života.

## 2. Systém náhradní výchovné péče a následné péče v České republice

Zásadní překážkou pro zkvalitnění fungování celého systému náhradní péče o děti žijící mimo původní rodinu se dlouhodobě jeví kompetenční roztržitost. Vlivem mnohdy nejasného vymezení kompetencí, nebo naopak jejich vzájemného překrývání, dochází v oblasti sociálně-právní ochrany dětí k situacím, kdy příslušné instituce nejsou schopné adekvátně a rychle řešit kritickou životní situaci dětí. Sociálně právní ochrana dětí je na národní úrovni rozdělena mezi několik ministerstev (s tímto problémem se v další části textu setkáme i u jiných států). Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) usměrňuje služby následné péči a sociální prevence. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) dohlíží na zařízení ústavní a ochranné výchovy, Ministerstvo zdravotnictví má na starosti poskytování péče dětem do tří let života, Ministerstvo vnitra řídí krajské úřady, městské úřady, resp. obecní úřady obcí s rozšířenou působností, jejichž součástí jsou i orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Metodicky orgány sociálně-právní ochrany dětí vede Ministerstvo práce a sociálních věcí. Rozdělení zodpovědností způsobuje problémy v mezirezortní komunikaci. Pokus o sjednocení směrnic a jejich přiřazení k jednomu ministerstvu (Ministerstvu práce a sociálních věcí) nebyl úspěšný. Stále jsou však v plném proudu diskuse týkající se možného vytvoření koordinačního orgánu na národní úrovni (Prokop, 2013, 2014).

V České republice existují tato zařízení náhradní výchovné péče a následné péče:

- domovy pro ohrožené děti ve velmi nízkém věku (dříve kojenecké ústavy, dnes jsou to většinou **dětská centra** při dětských domovech);
- **diagnostické ústavy** (připravující komplexní diagnostické zprávy, ve kterých je hodnocen výchovný, vývojový a sociální rozvoj dětí a mládeže; obvykle trvá osm týdnů; preventivní výchovná péče může být poskytována také ambulantně);
- **dětské domovy** pro děti a mládež ve věku 3-18 let (opatrují klienty bez závažných poruch chování, jejich nezletilé matky mohou být umístěny ve stejných domovech);
- **dětské domovy se školou;**
- **výchovné ústavy** (jsou zaměřeny na školní děti s poruchami chování a na ty, kteří vyžadují speciální výchovnou či léčebnou péči);

- **středisko výchovné péče** – je školské zařízení poskytující preventivně výchovnou péči dětem a mladistvým s poruchami chování. Náplní střediska je diagnostika a náprava výchovných problémů, nebo negativních projevů chování, které nastaly u dítěte zpravidla od 10 let věku do ukončení středního vzdělání. Středisko pracuje nejen s jedincem, který se negativního chování dopouští, ale také s jeho nejbližším okolím, jako je rodina a škola. Jedná se o dobrovolný a bezplatný typ preventivně výchovné péče nabízený klientům a celým rodinám.
- **detenční ústavy** – jedná se o výchovně nápravné instituce, které jsou navrženy pro mladé jedince nad 15 let s vážnými problémy v chování (anti-sociálního chování). Jsou řízeny stejným zákonem jako nápravné zařízení pro mládež a poskytují péči dětem se soudně nařízenou ústavní výchovou nebo stanovenou ochrannou výchovou);
- **zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc** (asistence pro podporu a ochranu dětí, které jsou vážně ohrožené, nebo zneužívané);
- **domy na půli cesty** – podle zákona o sociálních službách poskytují domy na půli cesty dočasné ubytování (zpravidla na jeden rok, podobně jako azylové domy) pro zletilé osoby od 18 do 26 let věku opouštějící školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, popř. pro osoby z jiných zařízení pro péči o děti a mládež, zletilé osoby propuštěné z výkonu trestu, z jiných sociálních zařízení, z pěstounských rodin a další osoby ohrožené sociálním vyloučením;
- **azylové domy** – sociální služba azylový dům je určena občanům starším 18 let, kteří se nacházejí v nepříznivé sociální situaci spojené se ztrátou bydlení. Azylový dům slouží těmto lidem k překlenutí velmi vážné životní situace, v průběhu které ztratili z různých příčin bydlení (nebo jej dosud nenalezli), ale přesto mají zájem svou kritickou situaci řešit nebo hledat společné řešení této situace (Prokop, 2012). Existují i azylové domy pro matky s nezletilými dětmi;
- **noclehárny** – jde o službu sociální prevence, jejímž cílem je umožnit jejím uživatelům, aby mohli přenocovat v důstojných podmínkách noclehárny, mohli se vykoupat, najíst, převléknout do čistého oblečení, dále získali informace, jakým způsobem mohou řešit svou nepříznivou situace, případně byli motivováni k využívání dalších služeb, které potřebují pro dosažení sociálního začlenění (Prokop, 2013b).
- **chráněná bydlení** – je pobytovou službou poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu duševního onemocnění, jejichž



situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Chráněné bydlení má formu skupinového;

- **systém sociálního bydlení** – jedná se především o systém sociálních bytů, ale i ubytoven.

Legislativní vymezení náhradní výchovné péče najdeme hned v několika zákonech, kterými jsou:

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání;*
- *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů;*
- *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (systém sociálních služeb pro děti a mládež);*
- *Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.*
- *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, novelou je zákon č. 401/2012 Sb;*
- *Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů;*
- *Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů a další právní předpisy, zejména zákon č. 110/2006 Sb., o životním a existenčním minimu, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 389/2011 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o pomoci v hmotné nouzi;*
- *Vyhláška č. 389/2011 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o pomoci v hmotné nouzi.*

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

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

člověk opouští zařízení z důvodu plnoletosti, musí mu ředitel umožnit setkávání se sociálním pracovníkem (viz kapitola 3.3 „Rámec procesu osamostatňování v České republice“).

Podle výše uvedeného zákona je klient opouštějící výchovné zařízení po dosažení plnoletosti oprávněn přijmout **materiální pomoc**, nebo jednorázovou **finanční podporou** do výše 15000 korun, založenou na jeho reálných potřebách. Kromě toho ve spolupráci s orgány sociálně-právní ochrany dítěte je klientovi poskytnuto **poradenství a asistence** při hledání práce a místa bydlení.

Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách stanovuje, že poskytovatelé sociálních služeb musí zdarma poskytovat poradenství, zahrnující kontakt se společenstvím, sociálně-terapeutické služby a asistenci při uplatňování práv a oprávněných zájmů. Zákon také výslovně nastavuje sociálně preventivní služby pro předcházení **sociálnímu vyloučení** ohrožených lidí. Podle zákona jsou tyto služby poskytovány bezplatně.

Zákon 109/2002 Sb. a také zákon č. 111/2006 Sb. a další právní předpisy, zejména zákon č. 110/2006 Sb. a vyhláška č. 389/2011 Sb. garantují odcházejícím klientům **nárok na finanční pomoc**.

Zákon o pomoci v hmotné nouzi říká, že osoba propuštěná ze zařízení ústavní péče nebo z pěstounské péče, u které je neuspokojivé sociální zázemí a která má nedostatečné finanční zdroje, může obdržet jednorázovou **mimořádnou okamžitou pomoc** do maximální výše 1000 korun českých. Zákon dále doporučuje stanovit **Individuální motivační plán**, který má být uzavřenou spoluprací s osobou v hmotné nouzi, s cílem prevence jejího sociálního vyloučení. Obsah Individuálního motivačního plánu by měl obsahovat nastavení konkrétních, individuálních kroků a měl by také obsahovat jejich postup.

V České republice se v současné době připravuje **zákon o sociálním bydlení**, který by měl platit od 1. 1. 2017. O zákoně se hovoří již 15 let, přesto nebyl dosud přijat. V rámci zákona by měla obcím přibýt povinnost zajistit určité procento bytů, které by byly určeny pro sociálně slabé občany. Nejde však pouze o výstavbu nových bytů, ale o skutečně funkční systém sociálního bydlení. V České republice je přibližně 150 tis. volných bytů, které by byly po rekonstrukci vhodné pro dané účely. Někteří poslanci, ale i sociální pracovníci, či další osoby, které se daným problémem zabývají, se domnívají, že není vhodné jít cestou tzv. sociálního inženýrství a vytvářet „koncentrované“ bydlení sociálně slabých občanů, které s sebou následně přináší velké množství dalších problémů.

### Individuální plánování

Individuální plánování není v České republice (na rozdíl od Polska) součástí systému náhradní výchovné péče. Používá se buď v sociálních službách, nebo službách následné péče o děti. Tvorba Individuálního plánu je nástrojem pro **aktivizaci a motivaci** klienta (uživatele). Individuální plán je vyjádřením **vzájemného závazku a vymezením odpovědností** zúčastněných stran. V rámci individuálního plánování je důležité dodržovat určité principy:

- *normalizace* – vytvářet pro klienta podmínky co nejvíce podobné podmínkám, v jakých žije člověk bez znevýhodnění. Pro dítě je normální žít v rodině (výchovné zařízení by mělo doplňovat, kompenzovat, případně regulovat vliv rodiny);
- *aktivní účasti* – klienta a jemu blízkých lidí;
- spolupráce všech, kteří mohou situaci klienta ovlivnit – s jasnou definicí rolí a odpovědností;
- *podpory pozitivního potenciálu klienta* (rodiny) – rozvíjení pro-sociálních dovedností a postojů jako prevenci asociálního chování;
- *pružnosti a efektivity* – periodické ověřování, zda plán vede k naplnění cílů;
- *užívání neprofesionálního jazyka* – formulování plánu takovým způsobem, aby mu klient (rodina) rozuměla.

**Východisky Individuálního plánu** mohou být:

- klientova **biografie** (popis průběhu jeho života);
- **aktuální problémy** klienta (jeho hlavní problém);
- **přehled rizik**, které hrozí klientovi;
- **přehled potřeb klienta** (Matoušek a kol., 2008).

### 3. Systém náhradní výchovné péče a následné péče v Polsku

#### Systém péče

Základními právními úpravami, které regulují fungování institucí náhradní péče (rodičovské, tzv. „opiekuńczo wychowawczych“) je zákon ze dne 12. 3. 2004 o sociální pomoci. Na základě tohoto zákona byla vydána vyhláška ministra práce a sociální politiky ze dne 19. října 2007 ve věci právních úprav institucí opiekuńczo wychowawczych.

V Polsku existuje více různých způsobů klasifikace institucí náhradní výchovné péče, ale v odborné literatuře se ustálilo toto členění:

- **instituce denní podpory** – úkolem je pomoc ve vzdělávání, organizaci volného času, rozvoji zájmů, dále se jedná o zajištění sportovních aktivit

a také práci s rodinou dítěte. Tyto instituce fungují každý den min. 4 hodiny denně, nejčastěji v době, která odpovídá potřebám dětí a rodičů. Vznik institucí reaguje na rozšiřující se jev tzv. „**děti ulice**“. Zařízení mají funkci kompenzační, pečovatelskou, výchovnou, profylaktickou a integrační. Jedná se o formy sportovních klubů, výletů, táborů, ale také teplých jídel a jiné sociální pomoci. Tomuto typu v České republice odpovídají „nízko-prahová centra“.

- **instituce celodenní** (24 hodinové „schronisko“ – útulek) – tyto instituce pečují o děti, které nemají dostatečnou péči a podporu rodiny a kterých soud rozhodl, že pro „dobro“ dítěte převezme za rodiče tuto povinnost instituce (stát). Děti se do těchto zařízení umísťují ve chvíli, kdy zůstanou vyčerpány všechny možnosti, včetně umístění dítěte do náhradní rodiny. V rámci těchto institucí existují instituce:
  - \* intervenční – poskytují dětem péči po dobu trvání krizové situace. Přijímají děti, které potřebují okamžitou péči a výchovu, ve věku od 11 do 18 let, výjimečně děti mladší, a to nezávisle na místě bydliště. Děti jsou zde umísťovány max. na tři měsíce, s možností výjimečného prodloužení na dobu dalších třech měsíců (v případě komplikací v rámci právních úkonů). Sem patří také instituce tzv. „rodzinne pogotowie opiekuńcze“ (sociální pomoc rodině, rodinná krizová pomoc), které mají za cíl navrátit dítě do rodiny nebo je umístit do náhradní rodiny či odpovídající instituce (v České republice této instituci odpovídá diagnostický ústav nebo zařízení okamžité pomoci);
  - \* rodinné – neboli profesionální pěstounská péče. Jedná se o vícečetnou rodinu od 4–8 dětí (ve výjimečných případech menší, či větší). Nejčastěji fungují ve formě SOS dětských vesniček (v České republice existují taktéž SOS vesničky a v současné době vznikl i institut profesionální pěstounské péče);
  - \* socializační – instituce, které dítětem zajišťují péči a výchovu a současně uspokojují jejich základní potřeby. Zásadní místo zde zaujímají dětské domovy a dětské domovy rodinného typu. Jedná se i o děti osiřelé. Janus k danému tématu uvádí, že osiření je zřídka příčinou umístění dítěte v DD, nejčastěji mají klienti oba dva rodiče – okolo 60%, částeční sirotci okolo 30% a sirotci okolo 5% všech klientů (Janus, 2006, s. 37–38);
  - \* resocializační – jsou instituce, které jsou určeny pro děti vykazující projevy „demoralizace“ – asociálního chování (v České republice tomuto

typu odpovídají výchovné ústavy), jsou různého typu – pro chlapce, děvčata, koedukované, spojené se školou apod.);

- \* multifunkční – zákon o sociální pomoci, článek 80 připouští i sloučení činností intervenčních, socializačních a ostatních s cílem pomoci rodině v podobě multifunkční instituce. Poskytují dětem denní nebo celodenní péči a výchovu, společně s terapeutickými činnostmi. Současně pracují s jeho rodinou s cílem vylepšit pečovatelsko výchovné dovednosti rodičů. Působí tedy na dítě a současně i na rodinu. Jedná se často o instituce alternativní, nestátní se státní podporou.

V následné péči se ukazuje několik iniciativ v procesu osamostatnění klientů z institucí opiekuńczo wychowawczych:

- **dětské domovy** – podílejí se na osamostatnění různými formami, jako jsou:
  - \* *programy osamostatňování* – mezi ně patří např. „programy dobrého startu“, které provázejí klienty v samotném dětském domově i po jeho opuštění. Jsou určeny pro mládež s psychosociálními problémy (Kolankiewicz, 2007, s. 7), „Przewodnik usamodzielnienia“ – Průvodce osamostatnění (Banasiak, 2010) a „Usamodzielniaj sie zdrowo“ – Zdravě se osamostatňuj (Bunowska, 2011);
  - \* *byty pro osamostatnění*, které jsou zřizovány podle francouzského vzoru (viz kapitola 4.4 „Vybrané příklady dobré praxe“). Tato forma následné péče je určena pro klienty starší 18 let. O umístění rozhoduje pedagogická rada instituce. Klient dostává peníze na jídlo a placení služeb spojených s nájmem. Klient umístěný v tomto bytě má vždy určeného vychovatele, který o něj pečuje s jasně vymezenými povinnostmi (Żukowski, 2011, s. 32–33). Doba pobytu je od 6 do max. 18 měsíců;
  - \* *osamostatňující se skupina* („grupa usamodzielnienia“) – fungování skupiny vychází z holandského vzoru. V rámci těchto institucí existuje síť pavilonů nebo pronajatých bytů v různých částech města (v České republice tomu odpovídá systém tréninkového bydlení). Probíhají zde výchovné a resocializační činnosti podle potřeb klientů. V některých případech se v těchto skupinách připravují klienti od 13 let věku, tento program je však určen především pro mládež od 16 do 19 let (Kamińska, 2005, s. 98);
  - \* *autonomní skupina* („grupa autonomiczna“) – je to část instituce, která je většinou umístěna mimo samotnou instituci. Základním cílem je pomoc při přechodu do dospělosti (osamostatnění) a život v lokální společnosti mimo DD. Skupina má max. 10 klientů, je dotována

z okresních zdrojů a různých lokálních či evropských dotací. Klienti jsou vzhledem k dalšímu vzdělávání ve věku od 17 max. do 24 let (Prokosz, 2001, s. 99–100), (tomuto modelu odpovídají v České republice „zvláštní výchovné skupiny“).

V devadesátých letech proběhla reforma polského systému sociálního zabezpečení, současně byl také reformován systém školství, administrativy a financování. Ministerstvu práce a sociálních věcí byl svěřen dohled nad náhradní péčí, za kterou před reformou odpovídalo Ministerstvo školství. Ministerstvo práce a sociálních věcí je tedy odpovědné za zákony týkající se sociální podpory aj. (Kaczmarek, 2007).

V zákoně o sociální pomoci (Ustawa o pomocy społecznej, 2004) je stanoveno, že děti a mladiství s mentálním postižením by měly být umisťovány do **domovů sociální péče**, nezletilé svobodné matky **do domovů pro svobodné matky** a mladí lidé bez zajištěné rodičovské péče mohou být umístěni do speciálních edukačních center, do 24 **hodinových poradenských center pro mladistvé**, do některých dalších zařízení poskytujících náhradní péči, případně do **výchovně nápravných zařízení** (např. v případě páchání trestné činnosti apod.).

Zákon o sociální pomoci z roku 2004 spolu s dalšími nařízeními Ministerstva práce a sociálních věcí definuje způsoby pomoci dítěti a rodinám, které nemohou obnovit „zdravý“ vztah s dítětem. Snaží se vyzdvihnout **rodičovskou pravomoc** a chránit právo dítěte „**žít a být zapojeno**“ do rodiny, kterou chápe jako rodinu původní (základní). Rodiny, které se potýkají s problémy v plnění svých povinností vůči dětem, mají garantované poradenské služby, terapeutickou pomoc, případně rodičovské vzdělávací kurzy. Zákon stanovuje, že umístění dítěte do náhradní péče by mělo být až poslední – krajní možností. Umístění dítěte do náhradní výchovné péče by tedy mělo dojít pouze v případě, není-li z nějakého důvodu již možné ponechat dítě ve vlastní rodině či pěstounské péči.

Zákon také zajišťuje právo na pomoc při opuštění náhradní péče. Většina osmnáctiletých, kteří opouští náhradní péči, má právo na **finanční podporu**, která jim má pomoci při přechodu do nezávislého samostatného života, v dalším studiu či hledání práce,

Zákon o sociální podpoře a nařízení Ministerstva práce a sociálních věcí z roku 2004 určují zákonný rámec pro **podporu osob**, které se mají osamostatnit, pokračují ve vzdělávání nebo začínají žít „nezávislý život“.

Článek 88 zákona o sociální pomoci definuje podporu určenou pro osamostatnění a popisuje kategorie příjemců takovéto podpory. Podpora je dostupná osobám starším 18 let včetně a žijícím v nějaké formě náhradní péče. V zákoně

je stanoveno, že podpora má být poskytnuta osobám, které byly umístěny do náhradní péče na nejméně jeden rok na základě rozhodnutí soudu a které mají určen Individuální **plán pro opuštění náhradní výchovné péče**<sup>1</sup>. Podpora může být finanční, materiální, případně související s bydlením, vzděláváním nebo zaměstnáním (Ustawa o pomocy społecznej, 2004).

### **Finanční podpora**

Článek 89 zákona o sociální pomoci specifikuje pravidla finanční podpory určené na ulehčení osamostatnění, pokračování ve studiu a pořízení základního vybavení. Tato podpora je podmíněna finanční potřebou, což znamená, že členové rodiny příjemce nejsou schopni financovat jeho výdaje.

### **Materiální podpora**

Materiální podpora zahrnuje například náklady na rekonstrukci bytu a potřebný materiál, domácí potřeby a další vybavení. Maximální finanční hodnota této podpory je 300 procent měsíčního základu (minimální mzdy). Stejně jako u finanční podpory je třeba, aby se příjemce zavázal k plnění Individuálního plánu osamostatnění, který souvisí s opuštěním náhradní péče.

### **Podpora na bydlení**

Podpora na bydlení zahrnuje:

- možnost nějaký čas „bydlet pod dohledem“, bez povinnosti platit nájem;
- plné nebo částečné financování nájmu bytu;
- pomoc při získávání sociálního bydlení;
- možnost částečného uhrazení ubytovacích výdajů příjemci podpory, který stále studuje a bydlení na koleji;

### **Podpora vzdělávání**

Dávky určené pro pokračování ve studiu jsou trvalé a dosahují 30 procent z měsíčního základu (minimální mzdy), tj. přibližně 495 PLZ, resp. 120 EUR (rok 2010). Mladí lidé mohou obdržet tyto dávky pouze v průběhu školního nebo akademického roku. Podpora je poskytována do 25 let věku studenta.

---

<sup>1</sup> V textu budeme tento Individuální plán pro opuštění náhradní výchovné péče označovat jako Individuální plán osamostatnění. V prostředí sociálních služeb, v rámci sociální práce v České republice jsou podobné plány označovány jako „Individuální plány“ (viz kapitola 1.2).

### Zaměstnanecká podpora

Zákon o sociální podpoře (čl. 88) určuje, že ti, kteří opouští náhradní péči, mají nárok na podporu při hledání zaměstnání. Tato podpora však není definována v zákoně ani dodatečných nařízeních. Dostupnost této služby tedy plně závisí na opatrovníkovi osamostatnění nebo sociálním pracovníkovi. Opatrovníci mohou hrát důležitou roli tím, že budou klienty motivovat k učení se potřebným dovednostem, usilovat o jejich další vzdělávání a pomáhat jim hledat zaměstnání (Andrzejewski, 2006, s. 230).

### Individuální plán osamostatnění

Individuální plán osamostatnění je společenská smlouva mezi osobou, která se má osamostatnit a Krajským centrem pro rodinnou podporu (Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie – zkráceně „PCPR“). Plán je základem pro finanční podporu od PCPR pro klienta.

Plán se připravuje nejpozději měsíc před tím, než klient oslaví 18. narozeniny. Připravuje ho klient a **opatrovník osamostatňování**<sup>2</sup> s pomocí pracovníka Krajského centra pro pomoc rodině a je schvalován jeho ředitelem nebo pověřeným pracovníkem. Plán by měl zahrnovat informace o podpoře osoby, která bude opouštět náhradní péči. Tyto informace se týkají kontaktů s vlastní rodinou, způsobů získání profesionálních a odborných dovedností, nebo vzdělání, pomoci při hledání zaměstnání a bydlení (bydlení pod dohledem, sociální bydlení poskytované podle zákona) a pomoci při zajištění státního zdravotního pojištění.

Povinnosti stanovené klientovi jsou termínované. Pokud není povinnost splněna včas, může dojít ke **snížení nebo úplnému zrušení finanční pomoci**. Osoba, která se chystá opustit náhradní péči, musí také podepsat prohlášení o skutečném („pocitivém“) investování financí do základních potřeb, například do bydlení, vzdělání, osobního odborného tréninku nebo zlepšení různých dovedností, které vedou k nalezení zaměstnání, zlepšení vzdělání či bydlení. Tato dohoda je součástí individuálního plánu osamostatnění.

Osoba, která bude opouštět náhradní péči, si obvykle zvolí opatrovníka nejdéle dva měsíce před osmnáctými narozeninami (ve skutečnosti je většinou opatrovník určen PCPR). Ředitel Krajského centra má právo odmítnout navrženého kandidáta. Opatrovník dobrovolně spolupracuje s rodinou, školou nebo

---

<sup>2</sup> Někdy je také nazýván kurátorem osamostatňování. Jedná se většinou o vychovatele či pracovníka PCPR, kterého si klient vybere, případně, který mu je určen jako osoba, která ho bude provázet v rámci procesu osamostatňování, tedy před a po nějaký čas i po odchodu z výchovného zařízení (viz kapitola 7.3.2).



zaměstnavatelem klienta. Pokud opatrovník neplní svoje povinnosti, je možné na něj podat stížnost Krajskému centru.

### Umísťování dětí do náhradní péče

Pro vytvoření představy zde budou předloženy velmi zajímavé statistiky. V roce 2009 mělo Polsko okolo 38 milionů obyvatel, z toho 5,9 milionů (15,5%) dětí mladších 15 let a 8,5 mil. (22,4%) dětí a mladistvých do 19 let (GUS, 2009). Jedno ze tří dětí bylo ohroženo **extrémní chudobou**, což je nejvyšší výskyt v EU.

Většina dětí bez rodičovské péče je umísťována do nepříbuzenské **pěstounské péče**. V roce 2008 žilo 4895 dětí v nepříbuzných **profesionálních pěstounských rodinách**, což je více než dvojnásobek počtu ve srovnání s rokem 2000 (GUS, 2009).

Podle ministerstva práce a sociálních věcí bylo v roce 2008 v náhradní výchovné (rezidenční) péči 30296 dětí, ať už se jednalo o zařízení zřízená státem, nestátními či církvemi organizacemi. Z tohoto počtu žilo 2226 dětí v **dětském domově rodinného typu** (dětský domov s menším počtem dětí).

Přibližně 21000 14 až 18letých je umístěno do náhradní péče, z toho 9500 klientů starších 14 let žije v rezidenční péči (z nich 801 v malých dětských domovech rodinného typu). V rezidenční péči je 744 klientů starších 18 let, kteří pokračují ve vzdělávání.

V roce 2008 opustilo zařízení náhradní výchovné péče 2064 klientů starších 18 let. Do původních rodin se navrátilo přibližně 1000 mladých lidí a 793 z nich založilo vlastní domácnost.

### Možnosti bydlení

Omezená nabídka ubytování často znamená, že ti, kteří budou opouštět, nebo již opustili náhradní péči, musí někdy čekat déle než tři roky na přidělení **obecního bytu**. Kvalita ubytování, které poskytují obce, bývá velmi nízká. Z celého Polska je nabídka ubytování nejlepší ve Varšavě. V jedné ze čtvrtí tohoto města jsou pro bývalé klienty výchovných zařízení vyhrazeny byty v blocích, což ale může vést k vytvoření jakéhosi „ghetta“ bývalých klientů ze zařízení náhradní péče („koncentrované“ bydlení sociálně slabých občanů).

Ti, kteří opustí náhradní péči, nebývají často dostatečně vyspělí a postrádají dovednosti potřebné k samostatnému životu (sami klienti často v rozhovorech zdůrazňují důležitost „bydlení pod dohledem“). Kvůli omezené finanční podpoře musí tito mladí lidé pracovat i v průběhu studia. Aby si udrželi svoji práci, jsou

také často nuceni zanechat prezenčního studia, které je obvykle bezplatné a zvolit si místo něj placené kurzy dálkového studia aj. (Jasko, Zaborowski, 2009).

#### 4. Odchod klientů ze systému náhradní výchovné péče

Klienti výchovných zařízení často opouštějí zařízení sociálně nepřípravení, bez trvalejších **interpersonálních vztahů**, sociálně nejistí a izolovaní, bez sociálních jistot a trvalého zázemí. Většinou nejsou schopni navázat trvalé partnerské vztahy, najít a udržet si pracovní místo. Vyznačují se častějšími osobními a sociálními konflikty, častou fluktuací a migrací, vysokým procentem trestné činnosti, nedostatkem motivace k překonávání problémů a získávání zaměstnání, snadnou sociální ovlivnitelností a podléhání sociopatogenním vlivům. Často trpí nízkou sebedůvěrou nebo naopak abnormálně vysokým sebehodnocením (Kovařík, 2004b).

Do „**samostatného života**“ vstupuje v České republice každý rok zhruba 250 klientů, kteří vyrostli ve výchovném zařízení. Více než polovina z nich se během několika let „ocitne“ v dalším státě (krajem, městem, církví, občanskou společností či soukromou osobou) provozovaném zařízení, ať už je to dům na půli cesty, azylový dům, noclehárna, denní centrum, chráněné bydlení nebo dokonce výchovně nápravné zařízení (Folda a kol., 2009). Na vině je zejména systém péče o tyto klienty, který je mnohdy zcela **nedostatečně připravuje na odchod do samostatného života**.

Napravit chyby nevyhovujícího systému péče o děti žijící mimo vlastní rodinu se často snaží neziskové organizace. Jejich podpora ze strany státních institucí je však mnohdy slabá a nekoordinovaná. **Dlouhodobý pobyt klientů ve výchovném zařízení** (institucionální či ústavní péči) má v mnohých případech významně **negativní vliv** na jejich další průběh života. Lze říci, že má významný vliv na celý jejich život. I při nejlepší péči nejsou výchovná zařízení schopna připravit své klienty na běžný život spojený se všemi právy, povinnostmi, starostmi i radostmi.

Na rozdíl od dospívajících vyrůstajících v rodině, musí klienti v náhradní výchovné péči, kteří v době **dosazení zletilosti** (v České republice i Polsku 18 let) nestudují, svůj „domov“ (v tomto případě výchovné zařízení) opustit. Podle průzkumu (Kovařík a kol., 2004) provedeného Střediskem náhradní rodinné péče se téměř polovina z nich (46 %) vrací z ústavní péče **zpět do původní rodiny**, která se o ně v minulosti nedokázala postarat, nebo která je dokonce ohrožovala na zdraví nebo na životě. Ve 35 % případů je jejich původní rodinné zázemí

hodnoceno jako „velmi problematické“, v 64 % jako „problematické“. Pouhé jedno procento z těchto rodin je označováno za „bezproblémové“.

Tuto situaci potvrdily i výsledky analýzy provedené Ministerstvem vnitra České republiky (srovnej: Folda a kol., 2009), zveřejněné v roce 2007, zpracovávající údaje o klientech opouštějících zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy v letech 1995 – 2004.

Analýza rovněž potvrdila, že v České republice chybí jasně definovaný, vnitřně provázaný a především **funkční systém následné péče** o klienty odcházející z institucionální péče. Lze k tomu využít např. údaje o klientech, kteří se po ukončení pobytu v institucionální péči vrátili do své původní biologické rodiny. Celkem 41% z nich se po opuštění institucionální péče dopustilo trestné činnosti! Toto vysoké číslo je výsledkem dvou vzájemně souvisejících faktorů. Jednak se mnohdy během pobytu dětí v institucionální péči **s původní rodinou nepracuje a neřeší se její problémy**, které byly často příčinou pro odebrání dítěte z rodiny, a současně nejsou ani klienti odpovídajícím způsobem připravováni na přechod do samostatného života. Potvrzuje to i další výsledek šetření, které provedlo Ministerstvo práce a sociálních věcí, ve kterém celá jedna třetina lidí bez přístřeší („bezdomovců“) měla ve svém životě zkušenost s pobytem v náhradní výchovné péči.

Také v současné době potvrzují azylové domy v ČR zvyšující se počet uživatelů, kteří přicházejí z DD a VÚ. **Azylové domy** současně upozorňují na to, že klienti opouštějí výchovná zařízení se špatnou přípravou na život a práci (zdroj: ČT 24, hlavní zpravodajská relace, 29. 4. 2015).

Z pohledu práce zařízení náhradní výchovné péče není důležitá pouze práce s klientem, směřující k jeho přizpůsobení se novému prostředí výchovného zařízení, budoucí nové rodiny, případně osamostatnění, ale současně také snaha o změnu původního prostředí, ve kterém dítě před odebráním z rodiny žilo. Pouze změnou obou entit pak můžeme dosáhnout vytyčených cílů – začlenění klienta zpět do **přirozeného životního prostředí**.

## 5. Stav služeb následné péče

Státem garantovaný **systém sociálních služeb** není schopen adekvátně reagovat na problémy a potřeby klientů opouštějících výchovná zařízení (nebo klientů, kteří pomoc zařízení následné péče potřebují), a to především v důsledku buď nedostatečné kapacity jednotlivých zařízení, chybějících finančních zdrojů nebo dokonce absence určitého typu zařízení v dané lokalitě. Další formy podpory

klientů během a po odchodu z náhradní výchovné péče mají silně omezený charakter a nelze tvrdit, že skutečně vždy znamenají žádoucí podporu klientů odcházejících z náhradní výchovné péče.

Velká část poskytovaných služeb pro výše uvedené klienty je proto dnes zajišťována nestátními **neziskovými organizacemi** (občanská sdružení, nadace, nadační fondy apod.), které se ve spolupráci se zařízeními pro výkon náhradní výchovné péče snaží nabídnout jejich klientům služby a projekty, které by jim měly napomoci k úspěšnému vstupu do života.

Nyní uvedeme **několik projektů** nebo služeb v ČR, které jsou primárně nabízeny, resp. vznikly pro klienty odcházející ze systému náhradní výchovné péče. Mají následující podobu:

- **odborné poradenství** – poskytují klientům potřebné informace. Jde např. o rodinné a mezilidské vztahy, pracovní právní vztahy aj. Odborné poradenství je poskytováno prostřednictvím osobních konzultací, infolinek i internetových porad. Např. Střediskem náhradní rodinné péče jsou pro klienty žijící mimo vlastní rodinu zřízeny webové stránky: <http://odchazim.cz/>;
- **trénink dovedností** pro život a vzdělávání – slouží ke „zmírnění“ uvedených problémů a negativních vlivů výchovy ve výchovných zařízeních. To si vzal za cíl např. společný projekt Centra tělovýchovy a sportu Vysoké školy ekonomické a Střediska náhradní rodinné péče „**Start do života**“, do kterého se během roku a půl (leden 2007 – červen 2008) zapojilo 170 mladých lidí ve věku 16 – 18 let z 26 dětských domovů (Start do života, 2008). Dále se jedná např. o festival „**Out off Home**“. V letošním roce proběhl jeho 9. ročník. Jedná se o aktivitu, která umožňuje klientům náhradní péče vyzkoušet si, jaké je to osamostatnit se;
- „**doprovázení**“ – pomáhá osobám, které si nedokáží poradit v běžných situacích, např. pomoc při uplatňování práv a oprávněných zájmů, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím. Jedná se např. o doprovázení na úřadech a jiných institucích;
- **ubytování** – jde o **službu sociální prevence**, která má zabránit sociálnímu vyloučení osob a pomoci osobám překonat jejich nepříznivou sociální situaci spojenou se ztrátou bydlení, a která má současně chránit společnost před patologickými společenskými jevy. Ubytování je možné poskytnout podle konkrétní potřeby v azylových domech, domech na půli cesty, intervenčních centrech i noclehárnách;

- **pomoc v životní orientaci** – jde o podporu při hledání hodnotového systému. Středisko náhradní rodinné péče má např. program pro dospívající děti romského etnika, které vyrůstají v majoritních rodinách (ve výchovných ústavech). Těmto dětem se pod vedením romských asistentů přibližuje problematika romství, historie Romů, jejich zvyky apod. Zároveň tyto děti v **romských asistentech** získávají pozitivní vzory Romů, kterým se podařilo běžným způsobem zařadit se do života;
- **finanční pomoc** – ve formě finanční či materiální podpory klientů výchovných zařízení v rámci různých projektů, evropských a jiných fondů;
- **získání řidičského průkazu** – zabezpečuje ho fond manželů Livie a Václava Klausových jako podporu budoucího uplatnění dospívajících dětí z dětských domovů;
- **práce** – pracovní a terapeutická dílna Domu Šance v rámci projekt „Šance“;
- **získávání dovedností** – např. projekt „Atd..“, jedná se o vícedenní semináře, ve kterých se děti z DD ve věku 16 – 20 let učí potřebným dovednostem, které budou potřebovat po opuštění zařízení (např., jak se ucházet o zaměstnání, jak se chovat a jednat na úřadech, získávají informace, na co mají nárok v zaměstnání, v nezaměstnanosti nebo tíživé situaci apod. Součástí seminářů je také vydání publikace „Slabikář“ (obdoba polského „Przewodniku usamodzielnienia – Průvodce osamostatňování). Tento „Slabikář“ slouží jako jakýsi manuál pro orientaci v životě klienta po opuštění výchovného zařízení;
- **zvýšení vzdělanosti** – např. projekt „Najdi si svůj směr“, který je realizován nadací Terezy Maxové. Cílovou skupinou projektu jsou děti vyrůstající v ústavní péči ve věku 6 – 18 let. Záměrem je zvýšení vzdělanosti a tím zaměstnanosti těchto dětí;
- **založení osobního konta** – ve spolupráci s KB, jedná se o projekt realizovaný opět fondem Livie a Václava Klausových, jehož účelem je pomoc dětem dětských domovů při jejich přípravě na vstup do života po opuštění dětského domova. Podstatou projektu je založení osobního konta, na které jim nadační fond přispívá pravidelným ročním příspěvkem ve výši 2500Kč, aj.

Toto byl stručný přehled vybraných podpůrných nástrojů pro klienty odcházející ze systému náhradní výchovné péče v ČR. Formálně se zdá, že je v České republice dobře rozvinutý a především **fungující systém následné péče**. Skutečnost je však jiná. Existuje sice poměrně velké množství služeb, zajišťovaných především

nestátními neziskovými organizacemi, církevními organizacemi a jinými organizacemi, tyto služby jsou však regionálně velmi nepravidelně rozložené, jejich nabídka navíc není nijak koordinovaná. Zatímco v některých regionech (především Praha) je nabídka relativně široká, v jiných částech republiky je nabídka těchto služeb velmi omezená nebo dokonce téměř neexistuje.

V neposlední řadě je třeba připomenout, že **služby následné péče** pro klienty odcházející ze systému náhradní péče upravuje z větší části zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách. Tento zákon stanoví, že Krajské úřady registrují poskytovatele sociálních služeb a současně také garantují kvalitu poskytovaných služeb. Zásadní komplikací je v této souvislosti fakt, že Kraj by měl ve svých plánech vycházet ze střednědobých plánů obcí, ty však nejsou povinné takové plány vytvářet. Z toho vyplývá, že je pro Kraje těžké tato zařízení zřizovat, jestliže neobdrží střednědobé plány a požadavky obcí. Tento problém však nebudeme dále rozvíjet, neboť by to bylo na další samostatné téma.

V kapitole „Náhradní výchovná péče“ jsme měli možnost se krátce seznámit se systémem a problémy náhradní péče v České republice a také v Polsku. Téma je velmi široké a zdaleka jsme nepředložili všechny dostupné informace ani nevyčerpali všechny dostupné zdroje těchto informací. K tématu se ještě vrátíme v rámci kapitoly 4 „Osamostatňování klientů v mezinárodním srovnání“. V následující kapitole se budeme věnovat klientům zařízení výchovné péče, kteří v těchto zařízeních žijí a kteří je opouštějí.

## II. Klienti zařízení náhradní výchovné péče

### 1. Dospívání

Období dospívání člověka je obdobím přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Najít však hranici **mezi dětstvím a dospělostí**, hranici, kde končí dětství a začíná dospělost, je těžké. Nicméně existují konvence a právem různých společností stanovené jakési hranice: předání občanského průkazu, získání volebního práva nebo např. zpřístupnění filmů mládeži do 18 let nepřístupných. Prolíná se zde hned několik hledisek: věk, sociální postavení, právní norma, biologická dospělost (Alan, 1989, s. 148).

Dospívání je věkem postupné proměny dítěte v dospělé osobu. Je to také jedno z **období ontogenetického vývoje**, ve kterém vrcholí procesy emocionálního, sociálního, ale i sexuálního zrání. Vrcholem tohoto zrání je samotná **dospělost**, ať už z pohledu biologického, sociálního či emocionálního, tak i z pohledu právního. Přirozeně se naskytá otázka: Je možné určit (případně do jaké míry?) je určitý člověk dospělý nejen počtem let, ale i dosaženým stupněm duševního vývoje, resp. zralostí své osobnosti?

Mezi charakteristické znaky dospělosti dle Říčana patří:

- dospělý **koná produktivní práci**, jejíž smysl chápe a která ho činí **existenčně soběstačným**;
- je schopen **spolupracovat bez zbytečných konfliktů**, přijímat i poskytovat radu a pomoc, podřízovat se vedení a sám vést méně zkušené;

- **samostatně hospodaří**, přinejmenším si samostatně opatřuje a udržuje osobní věci;
- **jedná vyspěle** vůči nadřízeným v práci nebo ve studiu (vyřizuje si s nimi své záležitosti sám, bez přílišného rozrušení, bez přehnané submisivity a bez zbytečného zdůrazňování své nezávislosti);
- má do budoucnosti **realistické plány**, které odpovídají jeho hlubším sklonům a zájmům;
- **bydlí samostatně** (tj. mimo byt rodičů, žije-li s rodiči, cítí se hostem);
- je **schopen trávit volný čas sám**, má však jednoho nebo více blízkých přátel, kteří stojí o jeho společnost;
- je schopen **navazovat partnerské vztahy** bez přílišných zábran a plachosti, poskytovat i přijímat lásku a něhu, má výraznou tendenci k dlouhodobému vztahu;
- cílevědomě rozšiřuje svou **orientaci v prostředí**, v němž žije a pracuje;
- aktivně se zajímá a **pečuje o blaho rodiny**, přátel i širšího okolí (Říčan, 1990, s. 248).

Výše uvedená charakteristika zcela výrazně koresponduje s **ideálem samostatnosti**, dobrého osamostatnění, resp. úspěšného ukončení procesu osamostatňování (viz dále).

V životě člověka je velmi podstatná **dospělost psychická**, která se projevuje tím, že člověk je schopen samostatně myslet a jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si svůj život reálně plánovat a je si vědom odpovědnosti za své činy (Hartl, Hartlová, 2000).

V období dospívání dochází k mnoha proměnám jak **fyzickým, tak psychickým**, umožňujícím konat činnosti a úkoly, které přináležejí dospělým osobám. Změny probíhají relativně velmi rychle, jsou často zřetelné a „jejich novost a intenzita mají vliv na psychické prožívání“ (Kern a kol., 1999, s. 177).

Důležité jsou různé **oblasti vývoje** dospívajícího člověka jako např.: vývoj tělesný, motorický, kognitivní, ale také morální, sociální, psychický, psychosexuální nebo samotný vývoj jeho osobnosti (Hartl, Hartlová, 2000). V této souvislosti, díváme-li se na to z výchovného hlediska, vyžaduje dospívající člověk určité **změny ve výchovných metodách** a přístupu. Ty vyžadují určitou elasticnost (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 664).

Někteří autoři rozdělují období dospívání podle **vývojových fází**, tedy od pubescence přes adolescenci až k ranné dospělosti. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 18, s. 491). Toto rozdělení však není jednoznačné. Z našeho pohledu je však zajímavé



**sociologické členění** z pohledu socializace, které rozlišuje čtyři období: dětství, mládí, dospělost a stáří. Dospívání, stejně jako osamostatňování, bychom zde mohli zahrnout do období mládí a období **mladé dospělosti**. Rozlišujeme zde totiž i „mladou dospělost“, kterou pak lze zařadit do dvacátých let věku člověka.

Jako zvláštní životní období mezi dětstvím a dospělostí můžeme chápat **adolescenci**. Populární psychologie používá pro uvedené období termínu „věk dospívání“, který zahrnuje jak fyzické zrání, tak duševní a sociální (psychosociální) vývoj. Podle Łapińskiej a Żebrowské, která toto období nazývá „**věkem dorůstání**“, probíhá toto období ve věku od 12 – 13 do 17 – 18 let (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 186), podle Hartla a Hartlové dochází k dospívání ve věku od 12 – 14 do 22 – 24 let (Hartl, Hartlová, 2000, s. 18 a s. 120).

V následujících kapitolách (kapitoly fyzická, psychická a sociální zralost) poukážeme na to, že přechod z období dospívání do období dospělosti je pro skupinu klientů opouštějících zařízení náhradní výchovné péče obtížnější než pro ostatní jedince jejich věku (vrstevníky), a to ve všech oblastech, tedy jak v osobní, profesní tak v sociální oblasti.

Závěrem můžeme říci, že dospívání (mládí) je obdobím plným rozporů, obdobím, v němž se koncentruje generační posun, který je charakterizovaný specifickou konstelací **návaznosti** („vrůstání“ do dospělosti, přebíráním znalostí, dovedností a odpovědnosti) a **přetržitosti** (opuštěním hodnot dětství, odporem k některým „znakům“ dospělosti jako zvyk, sklon ke kompromisům apod.) (Alan, 1989, s. 165).

## 2. Fyzická zralost (vyspělost)

Fyzický vývoj dospívajícího jedince zahrnuje rozvoj struktury a funkcí organismu. K tomu patří změny **fyziologické a anatomické**, jako např. změny růstu těla a jeho objemu, změny proporcí orgánů, změny v celkové podobě těla a také pohlavní dospívání. Všechny tyto procesy jsou spolu úzce provázané a na sobě vzájemně závislé. Říčan uvádí, že období pubescence je snad z celého života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Tělesná proměna, jejíž nejdůležitější součástí je pohlavní dospívání, by již sama o sobě stačila vychýlit psychickou rovnováhu a vynutit si novou integraci osobnosti, novou syntézu (Říčan, 1990, s. 181).

Ve srovnání s předcházejícím obdobím, kterým byl mladší školní věk, v období dospívání dochází u dítěte k rychlému tempu vývoje (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 662).

Podle lékařských věd je období biologických změn v těle dospívajícího jedince nazýváno **pubescencí** (pubertou). Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 491) je to období přeměny z dítěte na **biologicky zralého dospělého jedince**, schopného sexuální reprodukce, neboli období pohlavního dospívání (první menses, první poluce, kritičnost, kolísání nálad, citů, pocitů nejistoty, sebedoceňování aj. Začíná **adolescentním růstovým skokem** s postupným vývojem sekundárních pohlavních znaků. Vyskytuje se u všech dospívajících jedinců, nicméně načasování, intenzita a doba trvání je u dívek a chlapců jiná. U chlapců se objevuje ve věku 12 – 15 let. Viditelný je pak nárůst výškový a hmotnostní. U dívek začíná asi o dva roky dříve, probíhá však méně intenzivně. Říčan tvrdí, že tento růstový skok má jeden prostý, ale psychologicky významný důsledek: patnáctiletý už nevzhlíží k dospělému, je s ním doslova na stejné výškové úrovni. Rovněž uvádí, že časně dozrávající chlapci bývají v pubescenci, ale i později, vyšší, těžší a svalnatější. Vynikají ve sportu a bývají mezi vrstevníky oblíbenější. (Říčan, 1990, s. 184, 186).

Z pohledu fyzického vývoje klientů výchovných zařízení, je třeba poznamenat, že u některých klientů může docházet k **nestandardnímu průběhu procesu dospívání**, resp. k vývojovým deficitům, vyplývajícím ze zanedbanosti ve výchovné a zdravotní péči v rodinách.

Filipcuk píše: „Děti z výchovných institucí se vyznačují nižší mírou růstu a hmotnosti (ty byly zaznamenány u více než 40% dětí populace – pozn. v polské populaci), mají méně fyzické odolnosti, což se projevuje jejich vyšší náchylností k infekcím a zvýšeným výskytům dětských nemocí.“ (Filipcuk, 1988, s. 58). Důvodem tohoto jevu může být např. nedostatečné očkování, špatné podmínky bydlení, nedostatečná výživa, nevhodná strava apod.

Kromě dětských nemocí, trpí klienti výchovných zařízení také mnohem častěji než jiné děti infekcemi horních cest dýchacích, močových cest, ušními infekcemi, vadami růstu, vadami zraku, sluchu, nykturií a jinými odchylkami od normy. To je důsledkem situace, v níž se tyto děti nacházely před umístěním do výchovného zařízení, neboť některé děti vyrůstaly mnohdy v **nevyhovujících hygienických podmínkách** a často u nich také neprobíhala žádná nebo jen minimální zdravotní kontrola (Filipcuk, 1988, s. 58).

Podobným způsobem popisuje otázku fyzického rozvoje dětí z náhradní výchovné péče Maciaszkowa. Podle jejího názoru nesplňuje fyzický vývoj dětí přijatých do výchovných zařízení normy ve 49%, u tělesné hmotnosti je to asi 42% polské populace. U těchto dětí byly před nástupem do výchovného zařízení dále zjištěny:

- existence nemocí spojených s poškozením centrálního nervového systému – epilepsie, úzkosti;
- vrozené vady – alergie, onemocnění srdce;
- nemoci spojené s nedbalou péčí – pokročilá forma tuberkulózy, chudokrevnosti neléčené, účinky intoxikace;
- další typy onemocnění – artritida, zánět středního ucha apod.

Dále se zde také objevovaly známky nervozity, až u 90% dětí, fyzická hyperaktivita, kousání nehtů, záchvaty vzteku, nadměrná plachost, noční pomočování, kokotání, noční děsy, atd. (Maciaszkowa, 1991, s. 154–155).

Z výzkumu E. Luczak vyplývá, že se u klientů výchovných zařízení vyskytují četné **funkční abnormality nervového systému** – neurózy, epilepsie, fobie, školní fobie, abnormální chování, a také poruchy jako je dyslexie, dysgrafie apod. Podle výše uvedené autorky jsou hlavním důvodem výskytu těchto závažných příznaků **neurotického a organického poškození nervového systému** u dětí s největší pravděpodobností traumatizující zážitky, které vyplývají z **patologického fungování v biologickém prostředí**. Toto prostředí je významné vzhledem k životnímu stylu rodiny, zejména však před narozením dítěte. V tomto ohledu se pak velmi významně projevuje nedostatek hygieny, kouření, alkoholismus, prostituce a špatný zdravotní stav rodičů, a dokonce i jejich duševní poruchy (Luczak, 1994, s. 16).

Dalším faktorem, který má obrovský dopad na fyzický vývoj dítěte a jeho zdraví, je uspokojení jeho **psychických potřeb**, zejména potřeby jistoty a bezpečí, sounáležitosti a současně také uspokojení citových potřeb. Nedostatečná přítomnost matky a absence mateřského citu u matky znamená, že tyto potřeby dítěte nejsou naplněny, což vede ke **snížené fyzické odolnosti** dítěte a **zvýšené náchylnosti k infekcím**. Tyto nedostatky a odchylky fyzického vývoje se vyskytují u většiny dětí umístěných ve výchovných zařízeních. S vývojem fyziologickým souvisí **vývoj motorický a manuální**, který bývá také často opožděný (Filipczuk, 1988, s. 59–60).

My víme, že existuje určitá hierarchie potřeb (uspořádání od nejnižších, základních k vyšším, druhotným neboli sekundárním). A. Maslow rozlišuje potřeby na **fyziologické** (nižší), **psychogenní** (vyšší), mezi které patří potřeba bezpečí a jistoty; lásky, úcty a sounáležitosti; ocenění a uznání; seberealizace a potřeba znát a rozumět. Nejsou-li do jisté míry uspokojeny potřeby nižší, nemohou být uspokojeny ani vyšší. Vyšší potřeby jsou výsledkem učení, mohou tedy u některých klientů zcela chybět nebo mohou být málo rozvinuty. Různí autoři (Fromm,

Horneyová, Lewin a další) pak uvádějí další obdobné hierarchie. Jednou z nich je například hierarchie potřeb dle Matějčka a Langmajera, kteří dělí potřeby na:

- potřebu kvality vnějších podnětů,
- potřebu smysluplného světa (stálost, řád a smysl podnětů),
- potřebu emocionálních a sociálních vztahů (k matce, rodině, vychovateli),
- potřebu společenského uplatnění a společenské hodnoty (zdravé uvědomění si vlastního „já“ a vlastní identity),
- potřebu otevřené budoucnosti (Matějček, Langmajer, 2011).

Na základě výše uvedeného, lze na závěr konstatovat, že úkolem výchovných institucí by mělo být nejen uspokojování základních (nižších, vyšších) potřeb dětí, ale i kompenzace nedostatků, které byly zapříčiněny nedbalostí v péči o dítě v biologické rodině. Prioritou výchovných zařízení by mělo být vytvoření vhodných podmínek nejen pro fyzický vývoj klientů, ale také pro jejich vývoj psychický a současně i snaha o udržení jejich dobré fyzické i psychické kondice.

### 3. Psychická zralost

Předchozí kapitola byla věnována fyzickému vývoji klientů výchovných zařízení. My však víme, že fyzický vývoj je nerozlučně spjat s vývojem psychickým. Během procesu dospívání můžeme pozorovat změny nejen ve fyzickém, ale i v psychickém vývoji dítěte. Psychické (duševní) změny jsou tedy úzce spjaty s rozvojem fyzickým či fyziologickým. V některých případech se může jednat o velký rozdíl mezi **biologickým zráním a duševním a sociálním vývojem**.

V rámci psychického vývoje jde zejména o formování osobnosti dítěte, jeho rozumový vývoj, vývoj charakteru, ale i sexuální zrání apod. To však nejsou jediné významné faktory v psychickém vývoji v období dospívání, resp. v procesu psychického zrání dítěte. Níže budou uvedeny hlavní determinanty psychické zralosti dětí.

U některých dětí se může objevit **krize dozrávání či identity**, která se vyznačuje vzrůstem psychických problémů v dospívání. Jde o potenciální období konfliktů a období včleňování se do nových sociálních rolí, přičemž při duševní labilitě a nepříznivých interpersonálních (mezosobních) vztazích, se může u některých klientů objevit výskyt zkratkovitého jednání, úzkosti, pocitů bezradnosti, nezdrženlivosti, impulzivity, výskyt fobií a zvýšeného sebezpozorování a také senzitivní vztahovačnosti (Hartl, Hartlová, 2000, s. 18, 279).

**Identita** je dnes v psychologii adolescence běžný pojem. O „hledání Já“ se píše a mluví snad ve všech jazycích naší kultury. Období dospívání je vrcholem osobního zápasu o identitu, proto je tento pojem klíčovým i pro naše období (období osamostatňování). Helus říká: „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebeuvědomování, znalost svých možností a mezí. Znamená to mít větší podíl na svém životě.“ (Helus, 1983, s. 232). Identita znamená i jasné vědomí sebe jako subjektu: Jsem to já, kdo se rozhoduje, kdo se odhodlává a konečně jedná. Identita není úplná bez realistického poznání vlastních schopností. Jde o schopnosti v nejširším smyslu, od abstraktní inteligence až po tělesnou přitažlivost (Říčan, 1990, s. 235).

Již jsme zmínili, že výchovná instituce jako forma náhradní výchovné péče není schopna dětem zajistit **plný emocionální vývoj** a současně není schopna plně uspokojit jejich potřeby v rámci duševního zdraví. Jedním z mnoha důvodů může být i to, že se děti z nevyhovujících rodin v určitém věku (přibližně od deseti let) brání umístění do výchovných zařízení (doslova se mu „vzpírají“), což pochopitelně vede k nízké akceptaci výchovných pracovníků (vychovatelů) a nízké potřebě zapojit se do dění (aktivit, programu) výchovného zařízení. To může souviset s právě probíhajícím obdobím tzv. „pubescentní vzpoury“, která je dle Říčana normálním stádiem ve vývoji osobnosti, a která má svůj vývojový smysl. Uspadňuje vymanění se z dětinské citové závislosti a je zkouškou vlastních sil (Říčan, 1990, s. 188). Další důvody mohou spočívat např. v tom, že tyto děti často neměly a mnohdy ani nemívají plány do vzdálené budoucnosti, což je v rozporu s požadavky výchovného zařízení (výchovných pracovníků), neboť v nich jde o činnost plánovanou. Bohužel i samotné ambice těchto klientů jsou mnohem nižší než ambice jejich vrstevníků, kteří vyrůstají v rodinách.

Můžeme říci, že **psychická vyzrálost** klientů výchovných institucí se skládá z **intelektuálního, emočního a mravního vývoje**. Rozebereme tyto tři aspekty psychické vyzrálosti, abychom mohli popsat, jak vypadá psychický vývoj dětí, které se připravují na samostatný život.

### **Kognitivní vývoj**

Jak bylo výše uvedeno, jedním z důležitých aspektů ve vývoji dítěte je jeho psychický vývoj, který se současně odráží i ve **vývoji kognitivních funkcí**. Velkou měrou určuje duševní změny, které nastanou v průběhu dospívání. Duševní vývoj je ovlivněn různými faktory. Jedná se o endogenní a exogenní vlivy, tedy

o genetické faktory a vnější podmínky, které má dítě od útlého věku v rámci svého vývoje (rozvoje). Bohužel, rodinné prostředí dětí umístěných ve výchovných institucích obvykle nevytvářelo podmínky, které by stimulovaly jeho duševní vývoj. To se může následně projevit **absencí určitých cílů** a nezájmem o uspokojení kognitivní potřeb (Filipczuk, 1988, s. 61).

Podle Obuchowské ovlivňuje duševní vývoj nejen vývoj a řízení emocí, pochopení mravních pojmů, ale do značné míry určuje identitu jedince, ovlivňuje jeho **socializační proces**, resp. jeho směr a průběh (Obuchowska, 1983, s. 40). V kapitole 2.4 „Sociální zralost, socializace“ si pojmy socializační proces a socializace blíže vysvětlíme.

Během dospívání dosahuje smyslová činnost, stejně jako některé smyslové analyzátory své nejvyšší účinnosti. Pokud jde o paměť, právě v tomto období začíná dospívající jedinec ve větší míře používat **logické uvažování**. Velmi důležitou roli ve vývoji dospívajících hrají **myšlenkové procesy**. P. Říčan hovoří o tzv. „myšlení o myšlení“: „Myšlení o myšlení otevírá cestu k formálním operacím. Myslet formálně znamená myslet nezávisle na obsahu.“ (Říčan, 1990, s. 188).

V období dospívání se rozvíjí nejvyšší stupeň myšlení, který nazýváme **myšlení abstraktní**. Intenzivně se také rozvíjí **představivost**. To se projevuje ve schopnosti lepšího řešení každodenních problémů, stejně jako ve snech a kreativitě. Kreativita zde figuruje především v podobě „slova“. Dospívající jedinec tvoří básně, píše povídky, dopisy a deníky. Jejich cílem je projev citů, pocitů, touhy, radosti a úzkosti (Obuchowska, 1983, s. 48).

V intelektuálním vývoji dětí z výchovných zařízení je patrná nevyrovnanost, vyplývající z negativního dopadu prostředí, ve kterém předtím dítě žilo. Je to především nedostatek příkladů ze strany rodičů, nedostatek péče a nedostatek podnětů (stimulů). To má za následek **snížení kognitivních potřeb** dítěte, což se stává příčinou nezájmu o poznání, stejně jako nechuti ke vzdělání.

Podle Raczkowske (1997) je výchovné zařízení schopno vytvořit příznivější podmínky pro studium než průměrné biologické rodiny. Nicméně, našli bychom zde i určité problémy, které vyplývají z kolektivního života v zařízení a také podmínky, které nemusí být vždy pro vzdělávání klientů výchovných zařízení příznivější než podmínky v rodině. Statistiky však hovoří proti tomuto tvrzení. Například v České republice studuje na VŠ každé 170 dítě z výchovného zařízení, přičemž obvykle je to každé 4 dítě z běžné české populace (zdroj: ČT 24, hlavní zpravodajská relace, 29. 4. 2015).

Při práci s dětmi, které jsou ohroženy školní neúspěšností, je důležité snížit či eliminovat alespoň jeden z důvodů **nepříznivé sociální situace**. Jediný úspěch může u dítěte podpořit pozitivní postoj k edukaci.

Ze studie, kterou provedl Kozak v roce 1986, vyplývá, že „děti z výchovných zařízení mají velmi malou **vytrvalost** při plnění povinností školy, jejich motivace k učení je velmi nízká a velmi nízké jsou i **vzdělávací aspirace**. I přes relativně vysoké intelektuální stimuly různých typů poznávacích aktivit a dostatečnou péči o vzdělávání dětí umístěných ve výchovných zařízeních, projevují děti ve většině případů malou snahou dosáhnout dobrých výsledků ve škole“ (Kozak, 1986, s. 53).

V době, kdy dospívající jedinec úspěšně ukončil studium, vyskytuje se u něj fáze (mnohdy problém) výběru směru dalšího studia nebo samotného zaměstnání. Tato situace ho nutí přemýšlet o budoucím životě a možnostech jak realizovat své **životní plány**.

Osobnost klienta je formována konstantním vztahem se společenským prostředím, ve kterém vyrůstá. S pomocí různých sociálních vztahů se učí **komunikačním dovednostem**, učí se komunikovat s okolním prostředím. Tímto způsobem začíná dospívající jedinec vnímat sám sebe. V průběhu této doby začne sám sebe formovat a hledá svou vlastní identitu (Porębska, 1982, s. 178–182).

V této souvislosti je třeba zmínit význam jedné dimenze sociálních vztahů, které člověka provázejí celý život. Jedná se o vztahy oboustranné důvěry a vzájemné účasti, jimiž se vyznačuje fenomén **přátelství** (Alan, 1989, s. 154). Hodnotu a význam přátelství si člověk začíná většinou nejsilněji uvědomovat právě v období přechodu z mládí do dospělosti. Je velmi významným činitelem ve formování osobnosti jedince a jeho socializaci. Oblast sociálních vztahů (přátelství) byla také předmětem našeho zkoumání (viz „Výzkumná část“).

Dospívající jedinec může, v rámci snahy stát se nezávislým, projevovat tendence **napodobování** osob ve svém okolí (identifikuje se s nimi a stylizuje se do jejich chování, vyjadřování apod.). Snaží se o změnu výrazu své osobnosti pomocí „stylizace“, tedy tím, že napodobuje chování druhých, jejich způsoby oblékání, vyjadřování emocí, stejně jako přebíráním názorů, přání a cílů druhých. U každého jedince probíhá tento proces vývoje identity jiným způsobem, stejně jako jsou odlišné i **metody sebepoznání**.

Samostatným tématem, kterému psychologové věnují hodně pozornosti je **společenský růst**. Jedná se o vývoj člověka k určité společenské roli a plnění stále důležitějších úkolů ve společnosti.

### Emoční vývoj

Dalším důležitým aspektem rozvoje dospívajícího jedince je **emocionální zrání**. Podrážděnost a emocionální nestabilita se v rámci procesu dospívání pomalu mění ve stabilitu a rovnováhu. Citové zážitky jsou silnější, škála pocitů se obohacuje, navíc se rozvíjejí vyšší pocity: morální, sociální, estetické.

Důležitým rysem pubescentů a adolescentů jsou také časté proměny nálad – z radosti do smutku, z nadšení do marnosti až rezignovanosti. Radost a smutek je spojen s různými podněty. Smutek je vnímán velmi intenzivně a pocit štěstí může vést až k vrcholům extáze (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 410). V tomto období je nutno počítat s „citovým rozkyvem“. Jedná se především o podrážděné reakce, labilní nálady, které se často velmi rychle mění. Převládají však záporné emoce: rozmrzelost, nepokoj, neklid, horečná aktivita, pak zase apatie hraničící s depresí (Říčan, 1990, s. 191). Tyto stavy lze vysvětlit náročností daného období života dospívajícího jedince a současně také náročností jeho snah o emancipaci.

Dospívající jedinec má dost často pocit, že mu nikdo nerozumí, že všechno zná a že ho druzí (např. rodiče či výchovní pracovníci) již ničemu novému nemohou naučit. Mark Twain napsal: „Když mi bylo čtrnáct, můj otec ničemu nerozuměl. Když mi bylo jednadvacet, zasl jsem, kolik se toho starý pán za těch sedm let naučil“ (Ron Powers, 2005). Pro výchovné pracovníky je velmi složité klienty přesvědčit, že rozumí a chápou jejich problémy, že jejich úkolem je pomáhat jim s případnými problémy a spolupracovat na jejich řešení.

Klienti výchovných zařízení se vyznačují vyšším výskytem takových pocitů jako je pocit osamění, existenciální pomíjivosti a rozporuplnosti. **Pocit osamělosti** je výsledkem dlouhodobých neuspokojených potřeb lásky a sounáležitosti. Podle Szczepanského jsou izolace, nedostatek komunikace, absence vzájemného porozumění, nedostatek zájmu o jeho osobu a jeho problémy nejdůležitějšími faktory psychického, ale hlavně sociálního osamocení (Szczepanski, 1988, s. 122).

Ani pozitivní kontakt výchovného pracovníka s dospívajícím jedincem nestačí k tomu, aby ho vysvobodil z pocitu osamělosti. Dospívající lidé trpí **osamělostí**, neboť jejich potřeby nebyly nebo nejsou naplňovány. Tím u nich rostou **neurotické úzkosti** a **neurotické poruchy**. Můžeme u nich zaznamenat také **emocionální nestabilitu**. **Egocentrismus** spouští obranné mechanismy jako je hysterie a agrese, které jsou ve svém důsledku výsledkem nedostatku citových vazeb a nedostatku vědomí sounáležitosti s ostatními lidmi.

Podle A. Maciaře vede dlouhodobá emocionální (citová) izolace jedince ke vzniku strachu z navázání emocionálního kontaktu. Podle autora, je



jedinou možnou kompenzací odbourání těchto pocitů šíření stálého pocitu lásky (Maciarz, 1990, s. 182).

Dalším faktorem je **pocit odlišnosti**, který je způsoben reakcí okolního prostředí na odlišnou životní situaci dítěte ve výchovném zařízení. Děti z výchovných ústavů prožívají svou odlišnost především ve škole. **Nízká „atraktivita“** těchto dětí může způsobovat špatné výsledky ve škole, které mohou být dosahovány nejen neúmyslně, ale také zcela záměrně. Klienti výchovných zařízení cítí rozdíl při srovnání s dětmi, které mají stabilní rodinné zázemí. Proto by za účelem snížení nebo zmírnění těchto pocitů měli učitelé žáky (klienty výchovných zařízení) zapojit např. do organizování různých akcí a oslav, které mohou rozvíjet jejich aktivitu a podporovat jejich sebevědomí.

Děti z výchovných zařízení prožívají často pocit existenciální pomíjivosti (dočasnosti). Tento stav je často spojen s nedostatečně uspokojeným pocitem jistoty a bezpečí, s negativními zkušenostmi v biologické rodině, se změnou prostředí (z přemístění do výchovného zařízení), jakož i s **nedostatkem sociálních vazeb** ve svém okolí, případně v rodině. Jedinec se nechce upoutat na jedno místo, věc nebo situaci, neboť si je vědom, že v každém okamžiku se vše může změnit (Maciarz, 1990, s. 181–186).

Všechny výše uvedené důvody vedou k tomu, že klienti nedosahují v životě emocionální rovnováhy, resp. stability, která by jim zajistila řádné fungování ve společnosti.

### Mravní vývoj

Třetím zmíněným faktorem je **vývoj morální**. Ten je u dospívajících jedinců silně spojen s vývojem intelektuálním, neboť probíhá ve stejné fázi. Roste-li intelektuální úroveň, zvyšuje se také morální úroveň. Ta se skládá ze dvou fází vývoje: **vývoj morálního chování a vývoj mravních pojmů**. Vývoj morálního chování zahrnuje seznámení se s tím, co od člověka očekává společnost a s jejími zákony (Hurlock, 1985, s. 184–185).

Říčan tvrdí, že mnoho lidí zůstává na primitivním stupni mravního vývoje, což ve svých důsledcích brzdí i celkový růst osobnosti (Říčan, 1990, s. 226). Bohužel, často se stává, že klienti výchovných zařízení mívají **poruchu mravního vývoje** a mnohdy vnímají chybně rozdíly mezi **dobrem a zlem**. Jejich hodnotový systém je často špatně nastaven a může se odchylovat od pravidel panujících ve společnosti. Zde je velmi důležitá role pedagogů, kteří by měli přispět ke zlepšení morálního vývoje takto narušených dětí.

### Autonomie

Během dospívání hraje důležitou roli orientace sama na sebe. Dospívající člověk vyrůstající ve vztahu k okolnímu světu poznává sám sebe a formuje své **sebevědomí**. V tomto směru je zcela nový **vývoj pozice ve skupině** vrstevníků. **Nové vztahy** mění chování dospívajících, mění způsob jejich myšlení, oblečení, ale také morální zásady a zásady fungování ve společnosti.

Jedinec v období dospívání buduje své cíle a současně poznává sebe sama. Při plnění jednotlivých úkolů stojí dospívající jedinec před výběrem možností. Tato činnost vede k seberealizaci. Dá se říci, že v této fázi dochází k „dotvoření“ celé osobnosti člověka (Porębska, 1982, s. 196-197).

Charakteristickým znakem zralé osobnosti je **nezávislost spojená s odpovědností**. Projevy **autonomie** můžeme sledovat u dospívajících, kteří již chtějí vést svůj vlastní život podle svého plánu, tedy bez pomoci dospělých. Touha po nezávislosti je pozitivním obrazem ve vývoji, ale nelze jí považovat za projev sociální zralosti. Dospívající lidé projevují svou nezávislost. Ta však bohužel často nemá vazbu k odpovědnosti, které se dospívající jedinci více méně brání. Kováč uvádí, že nejde o osamostatňování, ale zbavování se jednostranné závislosti na okolí (Kováč, 1980, s. 61).

Snaha o autonomii je úzce spjatá s nezávislostí dospívajícího. Autonomie může být vyjádřena v takových činnostech, jako je vědomé rozhodování, projev vlastního názoru na události a skutečnosti, projevy nezávislých soudů či plnění různých úkolů. To se projevuje také v řešení vnitřních konfliktů a **zvládnání krizových situací** (Porębska, 1982, s. 198-201). Je to velmi důležitý rys osobnosti, který pokrývá celé jeho fungování v různých činnostech a situacích. I autonomie však může ukázat své slabiny v závislosti na prostředí a jeho přímých dopadech.

V období dospívání si mladí lidé stále více uvědomují, že svět dospělých, který je obklopuje, je velmi rozmanitý, pokud jde o názory politické, sociální, náboženské, morální a estetické. **Pozorování světa dospělých** a jejich chování má u dospívajících vliv na vývoj jejich pohledu na svět v průběhu celého dospívání.

Shrneme-li všechny uvedené skutečnosti, dospějeme k závěru, že v průběhu dospívání prožívá dospívající jedinec velmi složité a intenzivní situace, zážitky a emoce, které jsou spojeny s rozvojem biologické, psychologické a sociální dospělosti. K tomu je potřeba brát na zřetel aspekty osamostatňování, samostatnosti, a také to, že psychická vyzrálost se nevyvíjí u všech jedinců stejným tempem. Z toho důvodu bychom měli dospívajícímu dát dostatečný prostor a možnost seznámit se důkladně s novou situací, kterou je **vstup do života dospělých**.

#### 4. Sociální zralost, socializace

Pojem **sociální zrání** úzce souvisí se socializací. Je to komplex vývojových změn v chování a vědomí v souvislosti s měnícím se postavením člověka ve společnosti. Vytváří se základní motivační struktury hodnotové orientace a životní cíle (Kraus, 2008, s. 60). Proces sociálního zrání znamená v nejobecnější rovině přeměnu jedince z pozice převážně objektu společenské péče ve **společenský subjekt**, přičemž rozsah a obsah sociálních procesů a fenoménů, jichž se jedinec stane subjektem, se u jedinců liší.

Sociální zrání je proces vývojových změn jedince, který probíhá pod tlakem měnící se sociální pozice a rolí, vedoucí k výše uvedené postupné proměně objektu společenské péče ve společenský subjekt. Sociální zrání probíhá ve dvou základních rovinách, v oblasti **vědomí** a v rovině osvojování si sociální kompetence. Důsledkem vývojových změn ve vědomí a v sociální kompetenci jsou proměny sociálního chování od elementárních aktů až po životní styl (Sak, 2000, s. 35).

**Sociální kompetence** můžeme chápat jako zobecnění konkrétních dovedností a obecné schopnosti flexibilně využívat a modifikovat sociální dovednosti podle nových podmínek, nových požadavků a nového sociálního prostředí (Sak, 2000, s. 43).

Vágnerová hovoří o **sociálním prostoru**, který nás (dítě) obklopuje a uvádí: „Je-li však sociální prostor jedince příliš konfliktní a staví-li ho do vzájemně odporujících rolí, může dojít k narušení sociálního zrání – osobnost může být disharmonická nebo příliš mělká.“ (Vágnerová, 2000, s. 320).

Pod pojmem „**sociální zralost**“ se skrývá získávání (získání) dovedností v sociálním chování, které by mělo být v souladu se společenskými normami. Lze říci, že společenská socializace jedince probíhá ve třech rovinách:

- **učení se sociální roli;**
- **sociálně schváleném chování;**
- **rozvoji sociálních postojů.**

Prakticky v každé fázi života jsou děti ovlivněny **sociální skupinou**, ve které se nacházejí a se kterou se identifikují. V předškolním období je to např. rodina, ve škole a ve výchovném zařízení pak učitelé, vychovatelé a vrstevníci. V období dospívání jsou to především autority z řad vrstevníků, se kterými se jedinec identifikuje. To může mít pochopitelně jak pozitivní, tak i negativní vliv na dospívajícího (Hurlock, 1985, s.436–437). V negativní rovině bychom zde mohli zmínit např. fotbalové fanoušky Hooligans, kteří se projevují značnou agresivitou,

vyhraněností a nesnášenlivostí vůči jiným fanouškům, hnutí Skinheads, kteří se projevují rasovou nesnášenlivostí a agresivitou vůči minoritám a další.

**Vrstevnícké skupiny** představují přirozenou formu života dospívajícího jedince. Jde o skupinu, která je dospívajícímu věkově a také názorově blízká. Alan uvádí, že v období mládí roste úloha vrstevníků, kteří představují „rovné partnery“ v nově objeveném světě (Alan, 1989, s. 163).

Dospívající se do těchto skupin včleňuje na základě **potřeby příslušnosti** (snaha někam patřit). Wroczynski uvádí, že tyto skupiny mají dvě funkce:

- možnost ukázat v těchto skupinách, **co se příslušníci skupiny naučili** tím, že se účastnili života dospělých;
- **rozdvíjejí samostatné úsilí** a uskutečňují své cíle, které nemohou realizovat v jiných formách aktivit, pokud nedosáhnou sociální dospělosti (Wroczynski, 1968).

Vrstevnícké skupiny dospívajících se liší od skupin dětských. Jejich význam se s postupem věku zvyšuje. Projevuje se v nich postupné vymaňování jejich vrstevníků z pout přímé kontroly dospělých (hlavně rodičů). Vrstevnícké skupiny jsou pro jejich účastníky současně prostředkem, kterým manifestují svou **touhu po samostatnosti a dospělosti** (Kraus, 2008, s. 89). Vrstevnícké skupiny mají pochopitelně velký vliv na rozvoj osobnosti, ať už ve smyslu pozitivním či negativním. Patří často k referenčním sociálním skupinám, tedy skupinám, se kterými se jedinec identifikuje (nebo by se rád identifikoval). Z toho důvodu také přebírá jejich **normy chování, postoje a hodnoty**. Kraus uvádí, že v prostředí vrstevníckých skupin probíhá základní proces socializace (Kraus, 2008, s. 90). V případě skupin asociálního charakteru by výchovným pracovníkům mělo jít o eliminaci jejich negativního vlivu, případně o snahu jejich působení izolovat.

Říčan uvádí, že se v období pubescence do jisté míry zrychluje **rozvoj rozumových schopností**. Se sociální zralostí je to však složitější. Pubescenti se sice rychleji orientují ve svém prostředí, jsou „rozkoukanější“, ale plná sociální zralost nastává v dnešním stále složitějším a zmatenějším světě spíše později – v období adolescence, resp. rané dospělosti (Říčan, 1990, s. 187).

**Socializací** rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít. Socializace probíhá po celý život člověka zcela nahodile. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti (Kraus, 2008, s. 59). V primární socializaci je rozhodujícím činitelem rodina. Rodina

uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí, učí ho orientaci v tomto prostředí. Škola a jiné společenské či výchovné instituce (v našem případě výchovné zařízení) pak na tuto **primární socializaci** ve své práci navazují. Vágnerová uvádí, že rodina poskytuje dítěti základní sociální zkušenost a předává mu svým chováním svět jako celek, ve kterém i ono tvoří jeho součást. Dítě se v rodině naučí posuzovat, zda je svět spíše dobrý nebo spíše zlý, má šanci v ní získat pocit základní důvěry. Rodina je zjednodušeným modelem světa, v němž získává dítě první zkušenosti a ověřuje si reakce světa na své chování (Vágnerová, 1999, s. 19).

Socializace vede k osvojování si určitých sociálních rolí, tj. způsobů chování, které sociální okolí očekává na základě věku daného jedince, jeho pohlaví a společenského statusu. Od dospívajícího tedy zcela logicky očekáváme, že u něj nalezneme tendence k samostatnosti v rozhodování či v jednání, resp. tendence vést samostatný život. Dospívající však musí přijmout pravidla života ve společnosti, tj. musí se **umět přizpůsobit** ostatním. Dá se říci, že nejvyšším stupněm socializace je integrace jedince do prostředí (to je hlavním cílem např. u zdravotně či mentálně handicapovaných).

Sak hovoří o tzv. „**sociální manipulaci**“, což je velmi zajímavé téma. Uvádí, že Člověk si vlastně nevybral společnost a jen ve velmi omezené míře si vybírá subjekty, které na něho působí. Lidský jedinec je tedy do značné míry sociálním produktem toho, co si nevybral, co nebylo jeho svobodnou volbou. Proto je tedy socializace do určité míry sociální manipulací. Pokud by se jedinec narodil v jiné společnosti, jiné době, jiné kultuře, zastával by odlišné hodnoty, měl by jiné sociální postoje a choval by se podle jiných sociálních norem. Socializace tedy v sobě imanentně obsahuje tlak proti svobodě jedince a tendenci jedince manipulovat (Sak, 2000, s. 57).

Alan hovoří o dosažení „**sociálního statusu**“. Uvádí, že sociální status jako ocenění sociálních funkcí z hlediska upevnění a rozvoje sociálního systému, v jehož rámci jsou tyto funkce plněny, determinuje sociální chování lidí a vede k sociální mobilitě. Alan ve své knize dále uvádí, že existuje škála **sociálního statusu** a **prestíže**, po které je možné se v rámci životní dráhy pohybovat (Alan, 1989, s. 63).

Lidský jedinec ve svém chování ve společnosti, a ke společnosti, musí vědět, co chce, ale musí umět svých cílů dosáhnout. Tedy nejen „co“, ale i „jak“ je předmětem socializace a součástí sociálního zrání (Sak, 2000, s. 42).

Socializace může pochopitelně probíhat v různých prostředích (rodina, škola, práce aj.) a tedy i v různé kvalitě. Vlivem nepříznivých, a z hlediska optimálního rozvoje osobnosti nežádoucích, podnětů se však někdy jednání a chování

dospívajícího jedince začne odchylovat od obecně uznávaných norem. Kraus uvádí, že v takovém případě hovoříme o **deviantní socializaci** – desocializaci. (Kraus, 2008, s. 60) Proces, ve kterém se pak např. výchovné zařízení snaží o nápravu nedostatků socializace, resp. o návrat klienta do „normálního“ života a ukotvení ve společnosti běžného sociálního chování se nazývá resocializace. **Resocializace** (ale také reedukace) se stává častou náplní výchovné práce výchovných zařízení. V rámci nápravy disociálního (deviantního) chování se však nejedná pouze o resocializaci, ale také o preventivní a intervenční programy různých institucí a skupin. Těm se však v této publikaci věnovat nebudeme.

Úspěšná resocializace by měla být uskutečňována ve třech sférách:

- a) **prevenci** sociálních deviací;
- b) **resocializaci** ve výchovných zařízeních i mimo ně;
- c) **následné péči** po odchodu klienta z výchovného zařízení (Wolan, 2005, s. 26).

Většina klientů výchovných zařízení patří do „**rizikové skupiny**“ dětí a mládeže (tato skupina zahrnuje jak drobné výukové či výchovné problémy, tak i chování, kterým je porušován zákon). Labáth v této souvislosti hovoří o rizikové mládeži. Do této skupiny řadí ty jedince, u kterých se zvyšuje pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti v rámci působení různých faktorů na jejich osobnost (Labáth, 2001, s. 157). Chování a jednání rizikové skupiny dětí a mládeže můžeme rozdělit do tří skupin (podle stupně rizikovosti) na:

- **disociální** (nejméně rizikové pro společnost; jedinec se na základě narušených sociálních vztahů a vlastních „pokřivených“ hodnot pohybuje na hranici společenských norem; jde o nepřizpůsobivé chování, které však nevykazuje agresivitu);
- **asociální** (jde o porušování sociálních a etických norem, které však prozatím není založené na trestné činnosti či ničení hodnot společnosti – alkoholismus, drogová závislost, ale i záškoláctví);
- **antisociální** (pro společnost ohrožující; jedná se o vážné přestupky a trestnou činnost; projevuje se destruktivní činností, delikventním jednáním a agresivitou).

Labáth zahrnuje všechny tři výše uvedené stupně do jedné kategorie, které nazývá **disociální chování** (Labáth, 2001, s. 44). Současně také tvrdí, že uvedené tři typy patologického chování mohou souviset s **poruchami chování**. Podle něj jsou poruchy chování charakterizovány opakujícím se disociálním, agresivním

a vzdorovitým chováním (Labáth, 2001, s. 46). Nejde však o tzv. „nezbednost“ či „rebelantství“, které se projevuje v pubescenci a adolescenci.

V odborné literatuře se také velmi často objevuje pojem **disharmonická osobnost** či **disharmonický vývoj osobnosti**. Jde stav, který je možné korigovat kvalitní výchovou. V některých případech se disharmonická osobnost projevuje např. různými kázeňskými přestupky, drobnými krádežemi, útoky z domova, neomluvenými absencemi ve škole, drzým chováním, lhaním, odmlouváním či podvody. Toto chování může být spojeno i s agresivitou. Často je to způsobeno narušením **etických zásad a zábran**, v rámci nedostatečné socializace jedince a nedostatečné akceptace sociálních norem.

Problematika sociálně patologických jevů mezi mládeží a ranně dospělou populací není problémem jen v České republice, ale takřka na celém světě. Sak ve svém díle uvádí zajímavou myšlenku, neboli fakt, že na sociálně patologické jednání má velký význam mediální trh budovaný pod heslem: „o peníze jde až v první řadě“, který se změnil z nástroje spolupodílejícího se na pozitivní socializaci mladé generace, na rizikový faktor sociopatogenního vývoje mládeže. To však není jediný problém, mezi další příčiny sociálně patologického chování patří např. nedostatky v:

- **hodnotové orientaci** jedince (vývoj hodnot u narkomanů apod.);
- **aktivitách ve volném čase** (delikventní chování a jednání v rámci trávení volného času);
- **závislosti na televizním vysílání a internetu** (jako socializačních činitelích; vliv projevů agresivity, rasové nesnášenlivosti, vulgární prezentace sexu v TV apod.);
- samotné **rodině** a její případné sociální deviaci (Sak, 2000, s. 203).

Koudelková uvádí, že delikvence dětí a mládeže je vyjádřením buďto nitroděvevního nebo vnitrorodiného konfliktu (Koudelková, 1995). Dalo by se ve stručnosti říci **vnitřního konfliktu** nebo **konfliktu s vnějším světem**. Helus řeší otázku, jak dochází k situaci, kdy se osobnost odchyluje od společensky platných a žádaných norem. Jeden z hlavních důvodů spatřuje v nedostatečné identifikaci osobnosti s lidmi a skupinami vystupujícími jako nositelé požadovaných norem (Helus, 1973, s. 17).

Lze říci, že se socializace odvíjí na různých úrovních, v různých životních úlohách:

- a) **rodinná;**
- b) **profesní;**

c) **společenská** (ta zahrnuje aktivity ke společenské prospěšnosti, všeobecné užitečnosti) (Kraus, 2008, s. 61).

Naplněním těchto tří životních drah lze z určitého úhlu pohledu charakterizovat období dospělosti.

V každém procesu, nejinak je tomu i u socializace, působí určití činitelé. Socializace se účastní **genotyp** (soubor vlastností, které člověk získává v okamžiku početí), případně **vrozené dispozice** (ty zahrnují změny v prenatalním období vývoje včetně jisté míry přirozené aktivity, dále jsou to veškeré vlivy prostředí a samozřejmě i výchova. Vyústěním je **fenotyp** (soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v daném stádiu svého vývoje) (Kraus, 2008, s. 64).

Na tomto místě je potřeba zdůraznit vliv výchovy jako **dynamického procesu vědomé a řízené socializace**. Výchova zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti. Výchovná činnost se zde může jevit jako proces „zspolečensťování“ člověka záměrným ovlivňováním v souladu s danými kulturně-společenskými podmínkami a v dané době (Kraus, 1999). Jde o řízenou, vědomou a cílenou socializaci. Výchova se stává jakýmsi regulátorem, kterým chceme průběh socializace usměrnit tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli, v našem případě s cíli výchovného zařízení.

**Výchovné zařízení** má kromě výchovných cílů také své **funkce**. Tyto funkce můžeme rozlišit na **primární a sekundární**. Mezi primární patří samozřejmě výchovná, vzdělávací, ale také sociální a mezi sekundární pak funkce společensko-ochranná (Kraus, 2008, s. 103; Matoušek, 1999, s. 21). Kraus hovoří také o základních funkcích výchovy. Mezi základní podle něj patří funkce:

- a) **výchovná** (již bylo výše uvedeno, že v tomto případě jde především o důraz na celkový osobnostní rozvoj a složky emotivní a konativní);
- b) **socializační** (předávání kultury a zachování její kontinuity, zprostředkování všech významných témat společnosti; jako zásadní se v dnešní době jeví potřeba „vyzbrojit“ klienty proti „nástrahám“ současné společnosti);
- c) **pečovatelská** (neboli ochranná; jedná se o samotnou oblast péče o klienty, jako je uspokojování hygienických potřeb, stravování, lékařské péče apod.);
- d) **poradenská** (systém výchovných poradců, ve smyslu práce nejen s klienty, ale i s rodinou);
- e) **rekreační** (vytvoření podmínek pro trávení volného času);
- f) **profesionalizační** (pomáhá klientům s přípravou a zaujetím místa na trhu práce) (Kraus, 2008, s. 105).



Z hlediska sociálního kontaktu klientů s okolím a hlediska socializace (to je zajímavé i z pohledu naší práce) lze rozlišit výchovná zařízení na základě míry otevřenosti. Někteří autoři (Sekera, 2008, s. 42; Labáth, 2004, s. 17; Škoviera, 2004, s. 22) hovoří o modelu výchovného zařízení:

- zcela uzavřeného zařízení (kontakt s vnějším světem je minimální; vytvářejí jakýsi „mikrosvět“);
- polootevřeného (pouze některé činnosti se dějí mimo zařízení; klienti mají krátkodobou možnost opustit zařízení);
- otevřeného (vnější svět je vnímán jako součást socializačního učení klienta).

Mohli bychom se však mylně domnívat, že nejideálnějším typem je zcela otevřené zařízení. Není tomu tak. I tento model výchovného zařízení nese svá rizika, která spočívají např. v tom, že:

- klienti z nich snadno utečou (po návratu dochází většinou ke zhoršení chování);
- neposkytují dostatečnou bezpečnost veřejnosti a okolí;
- klienti jsou nedostatečně chráněni před problémovými vrstevníky;
- zařízení klientům neposkytují dostatečně silnou a jednoznačnou zpětnou vazbu jejich chování (o jejich chování mají vzhledem k otevřenosti minimální přehled) (Škoviera, 2008, s. 22).

Labáth tvrdí, že v uzavřených a polootevřených výchovných zařízeních se u klienta mění **vnímání rodičovských autorit**. Delší pobyt v těchto institucích neposkytuje klientům dostatečnou sociální zručnost, k jejímuž osvojení dochází v přirozeném prostředí rodiny spontánně (Labáth, 2004, s. 19).

Vraťme se ale z prostředí výchovného zařízení k tématu sociálního prostředí a sociálních rolí, které v něm dospívající hraje. Člověk má dispozici, která se v rámci sociálního prostředí rozvíjí v **sociabilitu**, tedy schopnost navazovat kontakty, vztahy s jinými lidmi, přebírat různé role, napodobovat různé vzory, osvojovat si různé poznatky, tedy schopnost **sociálně se učit** (Kraus, 2008, s. 59). Pro období dospívání jsou charakteristické časté **změny sociálních rolí** – role dítěte, studenta, člena skupiny vrstevníků, partnera ve vztazích apod. Tyto změny rolí jsou specifické v období dospívání, tedy v období přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Uskutečňování a změna těchto rolí jsou tréninkem pro dospělost (Trawińska, 1982, s. 218).

Bohužel během výchovné péče ve výchovných zařízeních dochází k minimálnímu kontaktu chlapců s mužskými vzory (ve většině výchovných zařízení jsou zaměstnávány převážně ženy). To vede k nedostatečnému utváření pozitivních mužských vzorů chování.

Dospívající vnímají období dospívání jako novou sociální roli. Usilují o to, aby jejich jednání bylo tolerováno světem dospělých. Charakteristickým rysem tohoto období je snaha patřit do několika **sociálních skupin** a v těchto skupinách také figurovat na různých postech a v různých rolích, což vede k rozmanitosti hodnot a norem. Toto období přináší dospívajícím rozporuplné pocity, neboť se již necítí dětmi a současně ještě nejsou dospělými (Trawińska, 1982, s. 227–228).

U dětí z výchovných zařízení lze stanovit faktory, které ovlivňují nedostatečné sociální přizpůsobení. Kozak rozlišuje tři skupiny faktorů:

- a) **psychologické faktory** (nedostatečné uspokojení potřeby lásky, potřeby jistoty a bezpečí, potřeby stability a současně také narušené rodinné vazby);
- b) **organizační faktory** (nevhodné zařazení klienta do různých institucí, přechody dětí do různých výchovných a vzdělávacích skupin a institucí);
- c) **faktory výchovné** (klient nemá dostatek pozitivních vzorů pro identifikaci; klient je mimo dosah pozitivního vlivu rodiny) (Kozak, 1986, s. 100).

Výchovné zařízení je nuceno vyrovnávat negativní dopad životních zkušeností, které si děti odnesly z biologické rodiny. Jedním z hlavních úkolů výchovného zařízení je vytvořit podmínky pro vývoj dítěte, které by vyhovovaly jeho potřebám. To je důležité pro správnou **sociální adaptaci** (přizpůsobení) dětí žijících ve výchovných zařízeních (Sierankiewicz, 1999, s. 9).

Výchovné zařízení hraje také důležitou roli v přípravě osamostatňujících se klientů k plnění **nezávislých rolí ve společnosti**, neboť klienty připravuje nejen na rodinný život (plnění rolí manželky, manžela, matky nebo otce), ale i na povolání a společenský život.

## 5. Sociální znevýhodnění klientů opouštějících zařízení náhradní výchovné péče

Výzkumná šetření Střediska náhradní rodinné péče v ČR, místní i zahraniční sledování (srovnej: Bubleová a kol., 2004; Kovařík a kol., 2004; Matějček a kol., 1997) a setkání i workshopy s mladými lidmi opouštějícími systém náhradní péče potvrzují, že klienti výchovných zařízení jsou znevýhodněni řadou různých aspektů, například tím, že:

- jsou nesamostatní, **neschopní postarat se o sebe**;
- žijí v „určité“ **ekonomické a sociální jistotě** zajištěné výchovným zařízením, odchodem z něj tuto jistotu automaticky ztrácí;
- chybí jim **reálná představa života** mimo dětský domov;
- jsou bez **finanční, sociální a emocionální podpory**;
- tráví většinu svého **volného času** právě v prostoru dětského domova či jeho bezprostředním okolí;
- mnohá tato zařízení jsou umístěna v odlehlých lokalitách České republiky, velmi špatně přístupných veřejnosti, z čehož vyplývá určitá **izolace**;
- schází **příprava na zaměstnání**, klienti nemají dostatečně osvojeny pracovní návyky, neumějí respektovat pro ostatní zaměstnance samozřejmá pravidla;
- nemají **dostatečné vzdělání**, často jsou vyučeni v jiném oboru, než kterému se chtějí věnovat;
- postrádají člověka, který by jim **byl oporou** a pro nějž by se snažili něčeho dosáhnout;
- chybí jim **motivace** k aktivnímu trávení volného času. Konečně si chtějí užívat možnosti nemuset se povinně něčeho zúčastnit;
- jejich dlouhodobý pobyt ve výchovném zařízení má negativní vliv na jejich **psychosociální vývoj**;
- velmi často se jedná o klienty s **problémy a poruchami chování**, aj.

Problémy, se kterými se klienti po opuštění výchovných zařízení potýkají, lze v zásadě shrnout do tří velkých oblastí:

- a) **sociální nepřipravenost**;
- b) **ekonomická nesamostatnost**;
- c) **chybějící emocionální podpora**.

## 6. Příprava na rodinný život

**Rodina** je pro většinu dětí a mládeže nejdůležitějším prostředím pro vývoj, výchovu a vzdělávání. Měla by zajišťovat všechny důležité potřeby, zejména potřebu emocionální podpory a stability. Dítě se účastní rodinného života od narození, a čím více se rozvíjí, tím více rozšiřuje svoji účast v rodině. Do jednotlivých sociálních rolí vchází přirozeným způsobem. Formuje si představu o svém vlastním pohlaví, sleduje chování rodičů, utváří si vztah k opačnému pohlaví, učí se rodičovským postojům a sleduje jaké to je být synem, dcerou, dívkou, chlapcem,

sestrou, bratrem, matkou, otcem apod (Gajewska, 2009, s. 165). Rodina je současně jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů. Je nezastupitelná v předávání hodnot z generace na generaci. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat (Kraus, 2008, s. 79). Kromě ostatních neméně důležitých funkcí rodiny, např. **funkce ochranné** (zaopatřovací, pečovatelská), je jednou z nejdůležitějších **funkce emocionální**. Ta je zcela zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce totiž nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty.

V současné porevoluční době lze pozorovat změnu úrovně a kvality zabezpečení emocionální funkce rodiny, především z důvodu častějších rozvodů, zaneprázdněnosti či přepracovanosti rodičů, ale také vlivem nových technologií (mobilní telefony, internet, facebook apod.). Dá se říci, že rodiny klientů umístěných do náhradní výchovné péče tuto funkci buď neplní vůbec, nebo jen s velkými obtížemi.

V dnešní společnosti a současné době existují mezi rodiči tři **rizikové skupiny**. Jednou z nich jsou rodiče – podnikatelé, kteří se velmi intenzivně věnují svému podnikání a na děti a jejich výchovu nemají čas. Náhradou zahrnují děti penězi a luxusním zbožím (to vytváří další – sekundární problémy dětí ve vrstevnických skupinách, příp. ve společnosti). Sak uvádí, že rodina podnikatele je pro děti druhým nejrizikovějším typem rodiny, hned za nezaměstnanými (Sak, 2000, s. 203). Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří mají existenční a finanční problémy, které s sebou navíc nesou obavu o ztrátu zaměstnání. Třetí skupinou jsou pak rodiny neúplné (kde zcela významně chybí jeden z rodičů), disfunkční a sociálně slabé. Můžeme také pozorovat, že v současné době narůstá počet dětí, zavrhovných, **zanedbávaných**, citově deprimovaných nebo dokonce zneužívaných a týraných (v literatuře často označováno termínem CAN – child abuse and nevléct syndrome). V tomto případě jde o takový projev chování rodičů či jiných osob, které dítě poškozují tělesně nebo duševně.

Lze tvrdit, že rodina by neměla uspokojovat pouze základní potřeby dítěte (viz níže), má mnohem zodpovědnější úlohu v jeho životě. Matějček uvádí: „Pro dítě je rozhodující psychologické rodičovství, založeném na vnitřním, psychickém, citovém přijetí dítěte, a nikoliv jen biologické rodičovství, pokud nebylo založeno na něčem víc než na pouhém potvrzení z porodnice.“ (Matějček, 1994, s. 15). Jak Matějček uvádí, téměř vždy jdou společně **rodičovství biologické i psychologické**. Jsou však případy, kdy bohužel biologické rodičovství nevyústí v to psychologické a rodina dítě nebere na vědomí nebo jej opustí.

Dospívající člověk se identifikuje s rodiči a ostatními členy domácnosti. V důsledku toho se pro dítě rodina stává **referenční skupinou**, se kterou jsou pevně spojeny jeho názory, hodnocení, sociální normy (pravidla soužití) a normy chování, které dítě považuje za důležité. Přijímá zvyky a životní styl rodiny a na základě toho si vytváří vlastní vizi rodinného života a tu pak přesouvá do své **vlastní nové rodiny** (Pielkova, 1993, s. 346).

Vzhledem k tomu, že ve většině případů vyrůstali klienti výchovných zařízení v rodině patologické, ve které chyběly vhodné vzorce a příklady pozitivních rodinných rolí (viz výše – desocializace), nejsou v tomto směru v dobré pozici. Důležitým úkolem výchovného zařízení se tak stává, že výchovná zařízení musí klienta připravit na **rodinný** život, bez toho, aniž by klient měl možnost se s těmito vhodnými vzorci a pozitivními rodinnými rolemi setkat.

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

V době, kdy děti přicházejí do ústavní péče, mají většinou již vytvořen obraz ženy, muže, manžela, manželky, rodiče apod. Pro výchovné zařízení (vychovatele) je pak často velmi komplikované případný **negativní obraz** těchto rolí **změnit v pozitivní**. Z tohoto důvodu by měla být příprava na rodinný život u každého jedince individuální.

Můžeme předpokládat, že se v budoucnu bude dítě chovat stejným způsobem jako rodiče. Mladší děti si často idealizují obraz svých rodičů a odloučení od nich prožívají velmi intenzivně.

Důležitým faktorem budoucího rodinného života u klientů výchovných zařízení jsou osobní zkušenosti s **rozvodem rodičů**. Rozvod je určitý proces, dění, které se jednoznačně dítěte (klienta) dotkne. Není však rozvod jako rozvod. Jeden může skončit dohodou např. o společné (střídavé) péči o dítě a zachováním přátelského vztahu mezi rodiči, jiný může skončit doslova katastrofou, do které jsou klienti vtaženi. Nutno dodat, že pouze malé procento rodin je bezdětných.

Účelem této publikace není podrobně rozebírat případné důvody rozvodů, většina z nás je také zná. Z našeho pohledu je však významný důvod nedostatečné sociální zralosti u mladých manželů. Ti často postrádají prvky **sociální dospělosti** (schopnost sebeomezování, ustavení vnitřního řádu chování a postojů),

ale také materiální zázemí, pevné profesní a sociální postavení atd. A do této rozkolísané situace se dostává další činitel – dítě (Alan, 1989, s. 294). Přesto se u klientů výchovných zařízení velmi často setkáváme s tendencemi zakládat rodinu hned po opuštění výchovného zařízení (viz dále).

Rozvodem jsou mnohdy velmi vážně narušeny vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Osobní zkušenosti s těmito narušeními vztahy v rodině, zároveň tedy i s případným rozvodem rodičů zcela významně ovlivňují **psychickou kondici klienta**, jeho náhled na rodinný život a samotný vztah k biologické rodině.

Přes veškeré snahy o změnu, patří Česká republika k zemím s největší rozvodovostí. Rozpadá se prakticky každé druhé manželství (nepočítáme-li nesezdané páry a registrovaná partnerství). Dle oficiálních statistik tak ročně ztrácí trvalý kontakt s jedním z rodičů přes třicet tisíc dětí. Velká část dětí tedy vyrůstá buď v **neúplné rodině** nebo **náhradní rodinné či výchovné péči**. Vzhledem k omezení rozsahu této publikace není bohužel možné zde obsáhnout celou analýzu rodinného prostředí a jejího vlivu na socializaci, výchovu a osamostatňování. Omezíme se tedy pouze na rodinný život z pohledu klientů výchovných zařízení.

Klienti výchovných zařízení mají silnou potřebu rodinného života a touží po své vlastní rodině. **Zplození dítěte a péče o ně** jsou jednou z hlavních životních vizí většiny lidí. Vzato čistě biologicky, je to vůbec náš základní úkol: předat geny, uchovat rod. U člověka jde ovšem o větší a daleko rozsáhlejší poslání. Nestačí porodit dítě a pečovat o něj tak dlouho, než bude schopno se samo žít, je třeba naučit je cítit, myslet a adaptovat se na složitou lidskou společnost (Říčan, 1990, s. 280).

Klienti výchovných zařízení jsou mnohem častěji než jejich vrstevníci podrobeni **časovému stresu** (tlak na urychlené osamostatnění a výběr školy či zaměstnání). Tento tlak a stres je častou příčinou mnohých duševních nemocí a sociálních problémů. (Courtney, Dworsky, 2006). Tyto práce potvrzují, že osobní nestabilita, citové neuspokojení, absence přátel a člověka, který by se stal vzorem klientů, jsou příčinou pocitu osamělosti, který může způsobit **předčasné vstupy do partnerských vztahů** po odchodu ze zařízení (Corbillon, Duléry, Mackiewicz, 1997).

U žen často dochází k **předčasným otěhotněním** a následným **potratům** a to především u osob žijících v obzvláště nepříznivém sociálním prostředí (Carpenter et al, 2001). Problematika výběru budoucího partnera byla popsána v pracích Coppela a Dunareta (1995). Podle nich je výběr partnera ovlivňován dvěma zcela odlišnými tendencemi. První je tendence nalézt si přítele, „pomocníka“, který jim pomůže založit rodinu, které se jim nedostalo. V druhém případě

si lidé často vybírají partnery, kteří v životě prožili velké trápení stejně jako oni sami. Co se týče způsobu života jedinců, kteří vyšli z institucionální péče, stejní autoři uvádějí opět dvě zcela odlišné skupiny. První skupina je tvořena těmi, kdo jsou schopni navázat vztah s předešlou generací (např. náhradní rodinou), zatímco ve druhé skupině jsou zařazeni ti, kteří tyto vztahy nalézají mimo náhradní rodinu a především u lidí, kteří mají podobný životní příběh.

Z výše uvedených důvodů je důležitým úkolem výchovných zařízení kompenzovat nedostatky, vyplývající ze špatně fungujících rodin, které zabezpečovaly pouze **základní potřeby** dítěte pro přežití (viz výše – Maslowova hierarchie potřeb), mnohdy ani to ne. Stejně důležité je pak zprostředkovat těmto dětem (klientům) obraz dobré péče o dítě a obraz pozitivních vzorů rodičů a rodin. Je důležité klienty dostatečně připravit na jejich nový rodinný život!

Podle Gajewske by příprava dospívajících na rodinný život měla být organizována. V rámci této přípravy je třeba vzít v úvahu pohlaví dítěte, skutečný věk a věk, ve kterém dítě přišlo do zařízení, zkušenosti z rodiny a připravit je na:

- individuální plnění **genderových rolí**, tj. role žen a mužů;
- život v **manželství**, tj. roli manželky, manžela, resp. partnerky, partnera;
- **rodinnou komunikaci**, tj. udržování kvalitních rodinných vztahů; řešení běžných, ale často i složitých problémů; pohlavní styk nebo používání antikoncepce, která je spojena s plánovaným rodičovstvím apod.;
- plnění **rodičovských rolí**, tj. vztah k mateřství či otcovské roli, příprava na rodičovství, vztah k dítěti;
- samotné činnosti vlastní **sebeobsluhy**, tj. péče o svou vlastní hygienu a prostředí kolem sebe, péče o své zdraví, ale i zdraví své rodiny apod. (Gajewska, 2009, s. 165–166).

Raczkowska se domnívá že, výchovná zařízení sice připravují klienty na rodinný život, ale v této přípravě se však vyskytují značné nedostatky, které se následně projevují v osamostatnění těchto klientů, hlavně co se týká verbální komunikace a interpersonálních vztahů. Snahy vytvořit malé výchovné skupiny nepovažuje za dostatečné, neboť ani ty neposkytují dostatečný obraz dobrého rodinného prostředí a nekompensují původně negativní, resp. patologický obraz rodiny. Klienti, kteří odcházejí z výchovného zařízení, jsou bohužel zbaveni cenných sociálních vzorů a možnosti přímého pozorování vztahů v dobře fungujících rodinách. (Raczkowska, 1983, s. 142).

## 7. Příprava na pracovní život

V rámci získávání pracovních návyků je třeba věnovat zvláštní pozornost zkušenostem získaným z biologické rodiny. Ty jsou často negativní, neboť si klient na základě zkušeností z biologické rodiny buď není vědom toho, co to práce je nebo v opačném případě pracoval v rodině nad své síly, byl v tomto ohledu zneužíván.

Klienti přicházející do výchovných zařízení mají často **špatné návyky**, a to i pracovní. Je u nich patrný odmítavý postoj k práci a povinnostem, které by v zařízení měli plnit. Účelem těchto povinností a práce by mělo být **získání pracovních návyků** a pozitivních zkušeností s prací (jedná se především o úklid prostor, ve kterých klienti žijí, pomoc v kuchyni, práci na zahradě apod.), které by následně měly být pokud možno pozitivně hodnoceny (pochvala, ocenění, získání výhody apod.) Úkolem výchovného zařízení je učit klienta, jak vysokou hodnotu má právě práce. Klient by od prvních dnů pobytu v zařízení měl být veden k sebeobslužným činnostem a plnění svých povinností. To je však velmi obtížně realizovatelné, protože klienti často nemají pracovní návyky nebo cítí nechuť k práci (Gajewska, 2009, s. 169–170).

Klienti, kteří přicházejí do výchovného zařízení, se postupně seznamují s takovými činnostmi jako je praní, uklízení, žehlení, tedy s činnostmi, se kterými neměly možnost se v rodinném prostředí seznámit. Výchovná zařízení věnují velkou pozornost rozvoji **dovedností a návyků „sebeobsluhy“** proto, aby se klienti mohli osamostatnit. (Raczkowka, 1983, s. 121).

V přípravě klientů na pracovní život hraje důležitou roli vychovatel, který má možnost podněcovat odhodlání a postoje klientů ke vzdělávání. Důležitá je jeho ochota pomáhat klientům vytvářet u nich pozitivní postoj k **budoucí kariéře a vzdělání**. Vychovatel většinou dobře zná schopnosti a zájmy klienta, může tedy klienty efektivně vést a směřovat jejich jednání a myšlení tak, aby měli možnost se např. správně rozhodnout ve výběru školy nebo pracovního místa. Konečné rozhodnutí by však vždy mělo být ponecháno klientovi (Gajewska, 2009, s. 171).

Velmi důležitá je samotná **volba povolání**, případně **volba studia**, které by klienta mělo na budoucí zaměstnání připravit. Říčan uvádí, že se dospívající jedinec musí rozhodnout na složité křižovatce volby povolání nebo studijního oboru. „Je toho na pouhé čtyři roky nesmírně mnoho i tehdy, když rodina a škola zacházejí s touto bytostí tolerantně a s porozuměním, když jsou mu pevnou půdou pod nohama a solidní střechou nad hlavou“ (Říčan, 1990, s. 181). V našem případě to musí být výchovné zařízení, které pomůže klientovi s volbou školy či povolání, a které mu pro tuto volbu či studium vytvoří dostatečné zázemí.



Profesní dráha klienta výchovného zařízení se může různým způsobem zkomplikovat, např. **chybnou volbou** studijního oboru nebo chybným výběrem samotného zaměstnání. V některých případech může být přeceněno **studijní nadání** (intelekt, motivace) nebo schopnosti či dovednosti klienta. Může to být také úmyslný odklad osamostatnění (samostatnosti) a jakési umělé prodlužování závislosti na výchovné instituci. Přestože na to evidentně nemám, zvolím si studium, abych mohl v zařízení zůstat déle. Říčan uvádí, že dlouhodobý **odklad samostatnosti** a zahájení produktivní činnosti může doslova „pokřivit“ osobnost jedince (Říčan, 1990, s. 255).

Jedinec se na poli profesní dráhy pohybuje s tím, že v rámci své determinace objektivními možnostmi, volí určitou **profesní dráhu** podle osobních kritérií a možností. Profesní dráha tedy není pouhým sledem povolání a zaměstnání, které člověk během svého života vystřídá, ale i obrazem šancí, které se mu nabízejí a cílů, které do nich promítá (Alan, 1989, s. 219).

Jednou ze závěrečných fází přípravy na profesní život je pomoc při získávání zaměstnání a vlastní moment přijetí klienta do zaměstnání. V době odchodu z výchovného zařízení by měl klient získat bydlení a práci, tím by také měla skončit jeho životní etapa v tomto zařízení. Zůstává zde však potřeba následné pomoci při **stabilizaci života klienta** (v rámci pracovního místa a bydlení). Gajewska tvrdí, že právě zde je slabina většiny institucí, neboť zařízení nejsou schopná pomoci všem klientům zajistit jim bydlení a výdělečnou práci. (Gajewska, 2009, s. 172).

Podle Maciaszkowe je příprava osamostatněných klientů výchovných zařízení pro trh práce obecně dobrá, s tou výjimkou, že jejich uplatnění (pozice) je většinou na nižší úrovni, než u jejich vrstevníků z normálně fungujících rodin, což má vliv i na společenské postavení těchto mladých lidí. Je zde patrná velká snaha výchovných zařízení v oblasti **odborného vzdělávání**. Na základě provedených průzkumů lze předpokládat, že dosažené vzdělání v rámci umístění ve výchovném zařízení by tito klienti nezískali, kdyby zůstali v péči své biologické rodiny (Maciaszkowa, 1991, s. 168). Toto tvrzení se potvrzuje také u respondentů mého výzkumu (viz „Výzkumná část“, s. 72).

## 8. Příprava na život ve společnosti

Příprava klientů výchovných zařízení na život ve společnosti přímo souvisí s přípravou na budoucí povolání a rodinný život. V závislosti na tom, jak bude vypadat příprava klienta pro **společenský život**, bude se také vyvíjet i jeho budoucí život v rodině a v práci.

Gajewska se domnívá, že klienti z výchovných zařízení vykazují **problémy v mezilidských vztazích**, je pro ně těžké důvěřovat druhým. Klienti, kteří prošli výchovným zařízením, mají strach a obavy z názorů druhých, ale mají také často pocity méněcennosti a osamělosti, či jiné komplexy. Je proto důležité, aby zařízení pracovalo s klienty na zvládnání emocí, překonávání komplexu méněcennosti, zvyšování schopností rozhodovat se, schopností nést odpovědnost za svá rozhodnutí a schopností řešit problémy.

Setkáváme se stereotypy, které v současné společnosti převládají, a které vyjadřují názor, že klienti odcházející z výchovných zařízení, sejdou mnohem častěji „na špatnou cestu“ než děti z běžných rodin. Tyto názory však nemusí vždy platit (Gajewska, 2009, s. 173).

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

Turos, který zkoumá klienty výchovných ústavů právě z hlediska jejich **sociální adaptace** uvádí, že klienti vyrůstající ve výchovném zařízení mají obrovské množství kontaktů s prostředím mimo zařízení. Nejlépe se cítí mezi vrstevníky, kteří sdílejí jejich osud (Turos, 1991, s. 366).

Turos rovněž poukazuje, že velká část klientů po opuštění zařízení „narazí“ na vážné překážky v rámci vzniku nových vztahů na pracovišti, ve škole či v místě svého bydliště. Schopnost navázání **užších sociálních kontaktů** (vztahů) je podmíněna osobními zkušenostmi z vlastní rodiny, ale také zkušenostmi získanými ve výchovném zařízení (Turos, 1991, s. 368).

Podle Maciaszkowe (1991) by proces přípravy klientů výchovných zařízení k plnění úkolů ve společnosti měl být podmíněn vhodnými **vzdělávacími metodami**. Plány a programy výchovných zařízení by měly u klientů zahrnovat následující úkoly:

- formování jejich **empatie a porozumění** k druhým lidem;
- učit je, že je dobré nejen dostávat, ale **uměním je „dávat“** (pocit štěstí, radosti, klidu a pohody apod.);
- učit je **přirozenosti**, aby se cítili v mezilidských vztazích sami sebou;

- vedení klientů k tomu, aby se **nebáli vstupovat do vztahů** s ostatními lidmi;
- učit je zásady **upřímnosti** vůči ostatním lidem (Gajewska, 2009, s. 173–174).

Jedním ze základních úkolů výchovných zařízení by tak, kromě výše uvedených oblastí, měla být také **příprava klientů na běžný život ve společnosti**, tedy život společenský.



### III. Osamostatňování klientů výchovných zařízení

„Závislost na rodičích klesá vlastně už od kojeneckého věku a od předškolního věku se vytváří vazby k vrstevníkům, na něž se dítě stále více orientuje. Tento proces odpoutávání od rodičů a začleňování mezi vrstevníky má v každém stádiu trochu jinou podobu, ale nezastavuje se. Pubescence a adolescence znamenají další krok k samostatnosti“ (Říčan, 1990, s. 194). Říčan uvádí, že **osamostatňování** je v pubescenci „bolestné“. Dospívající jedinec si více či méně uvědomuje, že se loučí s dětsky samozřejmou loajalitou k rodičům, s dětskou něhou a důvěřivostí. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou (Říčan, 1990, s. 205). Langmajer k tomu říká: „Tam, kde se dospívajícímu nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit zčásti své vazby na vrstevníky, může docházet k různým obtížím, které si okolí nedovede vysvětlit“ (Langmajer, Matějček, 2011).

Osamostatnění lze chápat jako **významnou fázi lidského života**. Zajímavé je, že např. ve známém českém Psychologickém slovníku Hartla a Hartlové (2000) nenajdeme o osamostatňování či osamostatnění ani zmínku, stejně tak v Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (1995), Slovníku sociální práce Matouška (2003) nebo v Sociologickém slovníku Geista (1992), Významově nejbližším pojmem, které se v podstatě ve všech výše uvedených slovnících pojmu objevuje, nicméně v různých významech, je **integrace**. Integrace však zákonitě neznamená to samé, co osamostatňování či osamostatnění, přestože mají

mnoho společného. Osamostatnění může být z určitého filozofického úhlu pohledu dokonce s integrací v rozporu.

Osamostatnění může mít mnoho synonym – **autonomie**, emancipace, svébytnost, **nezávislost**, funkční samostatnost, odtržení, suverenita, svoboda, někdy dokonce i „osvobození“ z podřízeného stavu. Pokud bychom znovu nahlédli do výše uvedených slovníků, žádný z těchto výrazů (pokud je výraz ve slovníku vůbec uveden) nevystihuje významy osamostatňování či osamostatnění.

Osamostatnění lze považovat za jednu z nejdůležitějších fází života každého člověka, proto je s podivem, že mu vyjmenovaní autoři v uvedených dílech nevěnují žádnou nebo jen minimální pozornost.

Pokud bychom hledali **rozdíly** mezi osamostatněním a integrací, náležitě je vystihuje následující charakteristika: „**Integraci** lze chápat jako snahu o začleňování sociálně a zdravotně znevýhodněných lidí do společnosti, a to včetně pracovního začlenění, osamostatnění spíše jako vlastnictví kompetencí pro vedení samostatného a nezávislého života“. Integrace je uznávaným ideálem každé sociální práce. S tímto pojmem se setkáváme jak v pedagogice, tak např. v rámci sociální práce v sociálních službách, ale pochopitelně nejen zde. Integrace je opakem sociálního vylučování (vyloučení), s nímž se handicapovaní (a to nejen fyzicky, ale i sociálně) setkávají zcela běžně. Existují dva směry – asimilační a adaptační. **Asimilační** znamená, že handicapovaná menšina by se měla snažit přizpůsobit většině a v maximální možné míře s ní splynout, kdežto **adaptační** směr považuje integraci za společný problém majority i minority. To znamená, že by mezi těmito skupinami měl vzniknout partnerský vztah, který se pro obě strany stane významnou hodnotou a posunem (Matoušek, 2003).

Pokud bychom takto chtěli vymezit i termíny osamostatnění a osamostatňování, konstatovali bychom, že vyjadřují ve svém důsledku snahu o emancipaci, autonomii a samostatnost určitých osob (případně skupin), které byly před tím významným a nezanedbatelným způsobem závislé na osobách druhých. **Osamostatnění** můžeme chápat jako jakési „odtržení“ od celku, skupiny, rodiny, či jiných významných osob (v našem případě vychovatelů, resp. institucí). Nejde však o osamostatnění ve smyslu absolutní nezávislosti, jak známe uchopení tohoto termínu z politiky, ale o získání potřebných kompetencí pro samostatný a plnohodnotný život, nezávislý (nebo jen částečně závislý – ve formě běžné pomoci nebo podpory) na druhých osobách.

Z pohledu integrace klientů výchovných zařízení by měl být proces osamostatňování vnímán v rovině adaptační, tedy v rovině partnerského vztahu pracovníků výchovného zařízení (vychovatelů) a osamostatňujícího se klienta.

Termín „osamostatňování“<sup>1</sup> označuje proces, ve kterém se klient osamostatňuje, vrací se do své původní rodiny nebo se stěhuje na jiné místo (zařízení následné péče o dítě, k příbuzným, do sociálního či pronajatého bytu apod.). Tento proces zahrnuje proces rozhodování o odstěhování, přípravu na odstěhování, odstěhování a podpory po ukončení poskytování náhradní výchovné péče.

V našem pojetí bude termín osamostatnění, kromě výše uvedeného, chápán rovněž jako schopnost klientů zařízení náhradní výchovné péče „**postavit se na vlastní nohy**“ a jejich schopnost obstat ve všech významných oblastech běžného života po opuštění výchovného zařízení. Osamostatňování pak bude chápáno jako **proces**, (soubor kroků) vedoucí k **získání klíčových kompetencí**, potřebných k dosažení osamostatnění.

### 1. Zákonné normy v rámci procesu osamostatňování v České republice a Polsku

Hned v úvodu této kapitoly by stálo za zmínku krátce vysvětlit, co jsou **výchovná zařízení**. Dle českého zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) poskytují výchovná zařízení nejen služby a vzdělávání, které doplňují vzdělávání ve školách, ale také zajišťují ústavní a ochrannou výchovu či preventivní výchovnou péči.

Dle českého zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů a zákona č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb. (dále vyhlášky č. 483/2006 Sb., která upravuje podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních) jsou výchovná zařízení členěna na diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a střediska výchovné péče. V České republice tedy nejsou oficiálně uzákoněny (v podstatě neexistují, nejsou státem zřizovány) **dětské domovy rodinného typu**, přestože se již několik let hovoří o transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti. Dle navrhovaných změn by výsledkem mezirezortní spolupráce (MŠMT, MPSV) měla být realizace **Národního akčního plánu**, který definuje klíčové aktivity nutné pro zvýšení kvality poskytované péče. Jedním z prvků by současně měla být i změna struktury dětských domovů v dětské domovy rodinného typu a zmenšení rodinných a výchovných skupin.

Přestože oficiálně dětské domovy rodinného typu v České republice neexistují, můžeme je zde najít. Některé dětské domovy přívlastek „**rodinného typu**“

<sup>1</sup> Mohli bychom rovněž používat termínu „proces opuštění náhradní výchovné péče“.

používají při své prezentaci, např. Dětský domov a školní jídelna Nechanice, dětský domov Uherské Hradiště, Holice a další. Na dotaz na jakém základě používají toto označení, ředitelé dětských domovů odpovídají: „Protože zde máme malé domečky pro malé skupiny dětí“, „Máme tzv. rodinné buňky“, „Protože máme 6 rodinných skupin“, „Máme malé výchovné skupiny, ve kterých jsou tety“, „Protože dáváme děti z jedné rodiny do stejné výchovné skupiny“, „Jde nám o transformaci dětských domovů internátního typu na typ rodinný“ atp.

Některé dětské domovy jsou **soukromé** a jsou založeny jako obecně prospěšné společnosti a jako soukromé mají také menší počet klientů (např. Soukromý dětský domov Markéta, kde se o deset dětí starají pouze dva stálí zaměstnanci – „otec a matka“ a jeden asistent pedagoga „teta“, ale také další podobná zařízení). Můžeme tedy konstatovat, že v České republice existují menší rodinné výchovné skupiny (rodinné buňky) v rámci soukromých, resp. státních dětských domovů, tedy dětské domovy s přívlastkem „rodinného typu“.

Polský zákon č. 149/2011, o podpoře rodiny a systému náhradní rodinné péče (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej - Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887) sjednotil systém sociální podpory a náhradní rodinné péče v Polsku. Přijetím tohoto zákona došlo k upřednostnění náhradní rodinné péče před péčí ústavní, jakož i ke zvýšení důrazu kladeného na prevenci a předcházení oddělení dítěte od jeho biologické rodiny. Dětské domovy rodinného typu jsou po novele polského zákona těmi, které mají při zřizování přednost, současně v Polsku dochází k přeměně dětských domovů na dětské domovy rodinného typu („DDRT“).

Dle polského zákona č. 64/2004 o sociální pomoci potřebným osobám má mít péče v instituci, stejně tak i péče následná, jako stěžejní cíl **životní osamostatnění** neboli **integraci klientů** do širšího prostředí společnosti (Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej). Ve shodě s legislativou v Polsku mají instituce náhradní výchovné péče povinnost realizovat s klienty **proces osamostatňování**, jehož cílem je plná integrace klienta do společnosti, resp. snaha, aby klient dokázal vést samostatný život. V závislosti na individuální životní situaci klienta, může tento proces trvat i několik let. V české legislativě tato povinnost bohužel zakotvena není. Pochopitelně i v České republice směřují pracovníci výchovných zařízení klienty k osamostatnění a integraci do společnosti, ale samotný proces osamostatňování, resp. Integrace klienta do společnosti nemá v České republice pevně zakotvený rámec. Vše je na bázi dobrovolně stanovených cílů a angažovanosti jednotlivých zařízení, jakým způsobem připravovat klienty k odchodu z výchovného zařízení. Pro pracovníky výchovných zařízení nejsou legislativně



stanoveny žádné konkrétní povinnosti. Je tedy na řediteli výchovného zařízení, resp. vychovatelích a sociálních pracovních daného výchovného zařízení, jak budou s klienty řešit proces osamostatnění či **odchodu klienta ze zařízení**, resp. jak se budou v tomto procesu angažovat. Některá zařízení si pro tyto účely vypracovávají např. **metodické pokyny** či plány, jak s osamostatňujícími se klienty pracovat a jak zabezpečit jejich potřeby, jiná „sází“ pouze na své zkušenosti.

## 2. Rámec procesu osamostatňování v Polsku

V Polsku musí výchovná instituce vždy do 10. prosince předcházejícího roku informovat „Okresní centrum pomoci rodině“ (Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie – zkráceně „PCPR“) o klientech, kteří v daném roku dosáhnou zletilosti<sup>2</sup> (§ 3. 1., Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004), kromě toho musí současně informovat PCPR o záměru osamostatnění klienta, a to nejméně tři měsíce před termínem opuštění instituce (§ 3. 2., Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004). Měsíc před termínem odchodu klienta, předává dotyčná instituce celou dokumentaci týkající se osamostatňující se osoby PCPR.

Klient musí mít nejméně 2 měsíce před dosažením zletilosti stanovenou osobu, která bude jeho **opatrovníkem** neboli **kurátorem osamostatňování** (opiekunem usamodzielnienia). Kromě toho musí předložit **Individuální plán osamostatnění**, a současně návrh na přiznání finanční pomoci. Je nutno podotknout, že bez předložení IP neobdrží dotyčná instituce peníze od PCPR pro osamostatňujícího se klienta. PCPR plnění Individuálního plánu osamostatnění také pravidelně kontroluje.

V případě, že chce klient obdržet **finanční pomoc určenou pro osamostatňování**, musí předložit (deklarovat) cíle, na které bude finanční částka určena. Finanční pomoc může být určena např. na:

- materiál nezbytný na opravy a vybavení bytu;
- nezbytné domácí zařízení;
- školní pomůcky;
- rehabilitační pomůcky;
- náčíní, které může sloužit k získání zaměstnání (Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004).

Tyto finanční prostředky jsou přiznávány jednorázově, přičemž osoba žádající o finanční pomoc nesmí překročit věkovou hranici 25 let.

<sup>2</sup> Zletilosti dosahuje osoba v Polsku stejně jako v České republice dovršením 18 let věku.

Klient může rovněž požádat o **finanční pomoc na pokračování ve studiu**. Získání pomoci na pokračování ve studiu je podmíněno:

- zaznamenáním informace o pokračování osamostatňující se osoby ve studiu do jeho Individuálního plánu osamostatnění;
- splněním povinností na začátku každého semestru (v případě studia na vysoké škole), resp. v pololetí doložením potvrzení o pokračování ve studiu. Tato pomoc je přiznána na období trvání školního roku nebo roku akademického (Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004).

Individuální plán osamostatnění, který klient vytvořil se svým kurátorem osamostatňování (opatrovníkem), v rámci spolupráce s PCPR, musí obsahovat následující dílčí plán:

- udržování a rozvíjení **kontaktů s biologickou rodinou** a prostředím;
- získání odpovídajícího **vzdělání a profesní kvalifikace**;
- zajištění **zdravotního pojištění**;
- nalezení nového **bydlení**;
- nalezení **pracovního místa**;
- získání nárokovaných **dávek** (Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004).

Má-li osamostatňující se osoba zájem bydlet v jiném okrese, než ve kterém bydlela před umístěním do výchovné instituce, musí být vytvořen dílčí plán činností i v této oblasti. Je to důležité z toho důvodu, že žádosti o pomoc jsou podávány starostovi vojvodstva (starostovi okresního úřadu) posledního pobytu klienta před umístěním do výchovné instituce. Má-li tedy osamostatňující se osoba zájem se usadit v jiném okrese, je nutné informovat příslušného starostu, neboť ten pak projednává a přiznává eventuální finanční pomoc.

### *2.1. Povinnosti opatrovníka procesu osamostatňování*

Tyto povinnosti vyplývají především z legislativně zakotveného Individuálního plánu osamostatnění (viz kapitola 1.3). Opatrovník osamostatňování je např. povinen znát **životní příběh** (životní historii, osud) osoby, které byl jako opatrovník osamostatňování určen, resp. které má záměr pomáhat.

#### **Stěžejní povinnosti opatrovníka:**

- kontrola adekvátního **nastavení Individuálního plánu osamostatnění** vzhledem k možnostem klienta a navrhování případných změn;

- pomoc při navrhování a posuzování **žádostí klienta o finanční pomoc**;
- dále se zavazuje k pomoci při budování **vztahů mezi klientem a jeho rodinou**;
- současně má také za úkol spolupracovat se školou a dalšími lokálními (místními) institucemi s cílem lepší **integrace klienta** do příslušného prostředí (Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004);
- je osobou, která podporuje a provádí dohled nad **realizací Individuálního plánu osamostatnění** společně s pověřeným sociálním pracovníkem PCPR a pracovníkem instituce náhradní výchovné péče (v případě, že právě tento pracovník není určen jako opatrovník);
- posuzuje žádost osamostatňující se osoby o **finanční pomoc**, která je podána u příslušné PCPR;
- je osobou spoluodpovědnou za **adekvátní průběh Individuálního plánu osamostatnění**.

#### **Díličí povinnosti opatrovníka:**

- společně s osamostatňující se osobou vypracovává Individuální plán osamostatnění (viz výše);
- zná právní předpisy v oblasti sociální integrace osamostatňované osoby,
- hodnotí Individuální plán osamostatnění a ve spolupráci se sociálním pracovníkem PCPR jej modifikuje;
- spolupracuje s rodinou osamostatňující se osoby a s místním prostředím, především se školou (vychovatelům či školním pedagogem);
- na partnerské úrovni úzce spolupracuje se sociálním pracovníkem PCPR;
- každoročně vypracovává **zprávu z činností** ve věci osamostatňující se osoby. (Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej, 2004).

### **3. Rámec procesu osamostatňování v České republice**

Výchovná instituce musí vždy 6 měsíců (nejpozději 3 měsíce) před odchodem klienta z výchovného zařízení informovat **kurátora pro děti a mládež** v místě trvalého pobytu klienta. Sociální pracovnice zašle kurátorovi oficiální dopis (oznámení o nadcházejícím propuštění klienta), ve kterém mu oznámí, že klientovi v dohledné době končí nařízená ústavní výchova. Požádá kurátora, aby provedl sociální šetření, resp. rozhovor s rodiči (pokud rodiče má) nebo zákonnými zástupci klienta. Dále požádá, aby mu kurátor sdělil informace, zda je **možný návrat klienta do rodiny** (tzn., jaké jsou v rodině bytové podmínky, zda

má rodina o návrat klienta zájem atd.). Ve většině případů také dané výchovné zařízení a klienta navštíví. Kurátor pro děti a mládež zjistí požadované informace o rodinném a sociálním prostředí klienta.

V případě, že klient rodiče nemá nebo, není-li možné, aby se klient do rodiny vrátil, sociální pracovník výchovného zařízení a kurátor pro děti a mládež v rámci společného jednání osloví **Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)** v místě trvalého bydliště klienta a společně hledají možná řešení odchodu, resp. bydlení klienta (tréninkový byt, Dům na půli cesty, Azylový dům, Ústav sociální péče apod.). V rámci této vzájemné spolupráce jsou klientovi případně zařízeny **příspěvky státní sociální podpory** (příspěvek na bydlení, příspěvek na péči, invalidní důchod apod.) nebo **dávky hmotné nouze** (příspěvek na živobytí, doplatek na bydlení, mimořádná okamžitá pomoc apod.).

Sociální pracovník předává celou dokumentaci (spis) kurátorovi pro děti a mládež, který jí pak následně dále postoupí kurátorovi pro dospělé (neboť klient se mezitím stává, nebo již je, zletilým).

Kurátor pro dospělé, který byl klientovi následně přidělen, mu pomáhá po odchodu z výchovného zařízení a poskytuje mu návaznou a rozšířenou podporu vedoucí k soběstačnosti a současně jej „provází“ situací související s odchodem z výchovného zařízení. Kurátoři mají většinou pro tyto účely vytvořeny **Individuální programy**, ve kterých řeší jednotlivé oblasti potřeb klienta.

Před, v době odchodu, ani po odchodu není klientovi (na rozdíl od Polska) určena žádná osoba, která by byla jeho opatrovníkem (kurátorem osamostatňování). Některá výchovná zařízení (svou koncepcí se řadí spíše do systému sociálních služeb - např. DD Radost o. p. s. v Praze) však přidělují svým klientům **klíčového pracovníka**. Toto je běžné v systému sociálních služeb. Klíčový pracovník je důležitou vztahovou osobou v životě klienta a je přítomen u významných událostí v jeho životě, nicméně po odchodu klienta ze zařízení spolupracuje s klientem velmi zřídka (spíše v rovině předchozího navázaného přátelského vztahu).

V některých případech se konají **případové konference**, na kterých se klient sejde se zástupci výchovného zařízení, sociálním pracovníkem, kurátorem, pracovníkem OSPOD, případně i se zástupcem místní policie či sociálním pracovníkem nebo ředitelem zařízení následné péče. Společně pak hledají řešení situace klienta. Tato případová konference se v některých případech koná i pomocí komunikačních kanálů, např. SKYPE.

Někdy je klientovi také zajištěn **„zkušební pobyt“** (pobyt na zkoušku v zařízení následné péče), a to z důvodu, aby se zjistilo, zda je zařízení následné péče pro klienta vhodné, resp., zda si klient přeje v takovém zařízení pobývat.

Klient při odchodu z výchovného zařízení obdrží od sociálního pracovníka informaci, že má **možnost se do 1 roku vrátit**, a to v případě, že bude dále pokračovat ve studiu. Ředitel výchovného zařízení musí s klientem uzavřít dohodu o rozšíření přímého poskytování služeb (viz kapitola 1.2). Ve výchovném zařízení pak může po dobu studia zůstat, nejdéle však do 26 let.

V současné době velké množství klientů využívá tzv. **dobrovolné pobyty** v zařízení náhradní výchovné péče. Jedná se o klienty bez soudně nařízené ústavní výchovy, kteří mají zájem z různých důvodů v těchto zařízeních pobývat (např. z důvodu nevhodného rodinné zázemí pro dokončení školy, problémů ve vztazích v rodině, dále se jedná o klienty ohrožení závislostí na drogách apod.).

Považujeme za nutné zdůraznit, že výchovná zařízení v České republice jsou povinna vést **Programy rozvoje osobnosti klienta**<sup>3</sup>. V těchto programech řeší vychovatel (klíčový pracovník) jednotlivé oblasti života klienta. Může v nich být řešena také jeho příprava na samotný odchod ze zařízení náhradní výchovné péče.

Jednou z neméně důležitých věcí při odchodu klienta z výchovného zařízení je již jednou zmíněná **finanční pomoc**. Zákon 109/2002 Sb. říká, že tato pomoc může být až do výše 15000Kč. O finanční podpoře klienta rozhoduje ředitel zařízení. Některá zařízení toto řeší předáním peněz klientovi, či složením peněz na účet, většina však formou zabezpečení základních potřeb klienta, např. nákupem lůžkovin, vydáním stravovacích lístků, zaplacením 3 nájmu v budoucím bydlišti klienta apod. V takovém případě zůstává otázkou, jak jsou klienti připravováni na osamostatnění, jestliže jim pracovníci výchovných zařízení nedají dostatečné kompetence k tomu, aby nakládali s obdrženými finančními prostředky dle vlastního uvážení? Proč jim nedůvěřují? Proč přebírají jejich **kompetence rozhodovat**? Nejen k těmto otázkám se dostaneme v našem výzkumu (viz „Výzkumná část“).

Kromě výše uvedené finanční podpory si klient z výchovného zařízení odnáší často také **materiální zabezpečení**, které si „nastřádal“ během pobytu v zařízení (především oblečení, hygienické potřeby, sportovní vybavení, školní potřeby apod.). Může to být dokonce i částečné vybavení budoucího bytu.

Na závěr této kapitoly uvedeme příklad dobré praxe. Jedno ze zařízení, které se procesem osamostatňování skutečně vážně zabývá a má pravidla pro tuto fázi života klienta zpracovaná i v písemné podobě, ve **formě metodického pokynu**, je

<sup>3</sup> Tento program je v jisté míře podobný Individuálnímu plánu, není to však forma jasně stanovených závazků a společně dohodnutých cílů.

DD Radost o. p. s. v Praze. Dětský domov např. ve svých materiálech uvádí následující informace k přípravě na odchod z domova (ze zařízení):

„V případě plánovaného propouštění dítěte (dosažení zletilosti, řádné ukončení studia po dosažení zletilosti) začíná přípravná fáze odchodu zhruba rok předem. Téma odchodu je častým námětem vzájemných rozhovorů mladistvého a klíčového vychovatele. Nejde jen o poradenství spojené s hledáním zaměstnání, ubytování a dalších praktických věcí; neméně důležité je i zpracování emocí spojených s odchodem a samostatným životem. Snažíme se, aby odcházející uživatelé byli vybaveni zkušenostmi s jednáním s úřady (např. samostatné zvládnutí zařízení si OP, cestovního pasu či Opencard). Zletilý má být v období odchodu schopen zodpovědně rozhodovat o svém životě. Klíčový vychovatel nepřebírá odpovědnost, nerozhoduje, pouze reflektuje mladistvému přednosti a rizika jeho případných rozhodnutí“ (DD Radost o. p. s., 2015).

Chystané zavedení **Standardů kvality do školství** (výchovného prostředí), jak je známe ze sociálních služeb, by mohlo změnit celou situaci, kterou já osobně považuji v současné podobě za nedostačující. Mohlo by konečně dojít k tomu, že standardy kvality donutí všechna výchovná zařízení, resp. jejich pracovníky (především ředitele) stanovit jasná pravidla, cíle, metody a postupy v procesu osamostatňování. Není možné, aby jasná a pevně ukotvená pravidla řešení situace odchodu klienta nebyla u všech zařízení, neboť, jak bylo výše uvedeno, období odchodu klienta, resp. fázi osamostatňování (období před odchodem i po odchodu klienta ze zařízení) mají písemně formulovanou, resp. definovanou pouze některá zařízení. Všichni víme z osobní zkušenosti, že „co je tzv. psáno, je jasně dáno“. Jasně, srozumitelně a hlavně dle potřeb klientů stanovená pravidla v procesu osamostatňování mohou prospět oběma stranám, které se o ně budou moci „opřít“.

## IV. Osamostatňování klientů v mezinárodním srovnání

### 1. Cíl, metodologie a kritérium výběru

Cílem této kapitoly je stručně zmapovat situaci v **oblasti osamostatňování** ve vybraných zemích Evropy (Bulharsko, Česká republika, Polsko a Rusko) a pro tyto země nastínit základní doporučení řešení daného problému. Jednotlivé země byly vybrány mimo jiné na základě dostupnosti informací, osobních kontaktů výzkumníka (země, ve kterých byla zařízení náhradní výchovné péče navštívena) a dalších informačních zdrojů. Země byly vybrány také z důvodu několikaletého podobného ideologického rámce.

Z důvodu rozsahu této publikace jsme upustili od předložení rozsáhlé teoretické a legislativní analýzy náhradní péče a procesu osamostatňování jednotlivých států. Ty by mohly být obsahem další publikace. Budeme se zde soustředit především na **analýzu problémů** provázejících klienty náhradní výchovné péče v průběhu procesu osamostatňování a samotného odchodu ze zařízení náhradní výchovné péče. Soubor předložených informací by měl sloužit jako předběžná analýza problémů, se kterými se musí klienti opouštějící náhradní výchovnou péči vypořádat.

Mezinárodním srovnáním si neklademe za cíl zpracovat kompletní obraz dané situace. Tato komparace je krokem k dosažení lepšího pochopení potřeb, případně i práv klientů náhradní výchovné péče, především v zemích postkomunistické Evropy. Nutno dodat, že i samotná zjištění jsou omezena nedostatkem systematického shromažďování údajů v oblasti zkoumaného problému. Studie

však odhaluje trendy, které se objevují v jednotlivých státech a současně také problémy, které mohou mít silnou odezvu v ostatních zemích a tudíž nám může pomoci daný problém chápat v širších souvislostech, komplexněji.

Při rozborech situace v rámci sledovaného problému v jednotlivých zemích byly použity tyto metody:

- teoretická analýza **klíčové legislativy**;
- práce se **statistickými informacemi, oficiálními zprávami**, zprávami nestátních organizací;
- vyhledání zdrojů z **akademického výzkumu**, konferencí aj;
- **rozhovory** s vysokoškolskými odborníky – akademickými pracovníky a učiteli, s odborníky a praktiky vybraných relevantních institucí;
- rozhovory s klienty v zařízeních náhradní výchovné péče a následné péče;
- rozhovory s osobami o tyto klienty pečujícími aj;
- **návštěvy** některých zařízení náhradní výchovné péče a zařízení následné péče.

Shromážděných informací je skutečně mnoho. Byly však vybrány pouze informace, které se týkají následujících oblastí:

- **klientů žijící v náhradní výchovné péči a tuto péči opouštějících** (cílová populace dětí v náhradní výchovné péči a těch, kteří z této péče odcházejí; krátký popis systému a jeho legislativní rámec);
- **přípravy klientů na opuštění náhradní výchovné péče a následných služeb** (postupy v přípravě na osamostatnění, postupy během odchodu z náhradní výchovné péče do následné péče; porušování práv mladých lidí);
- **příkladů dobré praxe** (tj. projektů Francie a Ruska).

Jak již bylo výše uvedeno, pro potřeby této publikace jsme upustili od rozsáhlého popisu první a druhé oblasti, protože vzhledem k rozsahu získaných informací z těchto dvou oblastí by to vystačilo na samostatnou publikaci. Na tomto místě tedy uvedeme pouze stručné **shrnutí informací** z obou oblastí. Ty mohou být východiskem a doplněním toho, co bylo zjištěno v rámci samotného kvalitativního výzkumného **polsko - českého** šetření. Závěry a doporučení vycházejí ze shromážděných dat platných pro rok 2007 – 2010. Úmyslně jsme do analýzy nezahrnovali starší a současně také ne zcela aktuální data, aby byla zaručena validita srovnání.

Co se týče **příkladů dobré praxe**, existuje velké množství malých i velkých projektů, které mají za cíl řešit problémy s osamostatňováním v jednotlivých



zemích. Zde se omezíme na popis projektů ze dvou států (Francie a Ruska), tj. států s odlišným historickým vývojem, ale států, které mají podobné problémy s klienty výchovných zařízení.

Samotná komparace byla také omezena dvěma hlavními činiteli:

- **spolehlivostí údajů** – ta je spojena s nedostatkem údajů k problémům týkajících se odchodu klientů z náhradní péče. Dostupné údaje se týkají spíše náhradní péče jako takové. Údaje tak nemusí být nutně spolehlivé, například v Polsku poskytují tři rozdílné oficiální zdroje tři rozdílná čísla o počtu dětí v „alternativní péči“ (dětské domovy rodinného typu, SOS vesničky aj.);
- **chybějící normativní terminologie** – tzn., že definice obsahově stejného termínu se liší od jedné země ke druhé. „Alternativní péče“ se například používá v Konvenci o právech dítěte jako synonymum pro „péči mimo domov“. Nicméně v mnoha zemích bývalého sovětského bloku se termín „alternativní péče“ používá s významem „alternativní k institucionální péči“. Možná by bylo lépe, kdykoli je to možné, se vyhnout termínům „institucionální péče“ a „instituce“ v případě, že se jedná o velká zařízení náhradní výchovné péče, která stále existují v mnoha zemích bývalého sovětského bloku (příkladem jsou zařízení, která byla navštívena v Sofii a okolí). Neexistuje všeobecně dohodnutá definice termínů „pěstounská péče“, „ústavní péče“ a „výchovná péče rodinného typu“ aj.

## 2. Zdroje a výzkumy cílových skupin

Již bylo zmíněno, že většina zemí nabízí k problematice klientů (dospívajících, mladých lidí) opouštějící náhradní výchovnou péči jen velmi omezená data (oficiální statistiky). Vystává zde tedy požadavek sběru **systematičtějších a komplexnějších dat** stejně jako monitoringu klientů opouštějících náhradní výchovnou péči. Spolehlivé, systematické a porovnatelné oficiální statistiky a informace z **monitorování problému** jsou nezbytně nutné pro tvorbu vhodných podpůrných programů osamostatňování klientů náhradní výchovné péče, které by byly tvořeny jak na státní úrovni, tak na úrovni neziskových organizací. Kromě Polska nebyl v dalších srovnávaných zemích proveden žádný **ucelený velký výzkum**, týkající se klientů opouštějících náhradní výchovnou péči. V Bulharsku byl Mihovou proveden jediný takto cílený výzkum pod názvem *Život po ústavní péči* (Mihova, 2008).

V České republice nebyl žádný velký výzkum na téma osamostatňování klientů náhradní výchovné péče proveden, přesto byla data nalezena v jiných studiích týkajících se ohrožené mládeže. Zde můžeme uvést **situační analýzu**, kterou provedlo Sdružení SOS vesniček pod názvem *Systém náhradní péče o děti a mladistvé* (Folda a kol., 2009). Analýza však potvrdila, že mladiství, kteří opouštějí ústavní péči, jsou znevýhodněni z celé řady důvodů. V roce 2007 publikovalo Ministerstvo vnitra **analýzu dat** týkající se mladistvých opouštějících ústavní péči a výchovně nápravná zařízení mezi lety 1995 – 2004 (MVČR, 2007). Zpráva potvrzuje, že Česká republika postrádá jasně definovaný, vnitřně propojený, a co je nejdůležitější, fungující systém následné péče pro mladistvé. Všechny studie týkající se náhradní výchovné péče prováděné nestátními organizacemi potvrzují **vysoké procento romských dětí** v ústavních zařízeních. V posledních desetiletích romské děti pokrývají 60% všech klientů v ústavní péči (srovnej: Řičan, 1998). Vzhledem k současné české legislativě (zvláště zákona 101/2002 Sb., o ochraně osobních údajů) nemůže být řada informací o klientech opouštějících ústavní péči sledována do detailů. Není např. možné klienty rozlišit na „romské a neromské“.

Jak již bylo také výše uvedeno, systém náhradní výchovné péče je rozdělen mezi několik ministerstev, není tedy možné najít žádný snadno dostupný **centrální zdroj statických dat** zabývající se problematikou osamostatňování klientů náhradní výchovné péče.

Výzkumy na téma osamostatňování dětí byly provedeny rovněž ve Francii. Většina výzkumů z této oblasti se zaměřuje na kritické období mezi dospíváním (pubertou) a dospělostí. Liší se především, co se týče metodologického pojetí. Z tohoto hlediska je můžeme rozdělit na dva typy: výzkumy pracující s **kratším časovým úsekem** a výzkumy **dlouhodobé** (longitudinální). Dlouhodobě zaměřené výzkumy jsou však méně časté. Nalézt dospělé osoby, které strávily dětství v institucionální péči a které by měly zájem se následně podrobit výzkumu (vzpomínání na možná ne příliš příjemné období jejich života, se kterým se často obtížně vyrovnávaly) není zrovna snadné. Navíc výsledky těchto výzkumů je pak těžké porovnat kvůli rozdílům v **metodologickém pojetí a výzkumném vzorku**. Přesto však, provedením syntézy těchto prací lze dojít k závěru, že se jedná o skupinu osob, u kterých je zvýšená pravděpodobnost sociálního znevýhodnění, vyloučení, nebo dokonce vzniku duševních poruch (Courtney, Dworsky, 2006).

Ze zemí, které zde budou analyzovány, bylo **Polsko** z tohoto pohledu výjimečnou zemí, neboť zde byla provedena řada studií, týkajících se mladých osamostatňujících se klientů zařízení náhradní výchovné péče. V Polsku jsou oficiální

data dostupná z těchto zdrojů: Ministerstvo práce a sociálních věcí (www.mpips.gov.pl), Polský Centrální statistický úřad (www.stat.gov.pl) nebo Ministerstvo spravedlnosti (www.ms.gov.pl). Téma opouštění náhradní výchovné péče bylo obsahem **několika studií**. Mimo jiné se jedná o **kvalitativní výzkumnou studii**, která byla provedena v Polsku v r. 2009 SOS Dětskými vesničkami a také Asociací Robinson Crusoe (FRC, 2007). V rámci této studie byly provedeny rozhovory s 30 respondenty, které zahrnovaly představitele Ministerstva práce a sociálních věcí, představitele podpurných státních institucí (PCPR, MOPS apod.), rodiče pěstouny, sociální pracovníky z rezidenčních zařízení, vedoucí nevládních organizací a mladistvé opouštějící náhradní výchovnou péči (Ibisz a kol., 2007). Asociace Robinson Crusoe rovněž vydala „Przewodnik usamodzielnienia“ – Průvodce osamostatnění (Banasiak, 2010) a „Usamodzielniaj sie zdrowo“ – Zdravě se osamostatňuj (Bunowska, 2011), ve kterých jsou pro klienty velmi přehledně a srozumitelně zpracována (vhodnou volbou jazyka a zpracování pomocí přirozeného jazyka a obrázků) témata jako: zdraví, přátelé, vlastní prezentace, práva, povinnosti, vzdělání, práce, bydlení apod.

V **Ruské federaci** mohou být oficiální data týkající se mladých lidí opouštějící náhradní péči získány z následujících zdrojů: z **analýzy ochrany práv klientů**, kteří opouštějí náhradní péči a analýzu jejich úspěšnosti začlenit se do nezávislého života, kterou provedlo Ministerstvo vzdělávání a vědy v roce 2008. Dále Ministerstvo zdravotnictví a sociálního rozvoje zveřejnilo **zprávu o rozvoji náhradní péče rodinného typu** (MHSD, 2007). Federální agentura pro vzdělávání předložila **studii o péči rodinného typu** se zaměřením na sociální faktory (FAE, 2007). Výbor Federálního shromáždění o rodině, ženách a dětech zveřejnil **protokoly důležitých parlamentních jednání** v této oblasti (FACFWC, 2008). **Monitorující studie** situace těch, kteří opouštějí náhradní péči, byla provedena Ministerstvem vzdělávání a vědy a soukromou společností Next Media v roce 2008.

Ojediněle existují i studie, které mapují situaci zemí bývalého sovětského bloku, kde toho bývá o problematice osamostatňování a odchodu z náhradní péče napsáno relativně velmi málo. Zde můžeme uvést **publikaci** týkající se ochrany dětí a péče o ně v Bulharsku, Rusku, Slovensku, České republice a Německu (Cavdarova, Kriviradeva, 2011), s přispěním autora této publikace (Prokop, Prokop, 2011) nebo publikaci kolektivu autorů (Lerch, Stein, 2010). V jiných zemích, jako jsou Rakousko, Francie aj. bylo tomuto problému věnováno mnohem více pozornosti, jak je např. doloženo v publikaci M. Steina a E. Munroové (2008).

### 3. Situace ve vybraných zemích (Bulharsko, Česká republika, Polsko a Rusko)

#### 3.1. Klienti žijící v náhradní výchovné péči a tuto péči opouštějící – shrnutí

Přestože nejsou data z jednotlivých zemí přímo srovnatelná, neboť část z nich je neúplná, je možné si vytvořit poměrně jasnou představu vzhledem k hlavním typům náhradní péče. V jednotlivých zemích byli mladí lidé nejčastěji umístováni do:

- **opatrovnictví** (guardianship) nebo do péče členů širší rodiny (kinship);
- **velkých ústavních zařízení** (residential care facilities);
- rodin – **pěstounské péče** (foster care);
- **malých dětských domovů** (small children's homes);
- **SOS vesniček**;
- **náhradních rodin**.

Ve sledovaných zemích většina dětí a mládeže žila v opatrovnictví, v péči členů širší rodiny nebo ve **velkých ústavních zařízeních**. Menší část jich byla adoptována (family setting), dána do pěstounské péče, do malých dětských domovů (small children's homes) nebo do SOS vesniček a náhradních rodin. Nicméně mezi jednotlivými zeměmi byly zjištěny **významné rozdíly**. Obecně však bylo vysoké procento dětí a mládeže ve velkých institucích (v Bulharsku nejvyšší počet – 98%). Procento dětí a mládeže, žijících v opatrovnictví nebo s členy širší rodiny se také pohybovalo ve velkém rozpětí. Procento těch, jež žili v náhradních rodinách, včetně pěstounské péče, v malých dětských domovech (small children's homes) nebo SOS vesničkách se lišilo v rozmezí od 2% v Bulharsku až po několik desítek procent v Polsku. Z toho vyplývá, že ve všech zkoumaných zemích jsou děti stále velmi často umístováni do **velkých ústavních zařízení**, a nikoli do péče rodinného charakteru.

Jak jsme již jednou zmínili, ve většině sledovaných zemí chybí dostatek přesných, komplexních a centrálně shromažďovaných dat, týkajících se počtů osamostatňujících se mladých lidí ze sledované populace. Získaná data nemohou být považována za přesná, kompletní či spolehlivá, jelikož kompetence k zajišťování těchto služeb je rozdělena mezi více aktérů a spolehlivých dat je tak nedostatek. Za celou Ruskou Federaci neexistují statistiky o cílové populaci. Informace jsou pouze regionálního charakteru. Např. databáze Ruské federace nezahrnovala

informace ohledně osob starších 18 let žijících mimo rodinu, přestože některé regiony mají vést evidenci dospívajících do jejich dovršení 23 let věku.

Oficiální statistiky odhalují, že **stáří klientů**, kteří opouštějí zařízení náhradní výchovné péče ve vybraných zemích, se pohybuje v rozpětí 18 až 26 let. V Ruské federaci odcházejí klienti mezi 18 až 23 lety. Klienti, kteří pokračují ve studiu nebo se připravují na výkon řemesla, mají také často nárok na **zvláštní podporu** (např. slevu na VŠ kolejích, částečné jim jsou hrazeny náklady na bydlení apod.). Data z některých zemí (jako je např. Česká republika či Polsko) ukazují, že u mladých lidí, kteří pokračují ve studiu, dochází k osamostatnění později.

Informace o tom, jakými směry se klienti opouštějící náhradní výchovnou péči vydávají, jsou velmi omezené. Přitom jsou tato data zásadní pro ověření, jak si následně vedou v klíčových oblastech. Tento typ analýzy umožňuje srovnání s celkovou populací a slouží k rozhodování o formách služeb, jež by měly být těmto klientům opouštějícím náhradní péči poskytovány. Pokud by byla tato data sbírána pravidelně, mohla by být po čase použita pro měření dosažených úspěchů v procesu osamostatňování – **osobního růstu** (úspěchu) a zároveň by mohla sloužit jako ukazatel zlepšení v oblasti služeb.

Klíčové oblasti, které by měly být sledovány, zahrnují:

- **vzdělání;**
- **kvalifikace a zaměstnání;**
- **bydlení;**
- **zdraví a pocit spokojenosti.**

Byť jsou data, jež jsou v rámci zkoumání problému k dispozici, omezená, přesto prokazují, že uvedená skupina dosahuje jen malého úspěchu, co se týká výše zmíněných oblastí (vzdělání, zaměstnání, bydlení a další oblasti, včetně psychického a fyzického zdraví), což má za následek vysoké riziko **sociálního vyloučení**.

Největší potíže zažívají ti mladí lidé, kteří opouštějí velká ústavní zařízení (Česká republika, Bulharsko). Jen pro srovnání, jedna výzkumná zpráva o stavu problému v Gruzii hovoří dokonce o „**institucionalizovaných dětech**“ a „vyloučené podtřídě“ (CRC, 2007).

Ukazuje se, že klienti **dětských domovů rodinného typu** (malých domovů s malými skupinami klientů) si vedou lépe a že mladí lidé vzrůstající v **pěstounské péči** mají stejné vzdělávací a zaměstnanecké příležitosti jako jejich vrstevníci, kteří žijí ve svých původních rodinách. Zároveň je zde zdůrazněno, že klienti, kteří pochází z **SOS dětských vesniček**, jsou lépe připraveni z hlediska svých

komunikačních dovedností, vzdělávacích výsledků, postojů k práci a studiu a z hlediska zaměstnatelnosti.

Ukazuje se také, že klienti z velkých ústavních zařízení žijí v **izolaci**, mají **nedostatek potřebných informací** a nerozumí dostatečně okolnímu světu. To je spojeno s vážnými problémy, se kterými se klienti setkávají po opuštění náhradní péče, včetně **diskriminace a stigmatizace**. Velmi důležitým zjištěním je skutečnost, že záhy po opuštění náhradní péče se množství těchto mladých lidí ocitá na ulici, kde se mohou stát oběťmi fyzického či psychického násilí, sexuálního zneužívání, únosu či obchodu s lidmi.

Přes uvedené problémy lze říci, že vyhlídky těchto mladých lidí do budoucnosti nejsou beznadějně. Bylo zjištěno, že řada těchto dospívajících má skvělé výsledky ve vzdělávání. Dále např. to, že mladí Poláci se stávají po opuštění ústavních zařízení a pěstounské péče relativně soběstačnými.

**Systém ochrany dítěte** je nejednotný a jsou do něj začleněna různá ministerstva a státní agentury. Těmito institucemi bývají: Státní agentura pro sociální podporu, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo školství a vědy, Ministerstvo práce, zaměstnanosti a migrace aj.

Ve většině mapovaných zemí má hlavní zodpovědnost za služby spojené s poskytováním náhradní (sociální) péče vláda. To je většinou definováno legislativou týkající se **ochrany dítěte, péče o dítě a sociální péče**. Ve většině zkoumaných zemí je odpovědnost a úkoly týkající se péče o děti a mladé lidi z náhradní péče rozdělena mezi množství různých odborů či ministerstev. Například v České republice je těchto odborů 5 (viz kapitola 1.2), v Bulharsku je zodpovědnost rozdělena mezi 3 odbory či ministerstva. Tato dělení mají negativní vliv na kvalitu zmiňovaných služeb. Poskytování služeb dětem může být také rozděleno mezi ústřední a místní správu. Ve všech zemích je pozitivně vnímáno zapojení **neziškových organizací** do poskytování služeb.

Informace, týkající se jednotlivých zemí odhalují, že jen velmi málo legislativy se týká specificky **přípravy pro opuštění péče**, případně podpory osamostatňujících se dětí a mladých lidí. To znamená, že právní opatření jsou zahrnuta do obecnější legislativy, vztahující se k sociální péči a péči o děti. Často tato legislativní opatření předcházejí konkrétnímu plánování péče jakožto hlavní přípravy pro mladé lidi v procesu osamostatnění. Např. v Polsku je získání podpory v procesu osamostatňování podmíněno předložením Individuální plán osamostatnění.

V některých zemích dovoluje právní rámec mladým lidem zůstat v „náhradním domově“, dokud se vzdělávají (viz výše), legislativa jim také umožňuje získat

finanční podporu. V Bulharsku a v některých federálních oblastech Ruské federace je pomocí **finanční podpory** a zavedením zaměstnaneckých kvót zajištěna podpora zaměstnávání těchto mladých lidí. V České republice a v Polsku je nabízena **osobní asistence a poradenství** za účelem pomoci těmto mladým lidem s nalezením ubytování a zaměstnání. Ani v jedné ze zkoumaných zemí neexistuje legislativní opatření, jež by řešilo zajištění služeb pro mladé lidi, kteří opustili instituce náhradní péče.

### *3.2. Příprava na opuštění náhradní výchovné péče a následné služby – shrnutí*

V praxi jsou příprava na odchod z náhradní péče a následná péče (asistence při osamostatňování) zajišťovány buď centrálně, nebo lokálně a to jak příslušnými úřady, tak nestátními neziskovými organizacemi.

Příprava na osamostatnění probíhá na čtyřech úrovních:

- **ve škole** – zajištěním základních životních dovedností;
- **v zařízeních náhradní výchovné péče** rámci samotné přípravy na osamostatňování;
- v rámci **speciálních programů**, poskytovaných SOS dětskými vesničkami a dalšími nestátními neziskovými organizacemi;
- pomocí tzv. „**plánů životních cest**“, a to především tutorů (opatrovníky) (Polsko a Francie).

Ve všech zemích jsou vypracovávány **přípravné programy** k osamostatňování, přesto se přístup k těmto programům a kvalita samotné přípravy na osamostatnění liší jak mezi jednotlivými zeměmi, tak v rámci zemí samotných. Musíme však konstatovat, že zdaleka ne všichni mladí lidé jsou adekvátně připraveni na život dospělého člověka.

Následné služby (after-care services) a pomoc zpravidla zahrnují:

- **finanční podporu** (vázanou na podporu vzdělávání a zaměstnání);
- **bydlení spojené s pokračováním ve vzdělávání**, další druhy bydlení (např. různá částečně nezávislá zařízení, zařízení pro lidi bez domova a sociální ubytovny)
- **program pro podporu** mladých lidí realizovaný SOS dětskými vesničkami a malými dětskými domovy;
- **poradenství**;

- **podporu v rámci jednotlivých zařízení** náhradní výchovné péče a v centrech následné podpory a péče;
- **peer program** – pomoc poskytovaná již osamostatněnými mladými lidmi (v rámci různých projektů).

Informace získané z jednotlivých zemí dokazují, že ve všech sledovaných zemích je **následná pomoc** v určité formě poskytována, přestože se kvalita liší v závislosti na konkrétní instituci, zemi či oblasti, ve které mladí lidé žijí. Liší se rovněž v dostupnosti programů neziskových organizací, případně programů SOS dětských vesniček.

Stejně jako v případě **přípravy na osamostatnění**, ani zde neexistuje žádná garance toho, že všichni mladí lidé budou mít během svého dospívání a osamostatňování adekvátní podporu a péči.

Mnoho zdrojů z jednotlivých zemí upozorňuje na problematiku v **oblasti bydlení**. Ztráty bydlení („bezdomovectví“) je často spojená právě s klienty náhradní výchovné péče. Je to vždy velké téma ve všech sledovaných zemích. Například v Ruské federaci je klientům jen minimálním způsobem státem garantováno, že budou mít mladí lidé přístup k bydlení zajištěn.

V několika mapovaných zemích se poskytuje **finanční podpora na vzdělání** a asistenci týkající se zaměstnání. Přesto se jeví jako problematická **nízká kvalifikace** mladých lidí této skupiny: jejich nízké vzdělání a nedostatečné zaučení; závislost na **nelegálním zaměstnání**, jež může bránit v dosažení zdravotních a sociálních zvýhodnění (zdravotní a sociální pojištění), případně zaměstnanec-  
kých benefitů.

Zdroje informací nás nepřesvědčily o tom, že by mladým lidem byla poskytována odborná pomoc, jež by jim pomohla překonat často až **chronické psychické problémy**, způsobené problémy a stresem v průběhu procesu osamostatňování, zahrnující pocit izolace, obtíže při navazování osobních vztahů a další problémy, týkající se sociální integrace v rámci vrstevníků.

Nejčastější téma, které se zároveň jeví jako společné všem státům, by se dalo vyjádřit jedním pojmem: „**institucionalizace**“. Ta jistým způsobem „poškozuje“ život většiny klientů, žijících ve velkých ústavních zařízeních, neboť právě zde jsou nejčastěji jejich práva porušována. Jde především o:

- fyzické a psychické **zneužívání** v institucích náhradní péče;
- **stigmatizaci** („nálepkování“);
- neschopnost dosáhnout dostatečných **vzdělávacích a psychických potřeb** klientů;



- nedostatečná **individualizace** v přístupu ke klientům;
- **emocionální separace** (separace z hlediska vzdálenosti) od rodičů;
- selhání v úsilí adekvátně připravit a podporovat klienty v procesu dospívání a osamostatňování.

Specificky se pak jedná např. o:

- neschopností naplnit **potřeby romských dětí**;
- odebrání dětí rodičům z důvodu **chudoby nebo neadekvátního bydlení**;
- mnohonásobné **přesuny dětí** z jednoho zařízení do druhého.

#### 4. Vybrané příklady dobré praxe (Francie a Rusko)

##### 4.1. Příklad dobrého řešení ve Francii – Asociace „Notr’Asso“

Asociace byla založena v roce 1984. Do té doby sloužily její původní prostory pouze jako jakási ubytovna pro mladé lidi v nouzi. V roce 1985 začala asociace přijímat klienty ze všech částí Francie a začal se tedy rozrůstat i sbor pedagogických pracovníků. Hlavním partnerem asociace se stalo hlavní město Paříž. Vznikla tak instituce ve své době jedinečná, která se v roce 1989 rozšířila ještě o **centrum podpory vzdělávání**.

Za 20 let existence této instituce využilo její služby více než 600 klientů. V současné době (rok 2014) je v pařížské Notr’Asso celkem 32 klientů, chlapců i dívek. Jsou ve věkovém rozmezí 17 – 21 let a jsou sem přiděleni Úřadem sociální pomoci dětem, nebo na základě „zákona o sociální pomoci a o rodině“, který je součástí francouzského Občanského zákoníku. Jedná se o klienty, kterým se nedostává podpory od rodiny, a jsou bez prostředků, což jim ztěžuje **začlenění se do společnosti**. Jejich pobyt v instituci může být prodloužen až do 21 let, pokud o prodloužení klient požádá a Generální rada žádost schválí.

Asociace klienty přijímá na základě vlastní iniciativy. Klienti musí projevít zájem o **pomoc při vzdělávání a psychologickou podporu**. Dále musí být dostatečně **samostatní**, aby zvládli sami bydlet, zorganizovat si každodenní činnosti a musí se účastnit nějaké formy vzdělávání. V rámci možností pracují denně na svém osamostatnění.

Pro pracovníky asociace jsou důležité: porozumění problémům klientů, **analýza situace klientů** v jejich rodině a analýza jejich „životního příběhu“. Pracovníci Notr’Asso jsou přesvědčení, že samostatné bydlení, v tomto případě ve smyslu odstěhování se od rodiny, pomáhá mladým lidem obnovit původní vztahy s okolím.

Rodiny umístěných klientů jsou ředitelem pravidelně informovány o činnosti asociace a situaci klientů. Pokud si to klient přeje, mohou ho jeho rodiče nebo zákonní zástupci v Notr'Asso navštívit.

Úloha instituce je následující: „Uspokojit poptávku po **sociální pomoci dětem**; především pak nezletilým a jejich rodinám, osamostatněným nezletilým a plnoletým do 21 let poskytnout jim podporu materiální, výchovnou a psychologickou, pokud by jejich problémy mohly vážně narušit jejich rovnoměrný vývoj.“

Cíle instituce jsou:

- sestavení a sledování **studijního, či pracovního plánu** na počátku aktivního života;
- úspěšný **vstup do společnosti**;
- schopnost **žít samostatně**, sestavit si rozpočet a následně získat vlastní bydlení a naučit se nakládat samostatně se svými prostředky;
- **psychologická pomoc**;
- **osamostatnění klienta**.

V současné době (2014) se Notr'Asso věnuje dvěma projektům. Jednak je to projekt „Individualizovaný doprovod“ a dále projekt „Stát se samostatným“.

### **Projekt „Individualizovaný doprovod“**

Jedná se o doprovod výchovný, školní a psychologický:

- **výchovný doprovod** znamená, že každému klientovi se věnuje vychovatel, který jej doprovází při každodenních činnostech (péče o zdraví, vzdělávání, administrativní úkony, pracovní zapojení, vedení rozpočtu, socializace a samostatnost v bydlení). Klient se s vychovatelem setkává zhruba dvakrát týdně, ať už doma, nebo při zařizování různých věcí;
- **školní doprovod** se týká pouze těch klientů, kteří o něj požádají. Jedná se o jedno setkání týdně po celý rok. Asociace uvádí, že této služby využívá asi 50% klientů;
- **psychologický doprovod** je nezbytný. Díky němu mohou vychovatelé poznat osobnost klienta, a toto poznání samozřejmě vhodně zapojit do práce s ním. Sezení s odborníkem je uskutečňováno nejméně jednou týdně.

### **Projekt „Stát se samostatným“**

Díky tomuto projektu, který je propojen i s výše zmíněným projektem si může každý z klientů vyzkoušet, zda je schopen žít sám a zvládat každodenní „těžkosti“

běžného života. Součástí projektu Stát se samostatným je samostatné ubytování a finanční příspěvek pokrývající životní náklady.

- **Samostatné ubytování** – to může využívat každý klient. Jedná se o byty, jejichž majitelem je Notr'Asso. Během svého pobytu by měl klient zjistit, který typ ubytování mu v jeho situaci vyhovuje nejlépe. Zda si sám pronajme garsoniéro, bude žít na univerzitní koleji, zda bude sdílet větší byt s přáteli (kolokace), nebo zda se vrátí „domů“. Celý proces by měl proběhnout tak, aby mohl klient Notr'Asso opustit nejpozději v 21 letech. Se svolením asociace a Úřadu sociální pomoci dětem může klient využívat své vlastní ubytování a požádat Notr'Asso o příspěvek na něj, pokud je to nutné;
- **finanční příspěvek** – ten má pokrýt životní náklady je určen k zvládnutí každodenních výdajů. Je poskytován ve spolupráci s Úřadem sociální pomoci dětem. V podstatě se jedná o příspěvek na bydlení a takzvané kapesné. Celková hodnota příspěvku se odvíjí od míry samostatnosti klienta. Mění se na základě zdrojů, které klient začíná získávat zaměstnáním. Výsledná částka se řídí vyhodnocenou adekvátní úrovní života a umožňuje klientovi vybavit si pronajatou garsoniéro (nádobí, záclony apod.). Výsledkem by měla být schopnost klienta zařídit si ubytování na vlastní osobu a náklady – můžeme tedy říci, že se jedná o přípravu na finanční samostatnost.

Je důležité dodat, že rozpočet je sestavován za účasti klienta a jeho vychovatele po celou dobu pobytu. Během prvních tří měsíců od přijetí je klient ubytován v „hotelovém“ pokoji, kterými Notr'Asso disponuje. Tento systém je zaveden proto, aby bylo možné zhodnotit schopnost samostatného žití a organizace každodenních činností ještě předtím, než je klientovi nabídnut pronájem garsoniéry. Následně může být klientovi nabídnuta garsoniéra buď v rezidenci, patřící Notr'Assu, nebo od soukromého pronajímatele. Garsoniéra v rezidenci je vybavena kuchyňským koutem a koupelnou s toaletou a je plně zařízená. Výměra bytu bývá 19–23 m<sup>2</sup>. O rezidenci se stará správce, který je v kontaktu s asociací. Od soukromých pronajímatelů je zajištěno celkem 11 bytů o výměře 15–25 m<sup>2</sup>. Vybavení garsoniéry je stejné, jako v prvním případě. V případě potřeby jsou byty asociací renovovány. V rámci samostatného bydlení a pružného (odstupňovaného) finančního příspěvku se klienti ještě více učí zodpovědnosti a přibližují se samostatnosti, která je od nich očekávána na konci pobytu v Notr'Asso (Notr'Asso, 2014).

#### 4.2. Příklad dobrého řešení v Ruské federaci – „Murziki“ a „Rovnováha“

Vraťme se k otázce socializace jedince, který období dětství a dospívání strávil v dětském domově (viz kapitola 2.4). Hlavní inspirací je zde článek v časopise „Ruský reportér“ - „Русский репортёр“ №39. (Sokolov – Mitrič, 2010). V článku pod názvem „Když dětský domov, tak raději špatný“ si autor položil otázku: „*Může být jedinec v životě úspěšný, pokud strávil celé období dospívání v dětském domově?*“ V článku jsou uvedeny čtyři životní příběhy lidí, kteří dospívali v dětských domovech. Také je zde rozhovor se zakladatelem občanského hnutí „**Murziki**“, které pomáhá dětským domovům nejen penězi, ale hlavně radou: učí děti „běžnému samostatnému životu“ a zvyšuje jejich šanci na úspěch.

Jiná je charitativní organizace pod názvem „**Rovnováha**“, která je založena bývalým chovancem (zde se stále používá termínu „chovanec“) dětského domova Alexandrem Gezalovym, a také se zaměřuje na socializaci těchto dětí. Vypadá to trochu jako „klub chovanců dětských domovů“, ve kterém děti řeší každodenní otázky, které jsou pro obyčejného člověka běžné – jak nakupovat v obchodě, jak uvařit oběd, atd.

Hlavním problémem je zjevně to, že si velká část chovanců po dosažení 18 let neví rady, co a jak dál v běžném životě? Většina z nich začne zneužívat alkohol nebo drogy, páchají **trestnou činností**. Podle statistik Generální prokuratury Ruské Federace se pouhých 10% absolventů ruských státních dětských domovů a internátních škol plně socializuje, 40% z nich páchají zločiny, 40% začne brát drogy nebo pít alkohol, až 10% z nich spáchá sebevraždu.

Neschopnost běžného života, neschopnost vztahu k základním věcem se vyskytují u klientů dětských domovů a jiných výchovných zařízení především proto, že celý život strávili „**ve všem hotovém a připraveném**“ – jídlo, střecha nad hlavou, postel, to vše poskytlo výchovné zařízení. Když v některých případech získají takové děti v 18 letech vlastní byt od státu, většinou neví „jak dál“. Nejsou totiž plně socializováni, nejsou schopni samostatného života.

Otázkou je, jak rozvíjet tuto schopnost, jak povzbudit děti, jak je motivovat pro osobní rozvoj. Ukázkou jisté možnosti jsou dvě hnutí, která jsme již zmínili – „Murziki“ a „Rovnováha“. Lidé, kteří se zapojili do těchto hnutí, vytváří podmínky pro rozvoj dětí, učí ne slovy, ale zkušenostmi a prožíváním (zážitky) „na vlastní kůži“.

### „Murziki“

Občanské hnutí „Murziki“ vzniklo v roce 2000, je založeno Germanem Pjatovym. Murzik je typické jméno pro kočku v Rusku. Tento název vznikl, protože to bylo první, co napadlo Pjatova, když poprvé přijel s charitativní pomocí do dětského domova. „Murzik je ten mladý člověk, který potřebuje pomoc, a zároveň ten mladý člověk, který může pomoci.“

Ze začátku to bylo pouze charitativní hnutí s věcnou pomocí. Když poprvé v roce 2000 vyrazil Pjatov spolu s kamarádem do dětského domova ve městě Rybinsk, už měl představu, jak to bude vypadat dál. Snažil se pomáhat jen těmi věcmi, které děti opravdu potřebují – žádné hračky a jídlo, jenom obuv (zimní a letní), oděv a spodní prádlo.

Brzo ale Pjatov zjistil, že pouhá humanitární pomoc neřeší problém socializace dětí. Oblečené a obuté děti dětských domovů stejně skončili často ve vězení nebo rychle propadali alkoholismu a narkomanii. Pjatov řešil otázku jak investovat „do mozků“. Vznikly dílny v patronátních dětských domovech, nebo se uskutečňovaly společné výjezdy na letní tábor. Dalším krokem bylo poskytnout dětem šanci na pracovní kariéru. Pro někoho je tato iniciativa „vstupenkou do života“, jiným pomohla nabýt zkušenosti v práci a komunikaci, ale byli i ti, kteří nevydrželi rušný život ve velkoměstě (Moskvě) a odešli zpátky do rodného městečka nebo na vesnici.

Objevují se i názory, že by se metody tohoto hnutí neměly používat, že jsou pro děti velmi náročné a těžké. Metoda totiž spočívá v tom, že první půlrok „Murziki“ poskytují absolventům výchovných zařízení ubytování a zaměstnají je ve vlastních nebo „nasmlouvaných“ firmách. Pak už na ně jen dohlížejí a nijak do jejich života nezasahují. Polovina z mladých, kterým byla tímto projektem poskytnuta šance, nesnesli život v Moskvě a odešli. Ti, kdo se vrátili, přiznávají, že už mají větší zkušenosti a mají orientaci v rozličných životních situacích. Hnutí spolupracuje se 78 výchovnými zařízeními (stav k září 2008).

Kromě poskytování příležitostí (šancí – tzv. „Murlandská šance“) existují i další programy podpory dětí v dětských domovech při přípravě na osamostatnění. K nim patří:

- program „**Murlandská počítačová gramotnost**“ – v rámci programu 10 dětských domovů získalo počítačové učebny. Pro děti je to šance na vyšší konkurenceschopnost v dalším životě (počítačová gramotnost je v dnešní době naprostou samozřejmostí);
- program „**Murlandská psychologická adaptace**“ – v rámci programu je dětem, které se do výchovných zařízení dostali kvůli špatné situaci

v rodině, poskytována psychologická pomoc. Děti dostávají knihy o psychologii a metodické příručky, je jim nabízena placená psychologická podpora (veškeré náklady hradí „Murziki“);

- program „**Murlandský životní prostor**“ – přestože některá výchovná zařízení nepotřebují materiální pomoc, existuje mnoho dětských domovů, kde není ani základní nábytek jako regály nebo postele. V rámci tohoto programu „Murziki“ poskytují tzv. koutky životní adaptace. V nich děti sami mohou z nabízeného materiálu vyrobit s pomocí dospělých potřebný nábytek (obvykle jsou to lůžka, regály, stoly, židle). „Murziki“ poskytují veškeré dřevo, nářadí a nátěrový materiál.

Jiným směrem jak poskytovat pomoc, je podpora a pomoc „**bezprizorním**“. Spadají sem **děti bez rodičovské péče**, které se nenacházejí toho času ve výchovném zařízení. Pomoc těmto dětem je organizována buď formou dohledu, jestliže dítě zůstává v rodině, nebo přesunem dítěte do výchovného zařízení, pokud je již ohroženo.

Hodnotit hnutí „Murziki“ lze jen pozitivně. Tito lidé se snaží co nejvíce pomáhat dětem, které pomoc potřebují. Uplatňují také princip „neškodit“ ve své činnosti. Jejich metody spolu s materiální pomocí jsou účinné a prospěšné (Murzik.ru, 2009).

### „Rovnováha“

Jiné občanské hnutí, které existuje ve formě charitativní organizace, se nazývá „Rovnováha“ (Gezalov, 2008). Její zakladatel Alexandr Gezalov je bývalým chovancem dětského domova. V roce 2002 v časopise „Sever“ byla vydána esej „Slané dětství“, ve kterém Gezalov popisuje svoje dětství v dětském domově. Hnutí „Rovnováha“ vzniklo v roce 2000. Je také držitelem několika řadů Ruské federace – Řádu Sergeje Radonežského a Řádu za zásluhy o vlast 2. stupně. Kromě „Rovnováhy“ podporuje i jiné projekty, zaměřené na socializaci dětí – studie „2GA“ (spolu s Alexejem Gazarjanom), projekt adopce sirotek „Hledám maminku“ a mnoho dalších aktivit.

Jeho pohled na situaci je ale odlišný od již popsaného Pjatova. Článek „Ruského reportéra“ „Když dětský domov, tak raději špatný“ je vlastně pojmenován podle názoru vlastního Gezalovovi. Vlastní zkušenost ho přivedla k zajímavé, ale poměrně kontroverzní myšlence – **děti, které měli v dětském domově klidnou, zapatřenou a pohodlnou atmosféru, nejsou životaschopné**. „Blahobytný dětský

domov je ukolébavkou před zastřelením“, říká Gezalov. **Naopak, když jsi vyrostl ve špatném dětském domově, máš ještě šanci.**

Ve své práci se Gezalov opírá o několik základních kamenů, zásad. Tyto principy Gezalov vytvořil podle vlastních zkušeností a často ve své praxi uplatňuje to, co sám prožil na vlastní kůži:

- **Sportovní dovednosti**, schopnost se o sebe postarat. Vztah ke sportu, sportování a návyky v oblasti bojových umění jsou nezbytné, pokud hovoříme o životě ve výchovných zařízeních. Obvykle jsou dětské domovy velmi uzavřeným kolektivem, ve kterém může dojít k řešení konfliktu na úrovni hrubé síly. Vládne zde myšlenka, že sport bude přínosem pro chovance dětského domova po celý jeho život;
- **Ozbrojené síly jako sociální výtah**. Pro chlapce by se vojenská služba mohla stát určitým „sociálním výtahem“ ve společnosti. V Rusku na rozdíl od většiny evropských států je vojenská služba povinná. „Sociální výtah“ je ve formě další dobrovolné služby (založené na kontraktu – smlouvě). Možnost stát se důstojníkem láká svými výhodami a prestiží ve společnosti;
- **Učit se, učit se, učit se!** (Lenin). Od samého začátku se musí chovanec dětského domova neustále rozvíjet a učit se. Gezalov ve své autobiografické publikaci říká, že když měl potíže v dialogu s vrstevníky, prostě věděl, že se musí dozvědět od učitelů a z knih to, co oni mají od rodičů;
- **Víra jako smysl života**. Víru považuje Gezalov za stejně důležitou složku pro vytvoření rovnováhy. „Co mi pomůže vyrovnat se s tímto komplikovaným životem?“, ptá se Gezalov ve své knize. Víra se pro něho stala vodítkem, ale žádné fanatické představy do toho nevnáší. Církev na jedné straně má velmi rozvinutou síť „poboček“ ve formě kostelů, klášterů a chrámů, na druhé straně je jejím posláním starat se o všechny, kdo pomoc potřebují. Ve spolupráci s pravoslavnou církví je Gezalov od roku 2000, tedy od založení organizace „Rovnováha“.

Gezalov tvrdí, že toto je možná dobrá cesta pro sebeurčení, pro samostatný život. Vedle ní existuje ještě jiná cesta – jestliže bude dítě adoptováno co nejdříve, všem těmto nepřijemným věcem se dá adopcí do značné míry vyhnout.

Zmíněná studie „2GA“ (Studie sociálního projektování 2GA, 2011) je společný projekt Anna Gezalova a Alexeje Gazarjana. Její cíle jsou rovněž zaměřeny na **socializaci dětí z dětských domovů**, ale kromě této činnosti se studie zabývá i dalšími cíli: šíření informací o činnosti charitativních organizací, podpora neziskových organizací, rozvoj soukromých nadací. Její hlavní myšlenkou jsou

profesionalizace neziskových organizací, multiprofesní tvořivost (ideje se rodí na rozhraní profesí), sociální partnerství, „vědomá osiřelost“ (znamená chápání své minulosti a své budoucnosti, vyrovnání se s ní).

Studie „2GA“ spolu s organizací „Rovnováha“ poskytuje několik programů spojených s integrací a socializací dětí. Sem patří např. letní tábor „**Žlutá ponorka**“, projekt „**Slané Rusko**“ (cílem je zvýšení informovanosti společnosti a státu o situaci v socializaci dětí z dětských domovů), svazy absolventů dětských domovů, projekt „**Pátá stránka**“ (pracovní integrace absolventů dětských domovů; pátou stránkou je chovanec dětského domova – první je charitativní organizace, druhá je odborový svaz, třetí je zaměstnavatel, čtvrtá je vzdělávací ústav).

Činnost Anna Gezalova lze hodnotit pozitivně. Jeho práce je založena na vlastních zkušenostech, má představu o problémech „absolventů“ výchovných zařízení. Hlavní metody, které uplatňuje ve své praxi, jsou **podpora, socializace a rozvoj osobnosti**. Snaží se zapojit do socializace mladých nejen soukromé neziskové organizace a dobrovolníky, ale i církve, kterou považuje za účinnou v případech uzavřené společnosti venkova. Zaměřil se také na spolupráci se státem formou vytváření neziskových organizací a na práci se vzdělávacími ústavy a odborovými svazy.

Tyto dvě organizace, které pracují velmi vzdáleně od sebe vzhledem k místu působnosti („Murziki“ v Moskevské oblasti, „Rovnováha“ v Karelské republice), mají stejné poslání – děti, které vyrostly ve výchovném zařízení a které nemají schopnosti vypořádat se s běžnými životními situacemi a problémy. Různé formy občanských hnutí jako jsou „Murziki“ nebo „Rovnováha“ se snaží u těchto dětí povzbudit chuť k životu. Jejich zásady jsou velmi podobné a můžeme je shrnout do těchto čtyř:

- **Zásada zajištění základních věcí a potřeb** – věcná, materiální pomoc, ze které odstartovalo svoji činnost hnutí „Murziki“, je nezbytná pro uspokojení základních potřeb (oblečení, obuv, kvalitní nábytek atd.);
- **Zásada pomoci** – dětem se poskytuje psychologická pomoc, někdy se podporou může stát i víra;
- **Zásada práce** – tuto metodu hájil A. S. Makarenko ve svých „koloniích“, kdy chovancům výchovných zařízení poskytoval práci v dílnách;
- **Zásada podpory** – chovanci dětských domovů mohou požádat o podporu v jakékoli životní situaci. Bývalí chovanci mohou dostat zaměstnání ve smluvní firmě.



## V. Výzkumné šetření (polsko – český kontext)

### 1. Stručná charakteristika kvalitativního výzkumného šetření

Kvalitativní výzkum je nejčastěji prováděn na menší skupině respondentů, s cílem zjistit nejen, jak zkoumané osoby vnímají (interpretují) zkoumaný problém, ale jak danou situaci reálně prožívají.

Kvalitativní výzkum lze charakterizovat jako výzkum, který nevyužívá numerických šetření (Disman, 2006, s. 285; Strauss a Corbinová, 1999, s. 10). Jeho cílem je podle Dismana (2006, s. 285) **interpretace sociální reality**, tedy určení významu, který přiřkládáme sdělovaným informacím. Účelem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem v různých sociálních situacích.

Cílem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření je **popis zvláštností** (odlišností) jednotlivých případů a tvorba hypotéz (Hendl, 2005, s. 63). Kvalitativní výzkum zahrnuje **popis a interpretaci sociálních nebo individuálních lidských problémů** a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném problému. Důraz se klade na způsob, jakým lidé **interpretují jevy sociálního světa a svojí zkušenost**. Vychází se z empirických dat, majících podobu textů (měkká data), získaných hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním a studiem dokumentů. Tento proces má vést k podrobným informacím, zachycujícím složitost situace každodenního života. Data se analyzují kvalitativními metodami (měkké metody), které zohledňují jejich tvar a původ (Hendl, 1997, s. 12). Realizace výzkumu v přirozených podmínkách sociálního prostředí je pak nutnou podmínkou kvalitativního šetření.

Hendl vidí kvalitativní výzkum jako širší označení pro různé přístupy. Využití induktivních forem vědeckých metod podle něj patří k základním charakteristikám kvalitativního výzkumného šetření. Patří sem i hloubkové studium jednotlivých případů při využívání různých forem **pozorování** a **rozhovorů**. Indukce je založena na principu opakování. Lze předpokládat, že z případů, které se opakují je možné vytvořit určité pravidlo. Univerzálně platné tvrzení tedy vyvozujeme z jednotlivých konkrétních případů (Hendl, 2005, s. 63). Švaříček uvádí, že toto tvrzení má však povahu pouze „pravděpodobnostní“ (Švaříček, 2005).

Kvalitativní výzkum se snaží porozumět jevům, které zkoumá. Nezříká se však ani vysvětlení. Provádí se nejčastěji jako intenzivní a dlouhý kontakt s terénem nebo životní situací. Tyto situace se často týkají každodenního života jedince, skupiny, společnosti nebo organizace (Hendl, 1997, s. 12).

Mezi nejdůležitější zásady kvalitativního výzkumu patří:

- **otevřenost** (vůči zkoumaným osobám, včetně jejich zvláštností, projevuje se např. tím, že plán výzkumu nebo jeho hypotézy se dotvářejí během výzkumu);
- **zahrnutí subjektivity** (ani v kvalitativním výzkumném procesu nelze vyloučit ovlivnění výsledků výzkumu hodnotovými postoji výzkumníka; hlásí se k částečné identifikaci se zkoumaným jevem, osobou nebo prostředím);
- **procesuálnost** (výzkumný akt je procesem, v jehož průběhu se mění jeho jednotlivé prvky – metody, způsoby interpretace výzkumníka i subjektů atd.);
- **reflexivita** (interpretativní porozumění – jak v sociální skutečnosti, tak ve výzkumném procesu, ve kterém znamená připravenost výzkumníka reagovat na nové nečekané momenty nebo konstelace);
- **zaměření na případ** (věnujeme pozornost jednotlivým případům, provádí se jejich podrobný popis, navrhuje se pomocí nich teorie);
- **historicita a kontextuálnost** (historické uchopení problému, všechny závěry se musí valorizovat pro daný kontext), a další (Hendl, 1997, s. 33).

Plán výzkumu (koncepte výzkumu, typ výzkumu, design) znamená základní **uspořádání výzkumu**. Zahrnuje na formální úrovni cíl výzkumu a jeho průběh, vyjasňuje rámcové podmínky, které určují komunikační možnosti mezi probandy a výzkumníky. Rozlišujeme tyto plány výzkumu:

- případová studie;
- analýza dokumentů;
- biografický výzkum;

- etnografický terénní výzkum;
- akční a kritický výzkum;
- evaluace (Hendl, 1997, s. 37).

Nejčastější výzkumnou metodou (technikou sběru výzkumných dat) je tzv. kvalitativní dotazování neboli individuální **polostrukturovaný** (polostandardizovaný) nebo **rozhovor s otevřenými otázkami**. Hendl uvádí, že volby výzkumných metod se zcela logicky mají řídit výzkumným problémem a možnostmi výzkumníka (Hendl, 2005, s. 161).

Strukturovaný **rozhovor s otevřenými otázkami** sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na které mají jednotliví informanti odpovědět. Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek, kladených informantovi. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se rozsah získaných dat bude mezi jednotlivými rozhovory značně lišit. Základním účelem tohoto typu interview je minimalizovat efekt tazatele na kvalitu výpovědi v rozhovoru. Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud máme možnost provést rozhovor jenom jednou a máme málo času se informantovi dlouhodobě věnovat. Omezení tohoto typu rozhovoru může spočívat v to, že různým respondentům klademe stejné formulované otázky a tím přehlízíme osobní situovanost rozhovoru. Proto tento typ rozhovoru částečně omezuje možnost vzít v úvahu individuální rozdílnost a okolnosti (Hendl, 1997, s. 88).

**Polostrukturovaný rozhovor** byl vyvinut pro zjišťování subjektivních teorií a má společné rysy s **rozhovorem s otevřenými otázkami**. Návod rozhovoru se konstruuje podle tematických oblastí, které se vždy uvedou **otevřenou otázkou**, na kterou by měl dotazovaný bezprostředně odpovědět na základě svých znalostí a zkušeností. Následují **teoreticky opodstatněné otázky** zaměřené na určité hypotézy, které se orientují podle vědecké literatury a dosavadních znalostí výzkumníka k danému tématu. Třetí typ otázek představují **konfrontační otázky**. Ty mají kriticky prověřit zatím odhalené vztahy ve světle alternativních možností. Linie rozhovoru je určena předkládáním problémových oblastí a cílenými otázkami (Hendl, 1997, s. 90). Dle Miovského je polostrukturovaný rozhovor nejvýhodnější variantou, neboť dokáže eliminovat nevýhody obou zbývajících variant (Miovský, 2006, s. 160).

Hendl uvádí, že, kladení otázek lidem nebo získávání jejich odpovědí (vyprávěním) na určitý stimul a zaznamenávání takto vznikajících informací je jednou z metod sběru dat v **empirickém výzkumu**. Hendl rovněž uvádí, že mnohem oblíbenější je strukturované dotazování (rozhovor). To má několik důvodů.

Analýza dat, získaných pomocí přísně strukturovaného dotazování s uzavřenými otázkami, je na rozdíl od nestrukturovaného dotazování jednodušší. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru s uzavřenými otázkami se při **kvalitativním dotazování** nikdy nepředkládají předem určené fráze odpovědí nebo jejich kategorie. V rámci volněji utvářeného kvalitativního dotazování je kladen důraz na volnost respondenta. (Hendl, 1997, s. 76).

Dotazováním se zjišťují subjektivní pohledy dotazovaných na události přítomné či minulé, na plány do budoucna, na jejich názory a pocity, na jejich problémy a zkušenosti (Hendl, 2005, s. 77).

Mezi **nevýhody kvalitativních rozhovorů** (Švaříček, Šedová, 2007; Miovský, 2006) patří to, že jsou velice obtížné. Doporučuje se, aby byly spíše svěřovány do rukou odborníků či zkušených pracovníků. Občas vznikají potíže se zobecňováním výsledků. Sběr i analýza získaných dat jsou časově náročné. Výsledky jsou snadno ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. V některých případech může dojít ke zkreslení výsledků výzkumu na základě subjektivních názorů a zkušeností výzkumníka. Nevýhodou může být také relativně malý vzorek zkoumaných osob.

Hendl tvrdí, že dotazování může mít **tři nevýhody**:

- odpovědi respondentů mohou být přehnané, zkreslené nebo nedokonalé;
- téměř vždy existuje rozdíl mezi tím, co lidé říkají a dělají;
- subjekt nechápe kontext, ve kterém vznikají otázky výzkumníka (proto je mnohdy špatně interpretuje) (Hendl, 1997, s. 77).

Mezi **výhody** patří především to, že dotazování není anonymního charakteru, tzn., že výzkumník má možnost navázat se zkoumanou osobou bližší vztah a má tedy možnost určovat např. směr rozhovoru, jeho hloubku, dobu apod. Na rozdíl od dotazníků nehrozí např. problém s nízkou návratností dotazníků. Výhodou je dobré porozumění v rozhovoru (na případné nejasnosti se můžeme „doptat“) a poměrně hloubkový popis případů v rámci analýzy rozhovorů. Kvalitativní rozhovor umožňuje navrhnout teorie, umožňuje studovat procesy a současně hledá lokální příčinné souvislosti (Hendl, 1997, s. 78).

Kvalitativní postupy vyžadují přesný a adekvátní popis dat. Metodami sběru dat získáváme informační materiál o realitě. Z toho důvodu se hledají možnosti, jak získaný materiál optimálně **fixovat, upravit a zobrazit**. Pro kvalitativně zaměřený výzkum jsou důležité tři oblasti úpravy dat:

- a) **techniky transkripce** (transkripce je proces převodu mluveného projevu z interview nebo skupinové diskuse do písemné podoby, mluvené projevy

také lze převést do literární podoby, která zachovává dialekt, nespisovná slova apod.):

- **doslovná** (jde o velmi časově náročnou proceduru, důležitá místa lze zdůraznit podtrháváním, komentářem nebo vytvářet seznamy a srovnávat jednotlivá místa textu);
- **komentovaná** (důležité informace mimo doslovný protokol se zachycují komentovanou transkripcí, buďto pomocí zvláštních znaků a písmen označujících intonaci hlasu, třes hlasu, obavy, neklid apod., nebo lze transkripci opatřit komentářem ve zvláštním sloupci);
- **shrnující protokol** (podobně jako selektivní protokol nezanechává celý text, vynechává zbytečná místa vzhledem časovému rozsahu, např. se ihned po rozhovoru do diktafonu nahraje shrnutí rozhovoru a názor o něm; rozsah materiálu se snižuje také tím, že se vypouštějí pasáže, které jsou obsaženy v jiných částech rozhovoru = redukce);
- **selektivní protokol** (někdy má smysl do protokolu zahrnout jenom informace, týkající se určitých věcí a zbytek zcela vypustit, kritéria se však musí přesně definovat; ze směsi různorodých informací vybíráme ty, které jsou pro nás užitečné, je však nutno brát v potaz, že mohou ztrácet kontextuálnost).

- b) návrh kategoriálních systémů** (slouží k provádění redukce dat, přitom jde vlastně o kódování záznamů z rozhovorů, pozorování nebo dotazníků; kategoriální systémy se používají i při návrhu zobrazování dat – plní zobrazovací funkci; konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisovaného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění informací);
- c) volba zobrazovacích prostředků** (hlavní zobrazovací technikou v kvalitativním výzkumu je text, který je případně opatřen kódy; dalšími možnostmi je zobrazování pomocí tabulek, map a grafů; nejčastěji se však přechází přímo od slovního a zakódovaného textového popisu k interpretaci a zpracování textové zprávy o výsledcích výzkumu, tato zpráva je v podstatě zobrazením informací) (Hendl, 1997, s. 130–140).

Kódováním se rozumí operace rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Kódování nelze chápat nezávisle na způsobu výběru a sběru datového materiálu. Postup totiž vede i k rozhodnutím, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a kterými metodami je nutné provést

sběr dat. V rámci tohoto postupu lze rozlišit **tři procedury**, jak zacházet s analyzovaným textem:

- a) **otevřené kódování** (výzkumník identifikuje zajímavá témata a přiřazuje jim kódy nebo označení; má vyzvednout na povrch latentní významy skryté v datech; lze kódovat slovo po slovu nebo podle odstavců, nebo podle celých textů a případů) (Hendl, 1997, s. 164, Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 21);
- b) **axiální kódování** (soubor postupů, jejichž cílem je vytvoření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi, jeho prostředkem je kódovací paradigma, které zahrnuje podmiňující vlivy, strategie jednání, kontext, interakce a následky) (Strauss, Corbinová, 1999, s. 84);
- c) **selektivní kódování** (je vybrána pouze jedna podstatná kategorie, která se následně vztahuje k ostatním kategoriím, jedná se o integraci všech výsledků interpretace, které jsme získali během výzkumu) (Strauss, Corbinová, 1999, s. 84).

Kvalitativní materiál ve formě **transkripce rozhovorů**, pozorování, textových a audiovizuálních materiálů a dalších předmětných materiálů se analyzuje pomocí vhodných metod. Jak bylo výše uvedeno, v kvalitativní analýze jde o nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, formy, kvality a vztahy. Kvalitativní analýza musí být fundována určitou představou, což jsou její cíle. Je nutno také poznamenat, že kvalitativní postupy analýzy mají blíže ke **zdravému rozumu** než složitostem statistické analýzy kvantitativních dat. Jsou přezkoušením dat i schopností výzkumníka myslet a zpracovat data užitečným a smysluplným způsobem (Hendl, 1997, s. 141).

Základními taktikami analýzy dat jsou:

- a) popis,
- b) **klasifikace** a
- c) **hledání vazeb** a spojení mezi koncepty (Hendl, 1997, s. 143).

Velmi důležitá je také **kontrola kvality výzkumného šetření**. Lze konstatovat, že samotná kvalita výzkumu se v rámci kvalitativního výzkumného šetření velmi obtížně ověřuje. Pojmy jako validita a reliabilita se zde jen velmi těžko uplatňují. Jde o atributy, kterými lze ověřovat průběh výzkumného šetření a získaných výsledků. **Validita** označuje platnost získaných dat a z nich plynoucích závěrů a teorií. **Reliabilita** (spolehlivost) je pak míra, která nám určuje, zda jsou výzkumná data spolehlivá. Realiabilitu lze určit tím způsobem, že srovnáme výsledky

z vícero výzkumů. Budou-li výsledky výrazně odlišné, je spolehlivost výzkumu nízká. V opačném případě, kdy jsou výsledky výzkumů podobné, jedná se o reliabilitu vysokou. Chceme-li zvýšit spolehlivost výzkumu, měli bychom např. zvýšit počet otázek v rozhovoru v rámci jednoho okruhu. Validita a reliabilita záleží velmi významně na tom, kdo test vytvářel a zda dotyčná osoba má schopnosti odhalit to, co chceme skutečně zkoumat.

Naplnění výše uvedených atributů spolehlivosti a validity lze docílit prostřednictvím **triangulace** získávání výzkumných dat. V pedagogickém výzkumu jsou např. rozhovory uskutečněny s dvěma protichůdnými stranami a doplněny o informace různých pedagogických i nepedagogických pracovníků (sociálních pracovníků, opatrovníků, kurátorů apod.). Kromě toho může současně docházet k prozkoumání a pozorování životního prostředí vybraných respondentů (např. konkrétních zařízení náhradní výchovné péče).

## 2. Popis výzkumu

Samotný výzkum v České republice probíhal v několika dílčích fázích, které byly uskutečněny v letech **2011 až 2013**. Srovnávací výzkum probíhal ve dvou státech – v **České republice a v Polsku**. Pro srovnání bylo použito se svolením šetření dřívější (FRC, 2007). Jména dotazovaných jsou v naší publikaci samozřejmě smyšlená, pro polské klienty opětovně.

Zpracování, analýza získaných dat a formulace závěrečné zprávy polské části výzkumu proběhla již dříve, analýza české části na konci roku 2013. Jednotlivé fáze výzkumu se vzájemně překrývaly a současně také doplňovaly. V první, **přípravné fázi**, byl stanoven výzkumný problém (téma), kterým jsme se chtěli zabývat, volili jsme vhodné výzkumné metody, vhodný výzkumný vzorek a stanovil si cíl výzkumu. Následně bylo nutné dostatečně prostudovat potřebnou literaturu, která se týkala daného problému a také metodologie. Další fází výzkumu bylo **sestavení otázek** potřebných pro uskutečnění rozhovoru s respondenty a **analytických karet**, do kterých by byly výsledky rozhovorů zaznamenávány (kódovány).

Po sestavení otázek rozhovoru byl v další fázi výzkumu proveden **předvýzkum** (pilotáž). Rozhovor byl uskutečněn s několika respondenty, kteří měli reprezentovat testovací vzorek. Po zjištění nedostatků v rozhovorech, resp. chyb ve stanovených otázkách, byly otázky znovu přepracovány (upraveny, doplněny). Následovaly rozhovory se stanoveným výzkumným vzorkem (vybranými respondenty), transkripce a vyhodnocování těchto rozhovorů, zaznamenávání

informací do analytických karet a zakomponování výstupů do textu této publikace.

Naše komparativní výzkumná zpráva obsahuje závěry z analýzy rozhovorů uskutečněných ve **dvou státech** (v České republice a Polsku), vždy se **dvěma skupinami respondentů** (s klienty zařízení náhradní výchovné péče, a to současnými i bývalými, a vychovateli zařízení náhradní výchovné péče). V **České republice** se jednalo o klienty a vychovatele **Dětských domovů** (DD) a **Výchovných ústavů** (VÚ) a v **Polsku** o klienty a vychovatele **Dětských domovů rodinného typu – DDRT<sup>4</sup>** (FRC, 2007).

Čerpání informací ze dvou zdrojů mělo za cíl získat úplnou představu o situaci zkoumaného problému v obou výše uvedených státech. Úmyslně byla vybrána **tři odlišná zařízení** (DDRT, DD a VÚ), aby zkoumaný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky, závěry a následná doporučení nebyly úzce specifikovány pouze na jeden typ zařízení.

**Dětské domovy rodinného typu** (DDRT) patří mezi zařízení náhradní výchovné péče. Jsou to instituce, které stojí mezi institucí pěstounské péče a institucemi běžných dětských domovů nebo výchovných ústavů (výchovnými institucemi). V případě VÚ a DDRT se jedná o dva diametrálně odlišné typy výchovných zařízení, přičemž každý má svá specifika (viz dále). Modely náhradní rodinné péče (pěstounská péče, adopce, neboli osvojení) nebudou součástí tohoto výzkumu, přestože je považujeme v rámci náhradní péče o dítě za „ideálnější“.

Ústředním problémem, kolem kterého byla vytvořena konstrukce celého výzkumu, je **role výchovné instituce v případném prohlubování sociálních nerovností a její role v samotném procesu osamostatňování**.

### 3. Výzkumné cíle

Zjistit:

- a) jak jsou klienti výchovných zařízení (v Polsku DDRT, v České republice DD a VÚ) v rámci procesu osamostatňování připravováni/připraveni pro život po jejich opuštění;
- b) zda zařízení náhradní výchovné péče potřebují vnější podporu při osamostatňování svých klientů;
- c) postoje klientů zařízení náhradní výchovné péče vůči vlastnímu procesu osamostatnění;

---

<sup>4</sup> V Polsku se zařízení tohoto typu nazývá „Rodzinny dom dziecka“. V textu budeme pro usnadnění používat zkrácené české označení DDRT.



- d) postoje odborných pracovníků (vychovatelů, případně vychovatelů – opatrovníků osamostatňování) zařízení náhradní výchovné péče vůči vlastnímu procesu osamostatnění.

**Hlavním cílem** výzkumu je, se na základě kvalitativního šetření, blíže seznámit s procesem osamostatňování klientů institucí náhradní výchovné péče, vyhledat případné problémy v procesu osamostatňování a na tomto základě stanovit závěry a příslušná doporučení pro zkvalitnění tohoto procesu.

**Dílčím cílem** výzkumného šetření je zprostředkování obrazu skutečné sociální reality, ve které zkoumané osamostatňované osoby fungují (žijí), a to z toho důvodu, aby bylo možné na jejím základě nalézt či podchytit nejvýznamnější problémy v osamostatňování, se kterými se zkoumané osoby v každodenním životě potýkají.

#### 4. Výzkumné otázky

- a) Jaké jsou hlavní potřeby a nároky spojené s osamostatňováním klientů výchovných zařízení?
- b) Které potřeby klientů, spojené s procesem osamostatňování, jsou uspokojovány?
- c) Které potřeby klientů, spojené s procesem osamostatňování, nejsou uspokojovány?
- d) Do jaké míry připravuje proces osamostatňování klienty k životu mimo tato zařízení?
- e) Zda a jakým způsobem se od sebe liší představy, názhledy a postoje klientů a vychovatelů?
- f) Jaká jsou specifika DDRT? (Jsou něčím výjimečné v rámci procesu osamostatňování s ohledem na potřeby klientů? Jsou v něčem v rámci tohoto procesu „lepší“?)
- g) Zda výchovná zařízení potřebují vnější podporu při osamostatňování svých klientů? (Pokud ano, tak v kterých oblastech?)

#### 5. Výzkumný vzorek

Jak již bylo výše uvedeno, pro naše výzkumné šetření jsme jako výzkumný vzorek (zkoumané osoby) zvolili v České republice:

- současné a bývalé klienty DD a VÚ;
- vychovatele v DD a ve VÚ;

v Polsku:

- **současné a bývalé klienty DDRT;**
- **vychovatele v DDRT.**

Výzkumný vzorek v polské části výzkumu byl získán pomocí metody „sněhové koule“. V Polsku se ke zkoumaným osobám dostali prostřednictvím **Krajského centra pomoci rodině** (Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie – PCPR) a **Městského centra sociální pomoci** (Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej – MOPS). To jsou v Polsku instituce, které jsou ve stálém kontaktu s výchovnými institucemi, tedy i s DDRT. Došlo k vyhledávání osob splňujících naše kritéria a následně pak na konkrétní osoby, které vyjádřili souhlas s provedením rozhovoru.

Výzkumný vzorek v české části výzkumu byl rovněž získán pomocí metody „sněhové koule“. Většinou se jednalo o náhodný výběr výchovného zařízení v různých částech České republiky. Stejně tak i zkoumané osoby byly vybrány zcela náhodně tak, jak přicházely jednotlivé situace a setkání s pracovníky či klienty výchovných zařízení.

Takový způsob hledání osob do výzkumného vzorku byl vynucen především **zásadami ochrany osobních dat a informací**, ke kterým nemá běžně výzkumník nebo jeho spolupracovníci přístup, neboť v České republice ani v Polsku nebylo možné vyhledat v nějaké databázi (spisech) konkrétní osoby, které opouštějí nebo opustili výchovné zařízení.

Na jedné straně se může zdát právě **náhodný výběr** výzkumného vzorku (zkoumaných osob) výhodou, tento výběr měl však i své **nedostatky**:

- lze připustit, že k poskytnutí rozhovoru daly souhlas osoby, které se chtěly podělit se svými zkušenostmi při osamostatňování. To znamená, že souhlas k rozhovoru nemusely udělit např. osoby, které mají v této oblasti určité problémy či neúspěchy;
- rovněž nemuseli udělit souhlas k rozhovoru osoby, které nejsou schopny odpovídajícím způsobem realizovat své úkoly a cíle v rámci Individuálního plánu osamostatnění (týká se respondentů v Polsku) nebo Programu rozvoje osobnosti (týká se respondentů v České republice);
- připouštíme, že zprostředkující instituce v rámci polské části výzkumu mohly mít zájem na tom, aby samy rozhodly, kdo se ve výzkumném vzorku objeví, mohlo tedy dojít k výběru těch osob, které mají v rámci spolupráce s těmito institucemi „dobré“ výsledky v oblasti osamostatňování;

- dalším omezením tohoto způsobu výběru výzkumného vzorku se ukázal nedostatečný kontakt institucí (MOPS, PCPR, týká se tedy pouze polské části) s osobami, které proces osamostatňování ukončily.

Již od samého počátku jsme plánovali provést rozhovory s celkem 9–12 osobami v každém ze dvou výše uvedených států (Česká republika, Polsko). Mělo jít o klienty, kteří žijí v dané chvíli ve výchovném zařízení, dále o klienty, kteří z výchovného zařízení již odešli a současně také o vychovatele. Ve shodě s předpoklady jsme nakonec provedli **12 rozhovorů v každém státě**, z toho v České republice:

- **2 s klienty po odchodu z výchovného zařízení;**
- **5 s klienty před odchodem z výchovného zařízení;**
- **5 s vychovateli;**

v Polsku:

- **5 s klienty po odchodu z výchovného zařízení;**
- **2 s klienty před odchodem z výchovného zařízení;**
- **5 s vychovateli.**

To znamená, že nakonec bylo do výzkumného vzorku zahrnuto **celkem 24 osob**.

**Rozhovory v Polsku** byly uskutečněny ve spolupráci s kolegy (FRC, 2007). Kritériem k přijetí této spolupráce byla věcná příprava a několik setkání či školení v rámci přípravné fáze výzkumu (metoda rozhovoru, provádění a realizace rozhovoru, analýza získaných dat prostřednictvím rozhovoru). Transkripci uskutečněných rozhovorů proběhla ve spolupráci výzkumníka s výše uvedeným studentem. Překlad rozhovorů do písemné podoby provedl zkušený překladatel, a to opět ve spolupráci s výzkumníkem.

**Rozhovory v České republice** a také jejich transkripce byly provedeny samotným výzkumníkem, vzhledem k tomu, že zde odpadla jazyková bariéra.

Získaný materiál z polského i českého výzkumu byl následně rozdělen na **čtyři základní části**:

- a) rozhovory s klienty výchovných zařízení v Polsku (DDRT);
- b) rozhovory s klienty výchovných zařízení v České republice (DD a VÚ);
- c) rozhovory s vychovateli ve výchovných zařízeních v Polsku (DDRT);
- d) rozhovory s vychovateli ve výchovných zařízeních v České republice (DD a VÚ).

Jednotlivé části byly analyzovány pomocí **analytických karet**. Na jejich základě byly následně sepsány částečné, neboli parciální či vybrané návrhy a závěry v kategoriích přepisu, které odpovídaly výzkumným otázkám. Tyto parciální závěry byly shromážděny ve dvou kapitolách výzkumné zprávy, tj. **analýza výpovědí klientů** a **analýza výpovědí vychovatelů**. Jednalo se v podstatě o zápis závěrů z analýzy rozhovorů. Závěrečná zpráva obsahovala závěrečnou kapitolu, ve které byly uvedeny závěry ze srovnání obou analýz a závěrečná doporučení.

## VI. Výzkumná zpráva (struktura)

Výzkumná zpráva se skládá ze **tří hlavních částí**:

- 1. první** („Rozhovory s klienty“) obsahuje závěry z rozhovorů s klienty zařízení náhradní výchovné péče a je rozdělena do **pěti oblastí**:
  - **Životní situace** – obsahuje popis bytové, finanční a vzdělávací či profesní situace zkoumaných osob, spolu se způsobem trávení jejich volného času;
  - **Výchovná atmosféra** – popisuje realizaci předmětných, resp. výchovných cílů v různých výchovných zařízeních, dále popisuje kontakty s biologickou rodinou;
  - **Kontakty s okolím** – popisuje síť vztahů a zabývá se pro respondenty „významnými osobami“;
  - **Aspirace, cíle a jejich realizace** – popisuje proces osamostatňování pod zorným úhlem hodnot a norem, kterými se zkoumaní řídí, jejich edukačními plány a dosaženými výsledky, resp. úspěchy;
  - **Přípravenost, příprava na osamostatnění** – kapitola se zaměřuje na přípravu na osamostatnění, na realizaci samotného procesu osamostatňování. Zaměřuje se také na obecný postoj zkoumaných osob k tomuto procesu a na to, co je podle zkoumaných osob v tomto procesu nejdůležitější, dále na to, jak zkoumané osoby tento pojem vnímají. Obsahuje rovněž rady a doporučení, které respondenti chtěli zformulovat pro jiné osoby nacházející se ve výše uvedeném procesu.

Každou oblast otevírají „**a) Obecná výzkumná zjištění**“. Ta představují jakousi krátkou syntézu zjištění v dané oblasti, což má za cíl čtenáři ulehčit vyhledávání nejdůležitějších informací. Po tomto krátkém vstupu následuje podrobnější „**b) Analýza získaných dat**“ a výzkumných zjištění. „**c) Závěry týkající se...**“ pak sledovanou oblast uzavírají.

**2. druhá část** („Rozhovory s vychovateli) obsahuje analýzy a závěry z rozhovorů s vychovateli (v Polsku opatrovníky osamostatňování). Je rozdělena do **třech podkapitol**:

- **Hodnocení způsobu fungování instituce v systému náhradní výchovné péče** (vychovatelé o institucích) – obsahuje znalost zákonů a předpisů, systému sociální péče a jejich přizpůsobení potřebám osob zodpovědným za chod těchto zařízení.
- **Co rozhoduje o nezdaru v procesu osamostatňování z pohledu vychovatelů** (vychovatelé o klientech) – kapitola obsahuje závěry z analýzy výpovědí na toto téma a vyčleňuje jednotlivé kategorie důvodů a činitelů nezdaru při osamostatňování.
- **Klíčové okamžiky** – obsahuje popis nejdůležitějších okamžiků v procesu osamostatňování a současně i činitelů, které mají vliv na úspěšnost tohoto procesu z pohledu vychovatelů.

**3. třetí část** výzkumné zprávy tvoří:

- „**Shrnutí, závěry z rozhovorů a doporučení**“ – obsahuje závěry z obou předchozích částí výzkumu porovnáním problému ze dvou perspektiv: z perspektivy klientů a perspektivy vychovatelů. Obsahuje rovněž doporučení pro instituce a osoby, které podporují proces osamostatňování klientů z institucí náhradní výchovné péče. Závěry jsou shrnuty ve formě postulátů – návrhů pro tvorbu programů či projektů osamostatňování a představují svým způsobem kauzální model.

## 1. Rozhovory s klienty (vybraný příklad)

### 1.1. Životní situace klientů

#### a) Obecná výzkumná zjištění

##### *Česká republika a Polsko*

Jde o velmi významnou kapitolu života klientů, neboť se v ní odráží celková kvalita života jedince v různých, velmi důležitých oblastech života (bydlení,

finance, zaměstnání i trávení volného času). Životní situace respondentů je často závislá na míře angažovanosti instituce, ve které byli klienti vychovávaní před a během procesu osamostatňování.

Většinou klientů se po odchodu z výchovného zařízení razantně změní život. Jejich životní úroveň se většinou zhorší. Musí začít samostatně hospodařit, a to často s velmi omezenými finančními prostředky. Nastává střet s mnohdy tvrdou realitou. Klienti náhle zjistí, že nedosáhnou na standard, na který byli po dobu pobytu v zařízení zvyklí.

Po odchodu ze zařízení začnou klienti rozhodovat sami za sebe, a to nejen o svých financích, ale o bydlení, zaměstnání a také o trávení volného času. Rozhodování v těchto oblastech nebývá pro klienty výchovných zařízení jednoduchou záležitostí. Nejsou dostatečně připraveni podobná rozhodnutí přijímat, neboť většina oblastí života klientů byla během jejich pobytu ve výchovném zařízení zajišťována samotným zařízením a organizována a kontrolována vychovateli (to se do značné míry týká i trávení volného času).

### Bydlení

Jak již bylo výše uvedeno, jsou stále tři z polských respondentů klienty DDRT. Mezi českými respondenty jich je 5 v zařízeních náhradní výchovné péče, z toho 3 jsou klienty VÚ a dva DD. Někteří klienti těchto zařízení bydlí v přechodných či tréninkových bytech, které pro ně zařízení vytvořilo. Část respondentů bydlí u biologických rodičů nebo plánuje bydlet v bytech, které od nich jednou dostanou. Ti, kteří takové možnosti nemají, mají často velké problémy se získáním nájemního bydlení (bytu).

Jednou z překážek nájemního způsobu bydlení je např. relativně vysoká výše nájemného a služeb s užíváním bytu spojených, a to ať už v Polsku tak také v České republice. S tím souvisí i to, že klienti, kteří odcházejí z výchovných zařízení, nemají zpravidla dostatečně velkou finanční rezervu na platby nájmu, resp. na kauci nájmu, která často bývá i ve výši třech nájmu, které je nutno uhradit předem. Další překážkou může být např. nedostatek malých bytů v dané lokalitě.

Zajímavé je, že nejméně 10 z 24 respondentů znalo rozdíly mezi družstevním bytem a bytem v osobním vlastnictví a dokázalo tyto rozdíly popsat. Většina pak dokázala pojmenovat svá práva v rámci nájemního bydlení a povinnosti pronajímatele.

Za sousedy by si většina přála milé, klidné a hodné starší lidi. Jen někteří by dali přednost svým vrstevníkům.

### Finance

Vzhledem k tomu, že většina z dotazovaných respondentů stále ještě pobývá ve výchovném zařízení, pobírají sociální příspěvky od státu a mnohdy také od rodičů. Základní, resp. materiální potřeby zajišťuje výchovné zařízení. Ti, kteří studují, pobírají finanční podporu určenou na dokončení školy či pokračování ve vzdělávání. Přestože studují, snaží se většina klientů zvýšit si svůj v podstatě minimální finanční rozpočet příležitostnou pomocí u soukromých osob nebo na různých brigádách. Ti, kteří se již odstěhovali, si na své živobytí musí vydělávat sami. Pokud studují a současně i pracují, snaží se nepřekročit daný strop platu, aby neztratili právo na finanční pomoc. Mezi respondenty panují různé názory na to, zda vyplácená částka finanční pomoci na studium (ale i sociální) je postačující či nikoliv, ale všichni zkoumaní jsou za ní vděční a cení si jí.

V podstatě všichni respondenti uvedli, že jedním z důležitých výdajů, je výdaj za telefon (paušál či kredit). Někteří klienti, kteří již odešli z výchovného zařízení, se pod tlakem konzumní společnosti zadluží, a to nejednou půjčkou.

Část respondentů pobírá různé sociální dávky či příspěvky od státu. Oba státy (Česká republika i Polsko) mají systém sociálního zabezpečení, které mohou klienti využívat (zneužívat). Jsou to především dávky ze sociálních systémů nemocenského pojištění (nemocenská), důchodového pojištění (starobní a invalidní důchody apod.), dávek státní sociální podpory (příspěvky na bydlení, na děti, na péči apod.) a dávek sociální pomoci (neboli dávek v hmotné nouzi – příspěvek na živobytí, existenční minimum, doplatek na bydlení, mimořádná okamžitá pomoc apod.). Nesmíme zapomenout ani na podporu v nezaměstnanosti, vyplácenou Úřadem práce.

### Zaměstnání

Zaměstnání jako zdroj financí a finance jako prostředek bydlení jsou pochopitelně velmi úzce propojené. Z tohoto důvodu se budou i zde tyto tři kategorie vzájemně prolínat.

Jak již bylo výše uvedeno, téměř všichni respondenti pracují, nebo v minulosti pracovali! To se týká i studentů, kteří si „vylepšují“ rozpočet příležitostnými brigádami. Toto je velmi významné z hlediska pochopení významu hodnoty peněz a současně z důvodu získání, resp. zachování pracovních návyků.

Není pochyb o tom, že najít zaměstnání není pro mladého dospělého člověka (tedy i odcházejícího klienta výchovného zařízení) lehkou záležitostí. Nedostatečná výše praxe, orientace na pracovním trhu a nezkušenost jsou tři základní problémy, které diskreditují mladého člověka proti ostatním uchazečům



o zaměstnání. Naproti tomu však může být výhodou vyšší dosažené vzdělání, než mají „dříve narození“, neboť v současné společnosti je u mladých lidí kladen větší důraz na vzdělání.

### **Volný čas**

Volnočasové aktivity a trávení volného času závisí na denním režimu respondentů (práce, škola, dojíždění, vycházky ve výchovných zařízeních). Někteří respondenti uvádějí, že mají nedostatek volného času (nejčastěji ti, kteří ještě pobývají v zařízení náhradní výchovné péče), jiní uvádějí, že ho mají dostatek a vždy ho umí smysluplně využít. Z některých výpovědí („čteno mezi řádky“) jsme však nabyli dojmu, že volný čas klientů se skládá ze sledování televize, „chození ven“ (od ničeho k ničemu) – setkávání se s děvčaty/chlapci, „bloumání“ po ulicích a „plkáním o ničem“. To je ale nejspíše přirozené věku a době. Většina respondentů uvedla, že se věnuje nějakému koníčku (nejčastěji sportu, dále fotografování, jízdě na koni apod.). Klienti výchovných zařízení tráví „volný“ čas převážně aktivně. Většinou je to dáno programy, které pro ně připravují výchovná zařízení. Ti, kteří již žijí mimo zařízení, si volný čas umí naplánovat.

## **b) Analýza získaných dat**

### **Bydlení**

#### **Polsko**

Většina respondentů nemá vlastní bydlení. Část respondentů má sice vidinu vlastního bydlení, do kterého by se mohli v budoucnu přestěhovat, ale většinou v rovině budoucího dědictví nebo toho, že se rodiče přestěhují do menšího bytu. Vzhledem k tomu, že mají respondenti relativně minimalizované možnosti získání bytu (nájmu), vracejí se často ke svým biologickým rodičům (pochopitelně, pokud žijí).

V jednom případě se vychovatelé DDRT rozhodli investovat úsilí a práci do svých klientů a jedna z „rodin“ postavila na svém pozemku druhý dům, který plní roli neformálního dočasného bydliště – „přechodného domova“. Vychovatelé nechávají v tomto domě zdarma bydlet klienty, kteří by za normálních okolností již měli odejít. Klienty i nadále podporují, pochopitelně, že ne do nekonečna. Vychovatelé tím prodlužují období, po které mohou klientům pomáhat řešit jejich případně špatnou bytovou situaci.

Ani ne tak zvláštním, ale úvahy hodným případem ve skupině klientů z DDRT je případ Marty, která uvádí, že dosud neví, co se s ní stane, až nastane čas odchodu z DDRT. Říká, že ostatní klienti, kteří již z tohoto konkrétního zařízení odešli, měli na rozdíl od ní kam jít. Ví, že ještě nějaký čas bude moci bydlet ve výše zmíněném „přechodném domě“, ale co s ní bude potom, zůstává údajně otevřené. Situace je pro ni velmi stresující. Jedná se o častý scénář odchodu klienta do běžného života. V rámci uskutečněných rozhovorů s vychovateli (viz kapitola 6.2) se však nezdá, že by tuto konkrétní kauzu vychovatelé vnímali jako vážný problém.

Jiným zajímavým příkladem je Barbara. Vzhledem ke svému věku (blíží se 25. rok) by měla být připravena k přestěhování se do nového bydliště. Okamžik přestěhování však neustále oddaluje. Otevřeně přiznává, že se bojí nejen samostatného života, ale i samoty. Především emocionálně se necítí dostatečně připravena na to, aby bydlela sama. Je zvyklá na prostředí výchovného zařízení a změnu jeho změnu si neumí představit.

V naší sedmičlenné skupině zkoumaných osob se tedy našly dvě osoby (Marta, Barbara), kterým vychovatelé významně pomohli řešit bytovou situaci. V jednom případě byl pro respondentu připraven „přechodný domov“, ve druhém byl byt zrekonstruován a připraven k nastěhování. Přesto se u obou respondentek vyskytly menší či větší psychické problémy. Marta po přestěhování do nového místa bydlení (jedná se o zmíněný dům postavený na pozemku DDRT) „upadla do deprese“, která si následně vyžadovala pomoc specialisty – psychologa. Deprese byla pravděpodobně způsobena nejen změnou prostředí a způsobu života, ale také úzkostným strachem z blížícího se konce pobytu v „přechodném domově“. Barbara v současné době s úzkostným strachem myslí na den, kdy bude muset z DDRT odejít do připravovaného bytu.

Na těchto dvou případech můžeme vidět, že stres zapříčiněný obavou ze změny prostředí (odchodu z výchovného zařízení), může mít vliv na špatný psychický stav klientů.

V jednom případě (Sabina) se návrat do rodiny alespoň prozatím podařil, což nebývá zcela obvyklé. Většinou se při návratu do rodiny dříve nebo později objeví podobné problémy, na základě kterých bylo dítě z rodiny odebráno (především nevhodné rodinné vztahy, špatná finanční stránka rodiny, špatné bytové podmínky apod.).

Neobvyklý, ale zajímavý, je případ Karoliny. I pro ni byl odchod z DDRT těžký. Našla však silnou podporu v prostředí věřících (je adventistkou sedmého dne). Ve své církvi se seznámila s rodinou, o kterou se po odchodu z výchovného

zařízení mohla opřít. Na přání této rodiny se nastěhovala do jejich domu, resp. bytu, který jí tato rodina k bydlení uzpůsobila.

### **Česká republika**

Stejně tak i v České republice nemá většina odcházejících klientů perspektivu vlastního bydlení. Jak bylo výše uvedeno, tento fakt je dán především finančními možnostmi respondentů. Podíváme-li se, jak je to s cenami bytů (berme v potaz „chudší“ kraj, průměrný stav bytu bez rekonstrukce, s nižšími náklady na bydlení), najdeme např. v obci Žaclěř ve Východních Čechách byt 2+1, 50 m<sup>2</sup>, ihned obyvatelný za 250 tis. Kč. V jiné oblasti by cena bytu byla troj a více násobná. Domnívám se, že 250 tis. Kč není tak „nepředstavitelná“ částka, aby si i bývalí klienti výchovných zařízení jednou nemohli dovolit vlastní bydlení a nemuseli po zbytek života bydlet v nájmu, na ubytovně nebo u rodičů. Jsou klienti, kteří mají stejnou částku našetřenou na „kontě“ před odchodem z výchovného zařízení.

Vzít si úvěr či hypotéku u větších bankovních společností na byt v této cenové kategorii dnes není problém, pochopitelně za předpokladu perspektivy dlouhodobého pracovního místa. Každý úvěr má však svá rizika.

Problémem je, že v místech s nižšími cenami bytů bývá minimální nabídka práce, stejně tak i ve zmíněném Žaclěři (těžba uhlí byla ukončena). Jiná práce tu v podstatě není. Znamenalo by to tedy za prací dojíždět i několik desítek kilometrů, např. do Trutnova nebo do Polska. Nicméně i zde je možné najít práci, jsou tu např. lázně, služby, obchody apod.

Některým respondentům byly nebo dosud jsou odkládány (spořeny – např. z výživného rodičů) finanční prostředky na tzv. „konto“. Naspořené prostředky většinou nestačí na zajištění vlastního bytu, jsou však dostačující jako rezerva např. pro nájemní způsob bydlení.

Většina respondentů by si ráda vrátila k biologické rodině. Později by si však přáli bydlet samostatně nebo s přítelkyní/přítelem alespoň v malé garsonce, kterou si hodlají skromně zařídit. Představu o nutném vybavení bytu respondenti mají (uváděli pračku, ledničku, mikrovlnou troubu, televizi apod.). Někteří nejsou zrovna skromní a představují si (říkají do budoucna) krásný, prostorný, slunný byt s balkónem, barovým pultem a moderním vybavením. Je vidět, že respondenti mají své sny a přání. Věřme, že se minimálně některým splní. Z výpovědí je patrné, že si respondenti z hlediska nákladů na bydlení uvědomují výhody bydlení v menším bytě.

Jeden z respondentů (Luboš – učí se kuchařem) chce řešit svou bytovou situaci tak, že odejde vařit „na hory“. Zde si chce najít práci i s ubytováním a nějaký

čas v ní vydržet, než si našetří dostatečné finanční prostředky na pronájem bytu. Je to pochopitelně úvaha, nicméně ne nerozumná. Pravděpodobně získal Luboš zkušenost, že tato možnost existuje. Dle mého názoru se však jedná spíše o sezónní záležitost. Mnozí zaměstnavatelé po sezóně přebytečné zaměstnance propustí. Nemusí to však být případ Luboše.

Zajímavým případem ve skupině respondentů je Michal. Odešel z VÚ po ukončení nařízené ústavní výchovy k rodičům, u kterých týden nějaký čas bydlel. Rodiče pro něj koupili družstevní byt (resp. k němu získali práva), do kterého se jejich syn přestěhoval. V bytě však „nevydržel“, a to nejen proto, že na něj byla uvalena exekuce pro neplacení několika půjček, ale pro neplacení služeb (voda, elektřina, plyn). Z bytu byl nakonec „odejit“, musel se vystěhovat. Rozhodl se tedy odejít do Prahy. Zde skončil doslova na ulici. Pobýval na hlavním nádraží, v Armádě spásy, na lodi Hermes pro lidi bez přístřeší a na dalších místech, kde se bezdomovci vyskytují. Nakonec „zakotvil“ v jednom z azylových domů v Praze, kde dosud žije. Svou bytovou situaci ale příliš neřeší a vzhledem k tomu, že bydlení v azylovém domě je uživatelům této sociální služby poskytováno zpravidla po dobu jednoho roku (existuje výjimečná možnost prodloužení), hrozí mu, že opět skončí „na ulici“. Příliš si s tím hlavu neláme. Údajně to má již promyšlené, půjde na ubytovnu.

Martina je v tomto směru opačným příkladem. Podařil se jí úspěšný návrat do fungující rodiny, kde nyní sama pomáhá s výchovou svých mladších sourozenců.

Pokud bychom se i zde vrátili k tématu případných psychických problémů, spojených se strachem z odchodu z výchovného zařízení, musíme konstatovat, že čeští respondenti byli více sebejistí a známky strachu se v jejich výpovědích objevovali méně často. To však neznamená, že by se odchodu neobávali.

## Finance

### Polsko

Klienti, kteří stále pobývají v institucích DDRT, dostávají peníze na své živobytí od vychovatelů – opatrovníků (ti je obdrží od PCPR, resp. od státu v rámci finanční podpory klienta). Jenom někteří klienti DDRT mají vedlejší práci, aby tak získali prostředky na různé drobné výdaje.

Peníze, které vyplatí klientům PCPR na pokračování školní docházky, se všem jeví jako velmi prospěšná pomoc. Výška finančního příspěvku se většinou zdá postačující. Marta však uvádí: *„Ty peníze jsou dobré, ale podle mě je to dost málo. Kdyby mi dali víc, tak bych peníze určitě rozumně upotřebila.“*

Mohou nastat specifické situace, ve kterých se nevyplácí být zaměstnán, protože by to mělo za následek částečné nebo úplné pozastavení finanční podpory. Respondenti toto vnímají a hledí, aby nepřekročili „daný strop“. Respondenti jsou relativně iniciativní v zajišťování si vedlejších příjmů prací.

Respondenti, a to nejen ti, kteří setrvávají ve výchovném zařízení, ale i ti, kteří již odešli, většinou hospodaří s min. finanční rezervou. Ti, kteří odešli, si často půjčují peníze na chod domácnosti nebo pro osobní potřebu od svých kamarádů nebo od bankovních či nebankovních společností.

Zřejmě a silná je potřeba zabezpečit se na budoucnost. Část dotazovaných deklaruje, že teprve tehdy, až se jim bude „dobře vést“, rozhodnou se založit si vlastní rodinu. Nerad bych zde toto tvrzení zpochybňoval, ale zdá se mi, že se jedná spíše „o klišé“ ve formě rady, kterou respondenti tisíckrát slyšeli od svých vychovatelů. Dle získaných výpovědí by také respondenti měli rádi našetřené peníze, a to raději na nepředvídatelné životní situace, než na splnění svých plánů nebo snů. Mám dojem, že i zde se respondenti částečně „stylizovali do role rozumných“, resp. odpovídali tak, aby jejich výpovědi rozumně vypadaly. Tomu odpovídalo i to, že kromě výše uvedeného deklarování zajistit si finanční rezervu, si nikdo z nich peníze nešetří, přestože možnost mají. Možná to vyplývá, mimo jiné, z neschopnosti naplánovat si vlastní rozpočet. Tento nedostatek může být spojený s omezenou svobodou činit nějaká vlastní finanční rozhodnutí před odchodem z DDRT (vychovatelé za klienty rozhodují ve všech finančních záležitostech). Jde však pouze o hypotézu, na kterou neznáme odpověď, neboť nikdo z dotazovaných tento fakt nezmínil.

V otázce plánování výdajů mezi respondenty dominují dva cíle:

- jedním z nich jsou příležitostné akce (osmnácté narozeniny, svatba apod.);
- druhým cílem je pořízení si materiálního zabezpečení (téměř výlučně investice do bydlení).

Peníze, které respondenti obdrží na pokračování ve školní docházce, použili téměř výhradně na zaplacení školného nebo další kvalifikační kurzy. Rovněž vlastní peníze (vydělané nebo získané z jiných zdrojů) dotazovaní věnují na rozvíjení vlastních dovedností. Marta a Lucjan si na doporučení vychovatelů dělají řidičský průkaz a Barbara navštěvuje kurz pro turistické průvodce v zahraničí. To však neznamená, že právě toto je prioritou při plánování vlastních rozpočtů. Příklad Barbary ukazuje, že investice tohoto druhu pozitivně působí na další osud klienta. Díky uvedenému kurzu získala Barbara vedlejší zdroj příjmů a vytvořila si tak další možnou pracovní či životní příležitost, což zcela jistě bude mít vliv na komplexní rozvoj její osobnosti.

### Česká republika

Respondenti uvádějí, že někdy obdrží peníze „na přilepšenou“ přímo od rodičů, a to např. tehdy, když rodiče navštíví v rámci tzv. „dovolenky“. Josef ale říká: „*Raději mám peníze z brigád, než od rodičů.*“

Nutno také podotknout, že někteří studenti dostávají peníze za vykonanou praxi. Tento příspěvek je v řádu stokorun měsíčně, přesto jej respondenti oceňují.

Ti, kteří v zařízení náhradní výchovné péče nejsou, se pochopitelně musí žít sami. Obtížné je to v tom případě, když bydlí sami a navíc dále studují. Mají sice nárok na výživné, ale to není v dostatečné výši, aby pokryli své životní náklady. Jeden z respondentů využívá systém pomoci v nouzi a pobírá dávky hmotné nouze (Michal).

Michal: „*Ono je to složitější, tenkrát jsem se o nic nestaral. V ústavu byl celý tác jídla a když se to snědlo, tak přinesli další. Prostě to bylo jednodušší. Nemůžu se roztahovat, musím šetřit, abych s penězma vyšel. Tenkrát člověk ty starosti neměl.*“ Klasický případ výpovědi, kdy si respondent uvědomuje, že se situace po odchodu změnila. Již zde není „kouzelný tác“ s jídlem, který se sám doplní, naopak je tu tvrdá reality, kdy respondent mnohdy nemá peníze ani na jídlo. Do poslední chvíle, tedy ještě v době odchodu ze zařízení, si Michal nikdy nepřipustil, že by mohla tato skutečnost nastat.

V Čechách si respondenti půjčují spíše u nebankovních společností (mají tedy vyšší úroky) a tím se často vystavují neschopnosti splácení svých pohledávek. Martina by si nikdy peníze nepůjčila. Martina: „*Já bych si u těch darebáků nikdy peníze nepůjčila, jen člověka oškubou.*“ Martina tedy vnímá půjčky jako hrozbu. Velmi dobře si uvědomuje, že by se při neschopnosti splácet mohla dostat do dluhové pasti či dluhové spirály. Dobře ví, že práci lze snadno ztratit a pak je těžké dostat svým závazkům. Michal: „*Nejraději bych chtěl, abych se zbavil exekutorů. Teď nemůžu ani dělat na smlouvu, protože by přišli exekutoři a peníze by mi sebrali, tak pracuju načerno.*“ Michal si neuvědomuje, že prací „načerno“ páchá trestný čin, navíc za něj zaměstnavatel neplatí sociální ani zdravotní pojištění, což se nesporně projeví v jeho důchodovém věku. V důchodovém věku tak nemusí obdržet důchod, neboť nebude mít potřebnou (rozhodnou) dobu pojištění. Kromě jiného, kdyby se mu v práci stal pracovní úraz, neobdrží „ani korunu“, nemluvě o tom, že nemůže čerpat placenou dovolenou a jiné benefity zaměstnání s platnou pracovní smlouvou. V jedné věci však má Michal pravdu, vzhledem k tomu, že má exekuce, zůstalo by mu při práci na smlouvu skutečně jen životní, resp. existenční minimum. Jedním z častých jevů se tak stává, že klienti, kteří

opustili výchovné zařízení, pracují nebo v budoucnu budou donuceni pracovat „načerno“.

Je pochopitelné, že finanční částka, která jednomu člověku stačí, je pro druhého nedostatečná. Každý má zcela jiné nároky, např. jenom proto, že někteří kouří, jiní si potrpí na pěkné oblečení či na aktivní a současně drahý společenský život.

Jako nejčastější výdaje uvádějí respondenti současné nebo budoucí výdaje na bydlení. Dan: *„Finančně se mi daří dost blbě, když si něco vydělám, je to hrozně málo. Chodím do školy a musel jsem odmítnout práci, protože se to kryje se školou.“* Luboš oproti tomu říká: *„Daří se mi finančně dobře. Můžu si koupit věci na sebe, nechal jsem se ostříhat. Mám ty sociální dávky a peníze z praxe. Mám malou finanční rezervu. Fakt jsem utratil dost, kupoval jsem si věci na sebe. Nechtěl jsem chodit ve starejch hadrech a vypadat jako socka. Musím si koupit cigára – jsem kuřák a věci do školy.“* Michal: *„Vyjdu tak akorát, většinou všechno utratím. Nejdřív si ale zaplatím ubytování.“*

## Zaměstnání

### Polsko

Jak bylo výše uvedeno, na rozhodnutí přijmout brigádu nebo jít do zaměstnání mají vliv předpisy regulující vyplácení finanční pomoci od PCPR.

Zkoumaní většinou hledají práci v nejbližším okolí svého bydliště. Za nejlepší považují, jedná-li se o práci ve „známém prostředí“, např.:

- práce doporučená – doporučí-li je do konkrétního zaměstnání někdo známý, Barbara: *„Holky mi řekli, že v Kauflandu berou, tak jsem tam šla. Mám tam kamarádky.“*;
- práce v zaměstnání, kde již pracují jiní známí (případ Karoliny pracující rovněž v Kauflandu);
- práce na místě, ve kterém byla realizována jejich odborná praxe během studia. Tento způsob získání pracovního místa je vysoce ceněný. Je považován za úspěch a často je také splněním snů a přání.

Respondenti většinou svou kariéru neplánují. Neradi myslí na to, že opustí rodné městečko, a už vůbec nemyslí na odchod do jiného státu (např. v rámci EU). Dokonce i Sabina, která studuje na vysoké škole administrativu, by chtěla získat pracovní místo co nejbližze bydliště. Sabina: *„Já bych se jinde necítila dobře.“*

Každá práce, která je „na stálo“ (trvalejšího charakteru a na smlouvu), respondenty uspokojuje. Respondenti jí neztracují za to, že je např. nižší úrovně než mají kvalifikaci, nebo že je plat nižší. Pokud práci mají, považují to jednoduše za

úspěch. Při často vysoké nezaměstnanosti v daném místě působení respondentů a především jejich omezeným možnostem mobility, je tento postoj pochopitelný. V tomto ohledu je výjimečným případem Barbara, která sice aktuálně studuje na VŠ (obor angličtina – pedagogika), nicméně současně pracuje s dětmi jako vychovatelka a učitelka angličtiny. Barbara se nechce spokojit „s ledajakým“ místem, má jasnou představu o místě i výši platu a vůbec jí nevadí, že práce nebude v místě působit. Přestože angličtinu studuje, v budoucnu by učitelkou angličtiny nechtěla být (práce se jí nezdá být dobře ohodnocena). Chtěla by pracovat na pozici turistického průvodce v zahraniční destinaci. Za svým plánem si cíleně jde. Skončila nyní kurz průvodcovství a již má za sebou dokonce i první zkušenosti s prací tohoto druhu v zahraničí. Barbara v tomto ohledu vybočuje z celé zkoumané skupiny. Stanovila si jasný cíl dosáhnout vytouženého místa zahraničního průvodce. Pravděpodobně se také přesvědčila, že práce je dobře placená a jako bonus bere to, že jí cestování baví. Její cílevědomost, píle a houževnatost má pochopitelně souvislost s jejími osobnostní rysy a vlastnostmi.

Vrátíme-li se zpět k výše zmíněné „nechuti“ k mobilitě, tj. dojíždění do práce a hlavně přestěhování se za prací, můžeme tvrdit, že ta je pravděpodobně spojena s potřebou stability a bezpečí (viz kapitola 2.2 a 2.3). Tyto potřeby, možná i s ohledem na vlastní životní zkušenosti, se zdají být v tomto případě velmi zásadní.

### Česká republika

Jak již bylo výše uvedeno, zaměstnání souvisí s často deklarovanou potřebou získat finanční prostředky na věci osobní potřeby, kurzy, zábavu, ale také na školu. Vzhledem k tomu, že v naší české skupině žije většina respondentů stále ještě ve výchovném zařízení, jedná se spíše o příležitostné brigády, které respondenti konají.

Respondenti deklarují zájem o práci. Josef: „Až dodělám školu, půjdu pracovat. Čím víc budu pracovat, tím více budu mít peněz, pak budu mít rezervu. Musím si spočítat tohle, tohle a tohleto, budu si hospodařit.“ Luboš: „Chtěl bych pracovat v hodně luxusním hotelu. Chtěl bych být na horách šéfkuchařem, chválí mě, že dobře vařím.“ Dan: „Peníze si vydělám svojí šikovností. Dělámu truhláře, mám už nějakou praxi, tak až dostuduju školu, udělám si dva roky praxe, najdu si truhláře a k němu půjdu do práce.“ Ondřej: „Chtěl bych být manažer obchodu a potom podnikat. Nevím zatím v čem. Chtěl bych vydělávat tolik, abych se neměl špatně, kolem dvaceti tisíc, není to moc, ale stačilo by mi to.“ Martina: „Já makám jako barevná, cha cha.“ Z těchto výpovědí je patrné, že respondenti mají zájem pracovat, mají také představu o přibližném možném výdělku, resp. mají představu, kolik by



chtěli vydělávat. Někteří uvádějí, že by si našli i druhé zaměstnání. Luboš: „*Chtěl bych navíc dělat sportovního a rekondičního maséra.*“ Naopak Michal si neumí představit, že by pracoval a současně studoval. Michal: „*Oni ty školy něco stojí. Teď je to složitější, to bych musel ve dne do školy a v noci do práce a to se na to můžu vykašlat.*“

Respondenti z této skupiny, na rozdíl od polských respondentů, nemají problém pracovat jinde než v místě původního bydliště či nynějšího působení. Jsou ochotni se za prací přestěhovat, jen když bude práce dobře placená. Jsou dokonce ochotni vzít i horší či, jak říkají, podřadnou práci, jen když za ní budou dobré peníze.

Přestože více respondentů z této skupiny vyjádřilo ochotu odejít za prací do zemí EU nebo i mimo ni, trend je opačný. V současné době odjíždí za prací do zahraničí mnohem více Poláků. Například v Anglii je hned po angličtině nejméně slyšet polštinu. Počet Poláků, kteří se do země stěhují, totiž neustále roste. Nejčastěji přicházejí za prací a vyšším platem, protože minimální mzda je v Polsku poloviční. V různých průzkumech pak bylo zjištěno, že Češi se stěhují za prací jen velmi neradi, a to už vůbec ne do zahraničí. Nicméně i zde se trend postupně mění a v současné době vyjadřuje ochotu stěhovat se za prací již pětina českých respondentů různých průzkumů (zdroj: ČT 24, Události komentáře, 2015).

Práci shánějí respondenti nejčastěji pomocí svých známých a kamarádů, někteří sledují inzeráty s nabídkami práce či brigád. Michal uvádí, že žádal o zaměstnání přímo v některých firmách.

O práci „načerno“ zde již zmínka byla. Někteří respondenti získávají nebo již ve svém životě získali zkušenosti s tímto druhem práce, např. na brigádách. Dan: „*Zítřejší jdu na brigádu, vydělám si načerno 800Kč, dostaneme najíst a dvě krabičky cigaret. Dělán na stavbě, šetrím.*“ Jak jsme již výše uvedli, toto nelze považovat za optimální řešení, je to však zcela běžná praxe.

Někteří respondenti mají pro změnu zkušenosti s Úřadem práce, resp. ho již někdy v minulosti kontaktovali. Spíše však než z důvodu hledání zaměstnání, z mnohem „pragmatičtějších důvodů“, aby obdrželi dávky hmotné nouze. Podpora v nezaměstnanosti se vyplácí pouze po dobu pěti měsíců, pak následují dávky v hmotné nouzi. Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů říká, že absolventi středních a vysokých škol mohou podporu v nezaměstnanosti pobírat 6 měsíců, přičemž podpora je o něco vyšší než u běžných uchazečů Úřadu práce (Zákon č. 435/2004 Sb.).

Více jak polovina respondentů ví, kde a jakým způsobem si hledat zaměstnání. Znájí postupy jak se ucházet o zaměstnání. Umí si sestavit životopis, slyšeli o tom,

že je dobré mít reference od předchozího zaměstnavatele, vědí, že existují Úřady práce, a také vědí, že někteří zaměstnavatelé vypisují na dané místo výběrové řízení. Luboš: „Aktivně se nabízím při praxi, chodím na brigády, snažím se. Chtěl bych vyzkoušet jít do zahraničí, abych měl životopis, že mám zkušenosti, abych se uchytíl. Každě se má co učit, abych byl lepší v angličtině a tak.“ Ondřej: „To znám, oslovím zaměstnavatele, dám životopis.“ Josef: „Někde se poptat, podívat, na internet, za zaměstnavatelem. Poptat se, ukázat mu životopis, domluvit se na podmínkách. Ve škole jsme se učili, jak žádat o zaměstnání. Úřad práce znám, slouží lidem, který nemůžou sehnat práci. Výdělek malíře je kolem 20tisíc. Vydělává se podle práce, vím tak přibližně.“ Adéla: „Budu si dávat životopisy všude, kde to jde, třeba tam, kde jsem byla na praxi. Musím si sehnat nějaké doporučení. Nejdřív chci ale dostudovat.“ Martina: „Na tom úřadě už jsem byla, ale tam je to o tom, že tam jsou jen nástěnky s nabídkama práce a to si můžu sama najít na internetu. Tam žádnou práci nemá smysl hledat. Raději si jí najdu sama.“

Na závěr výstižně vyjádření Michala a důkaz, že někteří respondenti nevezmou ledajakou práci. Jeho vyjádření nepotřebuje komentář: „Na úřadě mi ta ženská nabídla výkopové práce, tak jsem jí řekl, jestli se nezbláznila. Vypadám snad na to, že bych vám s krumpáčem kopal nějaké jámy? To ať vám dělá nějaký ty cikáni.“

## Volný čas

### Polsko

Respondenti prohlašují, že nejčastěji ve volném čase hrají kolektivní sporty (fotbal, volejbal aj.), často se dívají na televizi, chodí např. do kina či do bazénu, a to se známými, přáteli a partnery. Volný čas tráví s dalšími osobami a zdá se, že to pro ně má velký význam. Anna: „Nejraději hraju s kámoškama kolektivní hry. Zasmějeme se u toho a pokecáme. Nejvíc mě baví volejbal.“

Volný čas respondentů je často omezován prací a školními povinnostmi. Stojí za to zdůraznit, že respondenti volný čas občas využívají i na „doškolení“ (kurzy). V té chvíli ztrácí tento čas atributy volného času, avšak jeho zaplnění je výsledkem vědomého rozhodnutí respondenta. Lucjan: „Ve volném čase si dělám zdravotnický kurz a taky si chci dodělat řidičák.“

Zvláštním případem je otázka plánování trávení volného času klientů jejich vychovateli. Respondenti jsou často proti své vlastní vůli nuceni trávit volný čas v domově s dalšími klienty. Je jasné, že tato skutečnost omezuje jejich vrstevnické a kamarádké kontakty s osobami mimo sledovanou výchovnou instituci. Podrobněji se k této otázce vrátíme v kapitole 7.1.2 „Výchovná atmosféra“.

### Česká republika

Čeští respondenti, stejně jako polští, věnují svůj volný čas nejčastěji sportu. Dan se věnuje „tejkmondu“, Luboš hrál pět let nohejbal, Josef závodně jezdil na kánoji. Většina uvádí, že by se ráda ke sportu vrátila, neboť na něj ve výchovném zařízení nemají čas.

Martina uvádí, že nemá skoro žádný volný čas, neboť studuje, pracuje, stará se o své sourozence a ještě pomáhá svému příteli. Martina: *„Moc toho volného času nemám, spíš žádný.“* Ondřej: *„Sednu si k notebooku a učím se. V ústavu moc volného času nemám. Vstávám v pět ráno a vracím se večer, musím se učit, abych nebyl pozadu. Doma se věnuju rodině nebo sestře, nemáme tatku, umřel. Sestra je malá, musím jí hlídat. Občas jdeme s kamarádkou na kávu, tak jí vezmeme. Můj nejoblíbenější koníček je focení, když mám čas tak fotím.“* Josef: *„Chodím se většinou projít, když jsem před nějakým testem, učím se. Snažím se připravovat. S klukama se jdeme projít, jdeme na colu, bowling. Máme brigády, z toho si to platíme.“* Vidíme, že i zde se stírá rozdíl mezi trávením volného času a „zaměstnáním“ respondentů. Mnozí využívají volný čas k učení či brigádám. Stejně jako u polské části respondentů i zde lze zaznamenat názory, že výchovné zařízení „brzdí“ respondenty v trávení volného času. Je to dáno především dodržováním příchoďů a odchodů do a z výchovných zařízení, které jsou toho dle dotazovaných příčinou. Ondřej: *„Škola a ústav mi brání v tom, abych ho trávil jinak. Nějak mi to nevdá, raději bych samozřejmě chtěl také ven, než se učit. Nedokážu si uspořádat ten čas.“* Zajímavé je, že si část respondentů uvědomuje, že si svůj čas nedokáží zorganizovat.

Někteří respondenti si rádi dopřejí tzv. „pohodičku“. Dan: *„Se koukám na TV, takovou pohodičku, dám si cigáro. Spíš jako volnější, chodím s kamarádem ven.“* Jiní uvádějí, že by chtěli více volného času trávit s přítelkyní či přítelem. Adéla: *„Hodně zpívám a hraju na flétnu, kdysi jsem tancovala. Pomáhám ostatním dětem v domově nebo chodím ven. Spíš trávím čas s přítelem, cha, teda hodně. O prázdninách jezdím s dětmi na tábory, na kterých jsem vedoucí. Nedá se tu nic podniknout, je to malá vesnice. Dětský domov se mě snaží ve všem vyhovět, problém nemám.“*

Většina respondentů by si přála změnu v trávení svého volného času a uvádějí, že až nebudou vázáni výchovným zařízením, určitě bude jejich trávení volného času jiné. Josef: *„Chtěl bych asi začít něco dělat. Chtěl bych chodit na bicí, nějaký ten kroužek, už se něco rýsuje. Abych se nějak zaměstnal. Je to pořád dokola, chodit ven. Aby to prostě bylo, že jeden, dva dny budu s klukama a pak nějaký ty kroužky.“*

### c) Závěry týkající se životní situace klientů

#### Česká republika a Polsko

Zamyslíme-li se hlouběji nad výše uvedenými zjištěními, můžeme formulovat následující závěry<sup>5</sup>:

- 1) respondenti si uvědomují, že jejich existence je závislá na získání dobrého zaměstnání;
- 2) respondenti mají zájem pracovat, aby získali finanční prostředky na bydlení;
- 3) respondenti si uvědomují, že vzdělání je důležité pro získání dobrého zaměstnání;
- 4) respondenti mají zájem investovat peníze a volný čas do vlastního rozvoje;
- 5) respondenti si uvědomují nutnost finanční rezervy;
- 6) respondenti mají po odchodu ze zařízení problémy se změnou prostředí a stylu života;
- 7) respondenti chtějí nyní nebo v budoucnu bydlet samostatně;
- 8) respondenti si uvědomují, že jejich životní situace není a v budoucnu nebude jednoduchá.

Je třeba zdůraznit, že „pouhé“ zabezpečení materiálních podmínek klientů nestačí na jejich úspěšné osamostatnění. To ukazují ty případy klientů výchovných zařízení, kdy osamostatňující se klienti byli z hlediska této stránky zabezpečeni, nicméně psychicky se cítili osamoceni a situaci dobrého materiálního zabezpečení tak nedokázali plně využít. Ukazuje se, jak je důležité vytvořit programy, které by v rámci procesu osamostatňování zabezpečily nejen **materiální**, ale i **emocionální podporu klientů** a tím zabezpečily jednu z důležitých oblastí života osob opouštějících instituce náhradní výchovné péče. Neměli bychom podceňovat emocionální oblast klienta, neboť její podcenění může vést k mnohem větším problémům, spojeným např. s vážnými psychickými či zdravotními problémy nebo dokonce i suicidálními sklony. Jak bylo uvedeno v teoretické části, potvrzuje se, že je důležitá rovnoměrná podpora ve všech oblastech života klienta, tedy i v té emocionální. Zvláštní pozornost v tomto ohledu vyžadují ti klienti, kteří se přestěhovali do bytů (míst) nacházejících se daleko od výchovných zařízení. V takových případech je pro vychovatele z pochopitelného důvodu těžké, resp. téměř nemožné, těmto klientům pomáhat a podporovat je.

Klienti, kteří po odchodu z instituce náhradní výchovné péče získají ihned práci na plný úvazek, a předtím neměli žádné zkušenosti s výdělečnou prací,

<sup>5</sup> Tyto závěry mohou být stanoveny pouze v případě, že je výpověď platná min. pro 7 respondentů (tedy většinu).

mohou prožít značný „šok“ a rozčarování, které ve svém důsledku může zapříčinit pokles jejich **motivace k práci**, resp. případnému hledání dalšího zaměstnání. Práce na plný úvazek bez předchozích zkušeností může způsobit značné problémy, pokud se klient paralelně vzdělává (klient přestane studovat, a to buď z důvodu, že obojí nestíhá nebo proto, že pro něj studium v dané chvíli ztratí smysl). Dle mého názoru a zkušeností, je-li to jenom trochu možné, je pro klienty odcházející z výchovných institucí prospěšnější vstoupit na pracovní trh metodou **postupného přibližování**, resp. dílčích kroků (tzv. **krokovým scénářem**). Dostudovat je však vždy prvořadé!

Další otázkou, nad kterou bychom se měli zamyslet, je otázka příležitostného zaměstnání mladých lidí (brigády, krátkodobá práce apod.). Z rozhovorů vyplývá, že **příležitostná práce** pozitivně působí na život klientů, a to ze **třech důvodů**:

- a) umožňuje jim doložit si jistou sumu peněz navíc k té, kterou obdrží od výchovného zařízení, PCPR, případně od státu, díky čemuž mohou klienti lépe hospodařit, lépe plánovat své výdaje a investice;
- b) přijímání dočasné práce (brigád, zkrácených úvazků, práce na dohodu apod.) během školní docházky může klientům v budoucnu pomoci nalézt si práci trvalou;
- c) osoby, které přijímají různé druhy práce, dokonce práce nevyžadující větších kompetencí, jsou později schopny potenciálnímu zaměstnavateli lépe popsat své požadavky a preference. Mohou vyzdvihnout své předchozí zkušenosti a tím potenciálního zaměstnavatele lépe oslovit. Tyto zkušenosti klientům pomáhají ve výběru vhodných kurzů, rekvalifikačních kurzů, školení, případně dalších studijních oborů či při výběru samotného zaměstnání.

Mezi respondenty z výchovných zařízení (i mezi respondenty, kteří zařízení již opustili) nalezneme případy respondentů, kteří využívají svůj volný čas na **rozvoj vlastních zájmů a zvyšování svých kompetencí**. Z jednotlivých případů lze vidět, že tato skutečnost má pozitivní vliv na kariéru (budoucí kariéru) a samotný život respondentů.

Zdá se, že podpora, která motivuje klienta k větším **investicím do osobního rozvoje**, je ze strany klientů žádoucí. Tato podpora vychovatelů (pracovníků) pak klientům pomáhá nalézt lepší místo v životě společnosti, pomáhá jim lépe se **integrovat do společnosti** a současně vyrovnává jejich **vzdělávací i profesní šance** s běžnou populací, vyrovnává jejich handicap.

Ve výchovných zařízeních vytváříme pro klienty velmi často tzv. „**zlatou klec**“. Klienti mají tak řečeno „první – poslední“, ale nevědí, kde se to vlastně „bere“. Častá jsou vyjádření: „*Však stát na to má, jen ať nám dá.*“ Klienti se učí, že stát se o ně postará bez toho, aniž by si to museli zasloužit, ať už prací nebo jiným způsobem. Tím u klientů vytváříme **sociální závislost** a současně ztěžujeme jejich osamostatňování. Nepodporujeme tím rozvoj jejich možností, schopností, dovedností, snah a píle, naopak je podněcujeme k tzv. „nastavování ruky“ a **snižování jejich kompetencí**. Stejně jako v rodině, tak i ve výchovném zařízení, se tato skutečnost dříve nebo později obrátí proti samotnému dítěti (klientovi). Po odchodu ze zařízení jsou klienti dezorientováni v hodnotách společnosti, ale i v samotných mezilidských vztazích. „Zlatou klec“ však najdou klienti v běžném životě jen těžko.

Výchovná zařízení také velmi často klienty tzv. „**přepečovávají**“. Tento termín se často používá v sociálních službách (např. v pečovatelské službě). Cílem poskytování služeb a pomoci klientům by mělo být to, že klienty necháme vždy udělat, co sami zvládnou a teprve s ostatním jim pomůžeme, přičemž samotnou hranici pomoci (spolupráce) pružně měníme, tak jak postupuje např. **učení** nebo **vývoj jednotlivých dovedností** klienta. V každém z nás je přirozená tendence k pohodlnosti. Je tedy nutné předcházet tomu, aby jí klienti snadno nepodléhali.

## 2. Rozhovory s vychovateli (vybraný příklad)

### 2.1. *Co rozhoduje o nezdaru v procesu osamostatňování z pohledu vychovatelů (vychovatelé o klientech)*

#### **Česká republika a Polsko**

V této kapitole bude provedena analýza činitelů znesnadňujících proces osamostatňování (obtíží, resp. komplikací v procesu osamostatňování), se kterými se osamostatňující se klient může setkat, a které mohou být zdrojem případného neúspěchu v tomto procesu. Problémy jsou v obou státech podobného charakteru, proto bude tato kapitola pro oba státy společná.

Respondenti byli požádáni, aby z hlediska svých osobních či zprostředkovaných zkušeností (např. vychovatelů z jiných institucí) charakterizovali, případně zhodnotili tuto problematiku. Ti se toho chopili velmi „zešíroka“ a obsáhle. Vyjmenovávali a popisovali různé komplikace, přičemž se odvolávali na determinanty, kterými jsou např. **osobnost klienta** a jeho „**emocionální kondice**“ (psychický stav), dále současný systém regulující proces osamostatnění a jeho vliv na

efektivitu procesu a rovněž i vliv biologické rodiny klienta na jeho osamostatňování.

Vychovatelé uváděli různé činitele znesnadňující proces osamostatňování, které byly následně rozděleny z pohledu klienta na:

- a) **vnitřní příčiny** (zdroje, činitele) závislé na klientovi a jeho zkušenostech (sem patří především emocionální vyzrállost a stav klienta, osobnostní činitele, postoje, chování klienta, zodpovědnost, cílevědomost, aktivita klienta, jeho zkušenosti apod.);
- b) **vnější příčiny** (zdroje, činitele) nezávislé na klientovi.

Je však nutno podotknout, že vnitřní a vnější příčiny neúspěchu v procesu osamostatňování se mnohdy prolínají a rozdíly mezi nimi se tak stírají.

#### a) Vnitřní příčiny možných neúspěchů

Ve výpovědích respondentů byla často zmiňován problém **nedostatečné emocionální připravenosti** osamostatňujících se klientů k odchodu z výchovného zařízení. Respondenti (Wiktor, Wanda) zdůrazňovali, že **nedostatečná emocionální vyzrállost** klientů, kteří se připravují na odchod ze zařízení nebo z něj již odešli, bývá velmi častým jevem. Vladislav: „*Neuměj si říci o radu, handicap je psychická nevyzrállost.*“ Dorota: „*Možná je to způsobeno tím, že toto období osamostatňování je spojeno s obdobím bouřlivého dospívání.*“ Jindřiška: „*Záleží také na sociální a psychické vyzrállosti.*“ Vladislav: „*Především vyzrállost psychická.*“

Významným činitelem znesnadňujícím proces osamostatňování, ke kterému se respondenti odvolávají, je celkový emocionální stav klientů v průběhu procesu osamostatňování. Důsledkem **špatného psychického stavu** je pak strach z převzetí plné odpovědnosti za sebe sama. Respondenti popisují tento faktor jako „ohromné“ napětí (stres), které prožívá osamostatňovaný jedinec, což se následně projevuje jeho emoční rozkolísaností či hysterickými reakcemi, dokonce i myšlenkami na sebevraždu (Jaroslav, Helena). Jedna z respondentek (Wanda) popisuje zkušenosti svých kolegů se sebepoškozováním klientů jako způsobu překonání tohoto stresu. Popisuje drastické příklady pobodání se, píchání si špendlíků do žil či několikadenní hladovky klienta.

Respondenti vidí zdroje neúspěchu procesu osamostatnění také v **osobnostních vlastnostech klientů**. Wanda: „*Je to způsobeno různými fyzickými a psychickými ranami z dětství a problémy, které z toho plynou, s tím, že si děti neví rady s některými situacemi, a časem se také obviňují z toho, že jsou neschopné a že za celou situaci mohou sami.*“ Marcela: „*Je to individuální, a také je to daný jejich vlastnostmi a je to ovlivněný i délkou pobytu zde.*“

Respondenti poukazovali i na to, že proces osamostatnění může skončit neúspěchem i u klienta se zajištěným bydlením, s dobrým psychickým stavem a dokonce i s kvalitní podporou rodiny. Uvedli scénáře, ve kterých osamostatňující se osoba má všechny základní potřeby zabezpečeny (bydlení, min. finanční prostředky, práci atd.), ale vzhledem k tomu, že si nestanovila žádné **vyšší, rozvojové cíle**, žije „život jako na setrvačnick“, lidově řečeno, jen tak „přežívá“. Jaroslav: „*Někdy si říkám, mají vůbec ty kluci vlastnosti jako píle, cílevědomost, odpovědnost?*“ Jindřiška: „*Dneska, když jim nabídnete nějakou aktivitu, tak oni pffff, ohrnují nos.*“ Vladislav: „*Někdy je to obtížný, někdy je to jednoduchý, někdo ví, co chce, ale většina kluků prostě neví, co by. Mají krátkodobé cíle, než by koukali někam daleko do budoucnosti a uvažovali o tom, co bude dělat. Většina kluků neví, co s nima bude. Chodí do školy, ale jestli to budou dělat, jestli najdou práci, to neví, nad tím oni nepřemýšlí.*“

K nedostatečně vlastní iniciativě se odvolávají i druzí respondenti. Wiktor: „*Je třeba ho všude postřkávat. Je málo samostatný při zařizování svých věcí, např. při zajištění nového občanského průkazu.*“ Marcela: „*Klient si ze svého pohledu dělá jen to nejnnutnější, ale nic navíc. První nezdar ho pak odradí od dalšího snažení.*“

Velmi důležitým tématem, které respondenti zmiňovali, a kterému rovněž přikládáme velký význam, je samotná **motivace klientů**. Nejde pouze o motivaci ke vzdělávání, k samotnému studiu, nebo k práci, ale především o **motivaci k osamostatnění**. Neprojevuje-li klient dostatek vůle a snahy osamostatnit se, nepomohou ani ty nejlepší intervence, pomoc či podpora. Zkoumaní respondenti poukazovali na skutečnost, že odchod klienta z výchovného zařízení současně znamená odchod do prostoru tzv. „**svobody bez příkazů**“. Lze se tedy domnívat, že jde o situaci, kdy vychovatelé ztrácí svou „moc“ ovlivňovat průběh života klientů, kdy předávají plné **kompetence v rozhodování** klientovi, který je také nucen je převzít a vhodně s nimi nakládat. V této chvíli nastává situace, ve které je od klientů vyžadovaná náhlá **změna motivace** z vnější na vnitřní. My víme, že vnitřní (zvnitřnělá, vnitřně přijatá) motivace má pro klienta pochopitelně mnohem vyšší hodnotu a váhu.

Vzhledem k tomu, že motivace představuje v nejširším slova smyslu celý **komplex jevů a procesů**, které podněcují, usměrňují, udržují a cílí lidské chování a vzhledem k tomu, že motivace je tvořena nejen instinkty a pudy, ale i potřebami, zájmy, cíli, aspiracemi, ideály, hodnotami a životní filozofií, není pochyb o tom, že je velmi významným článkem v samotném procesu osamostatňování. Vzhledem k výše uvedenému faktu je jasné, že proces osamostatňování by měl začít mnohem dříve, než těsně před odchodem klienta, v období, kdy ještě můžeme



motivaci klientů plně rozvíjet. Pavel: „*Bud' ty děti něco pochytěj, nebo nepochytěj, bud' budou nebo nebudou mít motivaci, cíl. Prostě musí chtít – mám potřebu, nemám potřebu. Možná tedy vést děti k větší cílevědomosti.*“ Jaroslav: „*Pro nás je taková velká meta, že kluka dovedeme k vyučení. To je pro nás takové vyznamenání. Dřív ty kluci chtěli pracovat, aby měli peníze a na tom vzdělání jim nezáleželo, dnes bych řekl, že ta situace se podstatně změnila, že ty kluci se chtějí vzdělávat, ale také vydělávat, také si užívat života, ale není to tak jednoduché.*“

Respondenti popisovali případy, ve kterých klient ihned po odstěhování se z výchovného zařízení „rozházel“ všechny peníze určené na podporu osamostatnění, odešel ze školy, byl „vyhozen“ z chráněného bydlení (Domu na půli cesty, bytu) a pak žil ze dne na den, na ulici „popíjel“ alkohol s bezdomovci apod. (Jolanta, Helena, Pavel, Jaroslav). Příčiny vidí v **nedostatku autonomní morálky** ve formě zosobněné, zvnitřnělé a dobrovolně přijaté představy správného jednání ve společnosti. Wanda „*Nyní takovou situaci zažíváme s Alicí, řekla bych, protože ona se bude také osamostatňovat, ale ještě nás musí zůstat, protože jednak nemá kam jít, na rovinu, nechtěli bychom, aby se vrátila k matce z prostých důvodů našich obav, a také si myslíme, že tahle holka jednoduše ještě nemá vybudovanou základní morálku a bojíme se, že by se mohla brzo nechat svést na špatnou cestu.*“

Respondenti se rovněž odvolávají na vliv různých postojů klientů jako sklon ustáleným způsobem reagovat na situace, druhé osoby i sebe sama. Uvádějí např., že chování některých klientů je podmíněno potřebou dokázat svoji **nezávislost za každou cenu**, což může často špatně skončit. Wanda: „*Často právě pocit vlastní nadřazenosti a síly je špatným směrem. Klienti se například cítí nadmíru sebejistě a to také patřičným způsobem dávají najevo. Myslí, že jsou již dospělí.*“

Často zmiňované byly **nedostatečné komunikační schopnosti** klientů, hlavně to, že klienti neumí vhodně projevit svou vůli, požádat, poprosit, poděkovat apod., že nerozumí běžným vztahům mezi lidmi a často mají právě tyto vztahy „pokroucené“ (Jaroslav, Pavel, Marcela, Helena).

Jiným činitelem, který nepřispívá pozitivnímu zakončení procesu osamostatnění, a který odpovídá výše zmíněnému, jsou **partnerské a intimní** (sexuální) **vztahy** (zde vidíme první střet vnitřních i vnějších příčin, druhým střetem na těchto dvou rovinách je pak biologická rodina). Problém se týká především děvčat (myšleno vzhledem k možnému otěhotnění). Na tento činitel se zaměřila Wanda. Odvolává na konkrétní případ **psychické nevyzrállosti a špatných partnerských vztahů**. Wanda: „*Je to naše prohra, dostali jsme ji už jako třináctiletou, to už je takový věk, kdy se toho pro její život dá udělat opravdu málo. Děvče velmi nezávislé. Vždycky chtěla ukazovat jak právě ona je ta nezávislá. Vždy tu*

*svoji nezávislost zdůrazňovala. Nyní je těhotná. Chodila před nějakým tím rokem s chlapcem, ale s ním těhotná není. Je to s někým jiným, s někým, kdo se k tomuto dítěti nehlásí a koho ona ani pořádně nezná. Nyní je bezradná a žádá o pomoc.*“ Nejen Wanda, ale i Marcela a Jindřiška poukazují na různé příčiny vyplývající z nevhodných a nesourodých vztahů, nezodpovědného chování a také např. „nezřízené“ pití alkoholu, které způsobují, že mladé dívky, které odešly z výchovného zařízení, přichází nechtěně do jiného stavu. Často pak s nechtěným partnerem. Následně zůstávají odmítnuté a opuštěné. Ve své analýze se Marcela odvolává na jisté pravidlo **naučeného** či **získaného chování** v rodině, tzv. „dědictví po rodičích“. Dívky opakují negativní vzorce chování matky. Brzké hledání kontaktů s muži Wanda vnímá jako následek špatných a nedostatečných kontaktů s biologickým otcem. Velmi často kontakt chybí úplně. Jak vidíme, prolínají se zde příčiny vnitřní s příčinami vnějšími.

Ve výpovědích respondentů se také objevuje problém s nevěrou u mladých osamostatněných. Podle Wandy, Doroty a také Vladislava je výsledkem poruchy dovednosti (schopnosti) **vytvářet vztahy a trvalá pouta**. Důvodem mohou být především negativní zkušenosti s nefunkčními vztahy v biologické rodině. Výsledkem pak může být nevázanost až promiskuita, nedostatek loajality, poctivosti a odpovědnosti v partnerském vztahu.

Dalším činitelem, na který se respondenti zaměřovali, je vliv vzorů, zvláště pak biologické rodiny na osamostatňujícího se klienta. Vychovatelé zdůrazňují sílu vzoru tzv. „**naučené pohodlnosti**“, kterou si klienti přinesli z domu. Můžeme na být přesvědčení, že tuto naučenou pasivitu a pohodlnost si klienti nepřinášejí jen z domu, ale naopak si jí mnohdy odnášejí z výchovných zařízení. Ta v nich naučenou pohodlnost a pasivitu mnohdy podporují. Toto si dovoluji tvrdit na základě dlouholetých osobních zkušeností. Potvrzuje to i následující výpověď Jaroslava a Vladislava. Jaroslav: *„Přijde kluk, já nemám práci, že jsem černej, že jsem byl v pastáku, přitom žádnou práci nehledá. Mají problém se prosadit, mají tendence vynucování si práva, jsou od nás zvyklí prosazovat si práva, protože tady mají nárok na to a na to.“* Vladislav: *„Je to klasický hospitalismus, on si prostě zvykne na to prostředí takovým způsobem, že nemá potřebu se starat o ty věci sám,“* Zcela výstižné je také následující vyjádření Jaroslava: *„Zařízení vytvářejí spíš skleníkový efekt, společnost zastává názor, že jsou to chudáci dětičky, které jsou nešťastné, a je potřeba jim horem dolem dávat. Takže jsou sponzoři, kteří je vybavují mobilními telefonama, počítačema, já nevím vším čím možným. Děti jsou vnímány jako exoti, všichni umělci se jim věnují, je velká sláva, když děti z dětského domova jdou do divadla, a všichni jsou jako nadšení z toho, jak těm dětem pomáhají. Já se obávám,*

že jim škoděj, protože běžná populace nemá mnohdy takové materiální výhody, jako mají děti v děčákách Ty rodiče si na to musej vydělat. Nemají jedno dítě, těch dětí mají víc. Řekl bych, že ty podmínky nejsou srovnatelný s děčkama v ústavu. Ten zájem těch umělců to nenahradí, to je takový jednou za čas. Pohladíme tím to dítě, ale to je k ničemu, to dítě se otřepe a má takhle nataženou ruku, něco od toho očekává. Domovy jako takový nepřipravují děti na život v běžné společnosti.“ Helena rovněž poukazuje na to, že jednak klienti neznají **hodnotu peněz** a také na to, že klienti jsou zvyklí peníze dostávat a nejsou nuceni si je vydělat prací nebo si je jiným způsobem zasloužit.

Naučená pohodlnost má dle respondentů přeci jen trvalý vliv na chování a postoje klientů. Dorota: „Má to velký význam během procesu osamostatnění a především v období po odstěhování z výchovné instituce.“ Jaroslav: „Pro ně je jednoduchý zůstat doma, brát nějakou podporu, občas pracovat na černo a oni v podstatě jsou spokojení. Možná, že je to pohodlnost, vysoká nezaměstnanost. Také to vidí to doma, v tom prostředí, je pro ně těžké se vrátit do normálního života.“ Respondenti se odvolávají na četné příklady ze života. Helena: „Na začátku, to on byl takový, jenom se podíval na penízky v televizi a při pohledu na ně byl celý „řící“, tak jsme mu to začali vysvětlovat, vést ho k tomu, že jsou i jiné hodnoty, a že si je musí nejdříve vydělat. A copak říká teď? Že peníze nejsou všechno, důležitější jsou jiné věci jako city, a hovoří také o tom, že peníze neleží na ulici, že na peníze je potřeba pracovat.“

Wanda: „Magda ještě před dvěma lety měla takový názor. Rozvažovala o tom, z čeho bude žít, až ukončí školu, a já říkám, půjdeš do práce! Do práce? No, ale máma do práce nechodí, je doma. Tedy o jaký vzor tady jde? Jaký přístup!“ „Daniel přijíždí od mámy a říká: „Proč vy kupujete chleba? Přece stačí jít do potravinové banky (potravinový sociálně slabé, resp. v hmotné nouzi – pozn.). A nebo chce, abych mu něco koupila. Já říkám, že nemáme peníze. No přece stačí zajít na sociální péči. Jsou už takto naučení, v této oblasti velmi mazaní, schopní se v uvozovkách o sebe postarat, ale způsobem, já se o sebe postarám, ale musíte mi dát, protože na to mám právo.“, rozčiluje se Wanda.

Respondenti poukazují na rozpory mezi výchovným procesem a systémem hodnot přineseným z domova jejich biologických rodin, a především na problém **nárokování si, naučené pohodlnosti a pasivity**. Také Jolanta poukazuje na boj s negativním ovlivňováním ze strany biologické rodiny. Odvolává se na příklad klientky cikánského původu, která žebrela a kradla peníze, i když všechny její potřeby byly v domově nadstandardně zajištěny.

### **Závěry, týkající se vnitřních příčin neúspěchů v procesu osamostatňování**

Respondenti zmínili velmi barvitě snad všechny možné determinanty, které by mohly mít negativní vliv na zdárný průběh procesu osamostatňování klientů. Na základě toho se domnívám, že osamostatňující se klienti mohou tedy právem prožívat strach z odchodu z výchovného zařízení. Jejich strach může vyplývat jednak z **nedostatku informací** na téma osamostatnění (to nám potvrdily nejen výpovědi klientů, ale i vychovatelů), ale hlavně z celkové obavy z nastávající a dosud neznámé situace (např. nedostatečný pocit bezpečí a jistoty při návratu zpět do své biologické rodiny).

Příčiny neúspěchu s ohledem na **nízké sebevědomí klientů**, na nedostatečnou víru ve vlastní schopnosti a hodnoty, společně s malou chutí brát **život jako výzvu**, jsou pouze jednou stranou mince. **Nedostatek víry ve vlastní síly** a **nedostatek sebejistoty** nemotivuje klienta k výkonům, které ho mohou dovést k životním úspěchům. Tou druhou stranou je pak **nedostatečné rodinné zázemí**, problémy ve vztazích s biologickými rodiči a také mnohdy nedostatečná pomoc a podpora druhých osob. Jak již bylo výše uvedeno, problémů v této oblasti může být mnoho.

Zdá se, že v současném systému, resp. procesu osamostatňování chybí mechanismy typu: umět si sám pomoci, nespolehat se to, že vše dostanu zadarmo a mít motivaci k práci.

Zamyslíme-li se hlouběji nad výše uvedenými zjištěními, můžeme formulovat následující **závěry**<sup>6</sup>:

#### **Česká republika a Polsko**

- 1) respondenti znaly determinanty, které mají vliv na osamostatňování klientů;
- 2) respondenti považují informovanost klientů za důležitou;
- 3) respondenti považují emocionální nevyzrálост klientů za problém;
- 4) respondenti přikládají velký význam motivaci, osobnostním vlastnostem, autonomní morálce a postojům klienta;
- 5) respondenti vidí jako problém rodinné, partnerské a sexuální vztahy;
- 6) respondenti odsuzují naučenou pohodlnost, nárokování si a pasivitu u klientů.

<sup>6</sup> Tyto závěry mohou být stanoveny pouze v případě, že je výpověď platná min. pro 6 respondentů (tedy většinu).

### b) Vnější příčiny možných neúspěchů

Všichni respondenti se jednoznačně shodli, že hlavním činitelem, který může mít významný negativní vliv na osamostatnění klienta je jeho biologická rodina. Respondenti, hledajíc činitele brzdící optimální proces osamostatnění, velmi podrobně rozváděli téma negativního vlivu biologické rodiny na osamostatňujícího se klienta.

Nezanedbatelnou polohou oblasti vztahů s biologickou rodinou se zdá být **stigmatizace**, neboli **nálepkování** spojeného s patologií biologických rodičů (například matka alkoholička). Jindřiška: „*Klientka byla ve školní třídě kvůli špatným rodičům viděna sama jako špatná, podezřelá a potencionálně problematická. Ze studu dítě uteklo. I po osamostatnění odjela až do Warszawy, takže jí to zůstalo.*“

Další uváděnou negativní rovinou byl samotný **vztah klienta s biologickými rodiči**. Respondenti uvádějí, že je velmi důležité nevhodné vztahy co nejdříve renovovat, je-li to vůbec možné, neboť některé vztahy, jak část respondentů uvádí, jsou mnohdy skutečně „šílené“!

Respondenti se soustředili především na **následky setkání** klientů s biologickými rodiči (především ve vztahu k soudně stanoveným setkáním a pobytům). Budeme-li se opírat o jejich výpovědi, můžeme tvrdit, že respondenti jsou sice rádi, že tyto kontakty existují, a že jsou udržované ve shodě se zákonnými předpisy, ale v rozhovorech s nimi lze slyšet jistý pocit frustrace a smutku z některých situací. Jaroslav: „*Já si myslím, že problém je v tom, že my pracujeme s klukem, ale nepracujeme s rodinou. Ty kluci jsou takový jaký jsou, vyrůstali v problémových rodinách. Kdyby se současně pracovalo s rodinou, tak by těch problémů ubylo. Kluka často vypipláme k tomu, že se třeba i vyučí, ale vrací se často zpět do problémového prostředí. Kdyby se tam více pracovalo s tou rodinou, tak by těch úspěchů mohlo být víc.*“ Helena: „*Příliš velký důraz se klade na biologickou rodinu. Dělá se všechno pro to, aby se děti vracely k biologickým rodičům. Řekněte mi, jaká je to výchova, pokud je matka zbavena rodičovských práv a výchovy a ona jak si bere dítě na víkend, vychovává ho svojí metodou a já od pondělí do pátku svojí metodou? To je taková výchovná nesourodost.*“ Wanda: „*Většina dětí krade. No a jak mám dítěti vysvětlit, že krádež je špatná, že nelze brát něco tomu, kdo si na to vydělal, koupil si to i za cenu dřiny, když dítě jede k mámě a ta ho vezme do obchodu a chce po něm, aby něco konkrétního ukradlo.*“ Vladislav: „*Náhle se objeví matka a to všechno vysvětlování bylo vlastně zbytečné. Jednoduše už nic není důležité. Matka jí toho vždy napovídá. Dítě potom s námi bojuje dva týdny, a až potom si uvědomí, že ho matka zase podvedla. Znovu se z toho musí vzpamatovat. Má v hlavě strašný chaos!*“

Dá se říci, že se vychovatelé poměrně dobře orientují v situaci biologických rodin svých klientů. Připouštějí, že **nedostatek kontaktů s rodinou** by mohl mít vliv na špatný psychický stav klientů („špatnou psychickou kondici“), zároveň ale tvrdí, že kontakty jsou často udržovány jen proto, aby dítě mělo zdánlivý dojem, že je vše v pořádku. Ve skutečnosti respondenti kontakty s biologickou rodinou vnímají spíše jako negativní zdroj dvojího systému hodnot a emocionálního tlaku na dítě.

Respondenti se u některých klientů staví proti pravidelným, soudně stanoveným návštěvám a setkáním s biologickými rodiči. Argumentují tím, že často poškozují, resp. znemožňují zdárný průběh výchovného procesu, resp. pozitivního ukončení procesu osamostatnění. Uvádějí, že během pobytu klientů v jejich zařízeních nikdo nepracuje s biologickými rodiči, a v souvislosti s tím zůstává případná **patologická situace rodiny** v nezměněné podobě. V takovém případě pak stálý kontakt s biologickými rodiči trvale znemožňuje vybudovat u klienta **nový systém hodnot**. Pavel zdůrazňuje, že: „Problémy často vyplývají z určitých převzatých způsobů chování (fungování), získaných zkušeností z biologické rodiny. K tomu je nutno dodat, že návraty klientů, kteří opustili zařízení náhradní výchovné péče, zpět do biologických rodin, jsou běžnou praxí. Jedním z důvodů může být i to, že se jim nepodaří najít si jinou možnost bydlení. *„My máme hlavně za cíl dbát o dobro dětí a ne o dobro rodičů.“*, zdůrazňuje Jindřiška. Wiktor dává biologické rodiče klientům dokonce jako **negativní vzor** toho, co by „neměli chtít od života“. Tento fenomén naopak pojímá jako **zdroj motivace** pro osamostatňujícího se klienta (výchova pomocí odstrašujících případů).

Pokud jde o vnější činitele, které podmiňují neúspěchy klientů v procesu osamostatnění, respondenti je také vztahovali k různým obdobím:

- období pobytu klienta ve výchovném zařízení;
- období momentu odstěhování;
- k prvním těžkostem v samostatném životě.

Příčiny neúspěchu spatřují respondenti v relativně **krátkém čase pobytu** ve výchovném zařízení, což např. podle Wiktora znemožňuje plný výchovný proces a dobrou přípravu na proces osamostatnění. Jindřiška: *„Je to individuální, je to daný nejen jejich vlastnostmi, ale je to ovlivněný i délkou pobytu zde, když někdo přijde v 16, tak je to rozdíl, než když tu je od malička.“*

Respondenti taktéž rozebírali téma **právní regulace** momentu osamostatnění. Jednoznačně usuzují, že osamostatnění ve věku 18 let (ihned po ukončení ústavní výchovy, není-li z vážných důvodů soudem prodloužena do 19 ti let)

není většinou kompatibilní s **vnitřní připraveností klientů** odejít z výchovného zařízení (viz kapitola 2.3).

Další příčinou neúspěchu může být odchod klienta z výchovné instituce během školní docházky, kdy osamostatňující se klient ještě neukončil příslušnou vzdělávací etapu. Taková situace často skončí následným **odchodem ze školy**, říká nejen Jolanta. Jaroslav dodává: „*Učení se, to člověka nutí, aby se zamýšlel. Nejen to, že si tříbí myšlenky, způsob jednání, komunikaci s ostatními, ale musí to být přínosný. Pokud se školou skončí, o tohle všechno přijde.*“

Výrazným činitelem, který má velký vliv na průběh procesu osamostatňování, je **následné prostředí**, ve kterém osamostatněný po odchodu žije, říká pro změnu Wiktor. Tím je myšleno, v jakém prostředí se klient pohybuje po odchodu z výchovného zařízení, současně také, jaké vztahy navázal (např. patologické prostředí biologické rodiny, patologické kamarádské a partnerské vztahy apod.). Jindřiška: „*Záleží na těch vztazích kamarádských, partnerských, pak záleží, zda bude udržovat nebo nebude kontakty s rodinou.*“

Velkým problémem může být opakované „**zklamání**“ **klienta** z různých sociálních vztahů (z původní či nové rodiny, z partnerského vztahu, dokonce i ze sexuálního vztahu). Následkem je získaná nedůvěra v tyto vztahy, resp. ve schopnost schopnosti tyto vztahy navazovat. Klient se následně může **sociálním vztahům** vyhýbat, často se „upne“ na jednu osobu (např. vychovatele), bez které si existenci života nedovede představit. Před světem se uzavírá. V takových případech se klienti sami obviňují, že v těchto vztazích neobstáli, a že jsou „neschopní“ tyto vztahy navazovat. Opětovné získání důvěry je velmi složité, často je nutné využít **psychologické**, někdy i **psychiatrické pomoci**. Marcela: „*Musím říct, že některé děti jsou v životě tolikrát zklamané, že se divím, že vůbec ještě fungují. Život je k nim mnohdy tak nespravedlivý. Často si to nezaslouží, a pokud na tom mají sami vinu, tak většinou proto, že se s ničím jiným v životě nesetkali.*“

Dalším závažným problémem je **dluhová problematika** (nebezpečí „dluhové pasti“). Jaroslav: „*Kluci v tomto věku mají největší problém, že se chtějí „osamostatnit“, tam já vidím problém, protože si napůjčují peníze a neumí s tím hospodařit, jsou v dluhové pasti, pak následuje koloběh problémů, které s tím souvisí, trestná činnost, vytloukání klínu klínem - úvěru úvěrem atd.*“ Vladislav vidí problém v tom, že je pro klienta těžké stát se finančně nezávislým.

Jinou kategorií negativních činitelů, na kterou se respondenti odvolávali, představují **osudové události** poznamenávající život klientů (Wiktor, Dorota). Příkladem může být např. smrt matky v 15 letech klienta. „*Tato událost způsobila*

*jakési zastavení psychického vývoje klienta, nejraději si hraje na dvorku s malými dětmi.*“, říká Dorota.

Další skupinou činitelů je nutnost „**boje**“ s **každodenními situacemi** všedních dnů, nákupy, účty, složenkami, přípravou jídla, dále nutnost skloubit učení s prací, stejně tak i se samotným hledáním zaměstnání. Na tom se v podstatě všichni jednohlasně shodli. Jaroslav: „*Obtížný je návrat do normálního života. Tady přeci jenom má jistotu, že všechno má, že dostane najíst, má postel, že se nějakým způsobem o něj někdo postará.*“ Pavel: „*Nejtěžší může být, že nad nimi nikdo takzvaně nebdí.*“

### **Závěry, týkající se vnějších příčin neúspěchů v procesu osamostatňování**

Jak bylo výše uvedeno, respondenti hledali zdroje neúspěchů v různých fázích života osamostatňujících se klientů (tedy před, během a po odchodu klientů z výchovného zařízení). Objevovaly se především příčiny neúspěchu (komplikace), se kterými se respondenti bezprostředně osobně setkali, např. zmíněná **stigmatizace** zapříčiněná patologickým způsobem žijících rodičů, **patologické sociální vztahy**, těžko zpracovatelné **osudové události**, **dluhová problematika** atd. Zdálo se, že převážně respondenti z DDRT vytvářeli na první pohled složité analýzy těchto problémů, naopak pracovníci DD a VÚ jako by tyto příčiny neúspěchů brali s větším nadhledem.

Společným průsečíkem kritiky u všech respondentů byla již uvedená **kritika pravidelných kontaktů** osamostatňujících se klientů s nefunkční biologickou rodinou. Na základě analýzy rozhovorů na výše uvedené téma lze konstatovat, že kontakty s rodiči probouzejí v některých klientech pocity viny, křivdy a také pocity nespravedlnosti. Nevhodné a velmi často i nefunkční vztahy s biologickými rodiči mnohdy u klientů boří jejich pracně vybudovaný žebříček hodnot a současně ničí komplikovaně vybudované vztahy s vychovateli. Dávají-li klienti před rodiči najevo, že jejich vztah k vychovatelům je blízký, mohou se cítit ne-loajální ve vztahu k biologickým rodičům právě z důvodu svých silných pout k vychovatelům, kteří jim mnohdy nefunkční rodinné vztahy nahrazují. Setkání klientů s biologickými rodiči probíhají často s velkým **emocionálním vypětím**. Rodiče zanechávají v dětech nesplněné naděje, nesplněné sliby a současně převracejí **vytvořený řád** v životě dětí, takzvaně „nabourávají“ výchovný systém a způsobují jakýsi „rozklad“ života výchovné instituce. Vychovatelé se snaží dosáhnout u klientů pozitivních výsledků ve výchovném procesu, biologičtí rodiče jim tyto snahy mnohdy velmi rychle „zhatí“. Toto platí i po odchodu klientů z výchovných zařízení.



Vraťme se, z našeho pohledu, k velmi důležitému tématu – **komunikační dovednosti** a sociální vztahy. Lze konstatovat, že sociální vztahy, kontakty a dovednosti, zvláště pak **sociální komunikace**, která je specifickou formou sociálních kontaktů, a která nespočívá v pouhém přenosu informací, neboť předpokládá také porozumění těmto vztahům, jsou důležitými atributy, které budou klienty provázet celý život. Není-li např. sociální komunikace osvojena v dostatečné míře, resp. na základě pozitivních sociálních vztahů, nelze očekávat, že osamostatňování klienta bude probíhat hladce. Komunikační dovednosti a **dobré sociální vztahy** jsou předpokladem, že osamostatněná osoba bude schopna „fungovat“ v různých oblastech života, ať už v oblasti práce, školy či v oblasti partnerského soužití.

Shrneme-li získané informace, můžeme stanovit následující **závěry**:

#### **Česká republika a Polsko**

- 1) respondenti považují biologickou rodinu za možný zdroj neúspěchu v osamostatnění klienta;
- 2) respondenti kritizují, že nikdo systematicky nepracuje s biologickou rodinou;
- 3) respondenti považují za další zdroje možného neúspěchu stigmatizaci, osudové události, sociální vztahy, následné prostředí pobytu klienta, nebezpečí dluhů a boj klientů s každodenními starostmi;
- 4) respondenti považují kvalitní sociální vztahy za velmi důležité;
- 5) respondenti vidí krátký čas pobytu klienta v zařízení jako problém;
- 6) respondenti považují odchod klienta během školní docházky za kritický moment.



## Závěr

V závěrečné části této publikace se pokusíme shrnout získané informace a na základě jejich shrnutí stanovit závěry, návrhy změn v procesu osamostatňování, v procesu individuálního plánování a systému následné péče, současně se pokusíme předložit některá doporučení. Pokusíme se formulovat doporučení, která by mohla vést ke zlepšení poskytovaných služeb a péče klientům zařízení náhradní výchovné péče a následné péče v rámci procesu osamostatňování. Některá doporučení a návrhy mohou být shodné s návrhy provedených analýz (srovnej: Folda a kol., 2008; Baldová a kol., 2010).

### 1. Závěry a doporučení

Aby byl proces osamostatnění úspěšný, měl by moment odchodu osamostatňujícího se klienta z instituce nastat až ve vhodné (ideální) chvíli. V optimálním případě by to mělo být až v období jeho dostatečného psychosociálního rozvoje. Psychická a emocionální připravenost klientů je vnímána jako jeden z klíčových elementů celého procesu.

Jiný, neméně důležitý činitel, který má podstatný vliv na průběh procesu, představují obavy a strach z opuštění instituce a ze samoty. Tomu předejdeme poskytnutím dostatečných a srozumitelných informací klientovi či jasného vyjádření podpory (účasti, spoluúčasti), např. v rámci kvalitního procesu individuálního plánování. Získání důležitých, potřebných a dostatečných informací je

pro klienty nezbytné. S dostatečnými informacemi a jasně vyjádřenou podporou nabudou klienti pocitu jistoty.

Zúčastněné osoby (vychovatel, opatrovník, kurátor, asistent, pečovatel<sup>7</sup>, případně dobrovolník) by měly v rámci možností sledovat další průběh života klienta a v případě nastalé kritické situace ho podpořit. **Podpora** a „**spoluúčast**“ vychovatele – opatrovníka (kurátora) se jeví jako nezbytná (v případě, že klient nevyjadřuje nesouhlas s touto podporou a dohledem!).

Je-li pobyt klienta ve výchovném zařízení nevyhnutelný, měl by být soustavnou přípravou na jeho opuštění a osamostatnění se!

Nebylo by od věci, kromě uvedených využívání Individuálních plánů (Individuálních plánů osamostatnění) a Programů rozvoje osobnosti více využívat také **případové konference**. Ty by se měly stát povinným článkem v procesu osamostatňování, neboť v rámci nich má klient možnost setkat se osobně s lidmi, kteří jsou na pomoci v řešení situace klienta zainteresováni, a kteří mu mohou případně „podat pomocnou ruku“. Jedná se především o setkání klienta se zástupci výchovného zařízení, sociálními pracovníky, kurátory, pracovníky OSPOD (v České republice) nebo PCPR (v Polsku), případně i se zástupcem místní policie či sociálním pracovníkem nebo ředitelem zařízení následné péče. Společně pak mohou najít **kvalitní řešení situace klienta**.

Velmi podstatné je přijetí **Standardů kvality** (Standardů péče o klienta). V těchto kvalitně zpracovaných Standardech by byla srozumitelným způsobem definována nejen práce s klienty výchovných zařízení, průběh individuálního plánování, průběh osamostatňování a odchodu klienta z výchovného zařízení, ale také jasně definovaná spolupráce s rodinou a se zařízeními následné péče o mladé dospělé.

Stálo by za úvahu, zda by nebylo dobré, aby i čeští klienti, kteří se osamostatňují, měli své **opatrovníky**, a to nejen v podobě kurátorů, kteří mají na starost značné množství různých klientů, ale v podobě **asistentů, klíčových pracovníků**, případně dobrovolníků, nejlépe úspěšných „absolventů“ procesu osamostatňování, kteří mají s tímto procesem převážně kladné osobní zkušenosti. Mohla by to dokonce být i placená činnost, čímž bychom, jak se říká, „zabili dvě mouchy jednou ranou“. Některé neziskové organizace již podobné projekty uskutečňují.

Z výsledků šetření ve vybraných zemích vyplývá, že pro mladé lidi jakožto skupinu, která opouští náhradní výchovnou péči, je proces osamostatňování

<sup>7</sup> Quality4Children (Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě) označují vychovatele – opatrovníka, resp. opatrovníka osamostatňování jako pečovatele. My známe funkci pečovatele ze sociálních služeb. Dle mého názoru tento termín jasně nevystihuje funkci, kterou by měl zastávat.

náročnější. Je spojen s překonáváním jistých obtíží. Jejich cesta k dospělosti je kratší, tvrdší a často více riskantní (Stein, Munro, 2008). Přesto můžeme konstatovat, že toho o situaci těchto mladých lidí z postkomunistických zemí Evropy víme jen málo, protože komplexní výzkum a analýza zákonů, politiky a praktických postupů v těchto zemích doposud nebyly komplexně provedeny.

Pro srovnání jsme vybrali primárně Polsko, dále Bulharsko, Českou republiku a Ruskou federaci, a to záměrně jako země postkomunistického regionu s predikovanými společnými rysy (které se ostatně příliš nepotvrdily). Sekundárně jsme pro srovnání do seznamu zemí doplnili Francii, která je zemí se zcela jiným vývojem v druhé polovině dvacátého století.

### *1.1. Některá doporučení pro vybrané země v rámci procesu osamostatňování*

#### **Doporučení:**

- Vytvoření **nového právního rámce** určeného speciálně pro přípravu k osamostatňování a následnou péči nebo posílení stávajícího práva;
- Vytvoření národní strategie a jasných **standardů pro přípravu osamostatnění** a následnou péči;
- **Zlepšení koordinace** odpovědných orgánů na národní, ale i mezinárodní úrovni;
- **Redukce fragmentace** odpovědnosti mezi národními ministerskými odbory;
- **Zkvalitnění spolupráce** mezi vládními agenturami, včetně zapojení neziskových organizací.

Toto lze spojit s požadavkem začlenění kvalitativních standardů, které jsou v souladu s Pokyny OSN pro náhradní péči o děti a Quality4Children (Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě<sup>8</sup>). Tyto standardy byly vytvořeny za účelem zlepšení kvality péče a následných služeb pro děti. Byly vytvořeny na základě výzkumného projektu, (mezinárodního srovnání) a jsou návrhem širšího rámce snahy standardizovat péči o děti žijící mimo rodinu (v zařízeních výchovné péče apod.). Pro Českou republiku však nejsou závazné.

---

<sup>8</sup> Tyto Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě jsou na jisté úrovni podobné Standardům kvality, jak je známe ze sociálních služeb. V současné době je snaha prosadit používání těchto standardů i do pedagogického (výchovného) prostředí.

**Další doporučení:**

- **Práci s rodinami** jako prevence umístování dětí do náhradní péče;
- Zajištění dodatečného **školení**, včetně dobrovolníků, asistentů, pečovatелů, zaměstnanců a dalších osob, které se na procesu podílejí;
- Systematický **sběr spolehlivějších oficiálních dat**;
- **Monitorování mladých** lidí, jež opouštějí instituce náhradní výchovné péče, založené na ukazatelích, jakými jsou vzdělání, zaměstnání, vzdělávání, ubytování, zdraví a spokojenost;
- **Uspořádání výzkumu problémů** v rámci procesu a služeb, které jsou k dispozici klientům, kteří opouštějí náhradní výchovnou péči;
- **Deinstitucionalizace péče** jejím přesunutím do pěstounské péče, opatrovnictví či malých dětských domovů;
- **Podporu kontaktů** mezi klienty a jejich původními rodinami;
- Systematickou **práci s rodinami** klientů po odebrání dítěte;
- **Rozšíření spektra následné péče** (začlenit bydlení a zaměstnání, finanční pomoc, osobní podporu a krizové služby mezi hlavní priority);
- **Zvýšení zapojení neziskových organizací** a tyto organizace finančně zvýhodnit;
- Podporu většího zapojení mladých lidí do rozvoje příprav a následných služeb.
- **Podporu informovanosti** a tvorbu příslušných webových stránek.
- Povinné **konání případových konferencí**;
- Povinné **zpracování Individuálních plánů** pro všechna zařízení náhradní výchovné péče;
- Povinné zpracování **Individuálních plánů pro opuštění zařízení** výchovné péče pro všechna zařízení náhradní výchovné péče;
- Stanovení povinnosti obcím, **zajistit sociální byt** pro klienta po jeho odchodu z výchovného zařízení (dle příslušnosti místa trvalého bydliště);
- **Zvýhodnění klientů** zařízení náhradní výchovné péče v rámci zaměstnání (garance příslibu práce, případně speciálně vytvořených pracovních míst);
- **Zvýšení informovanosti veřejnosti** o problémech a překážkách, kterým musí klienti čelit.

*1.2. Možná podoba Standardů péče o klienty výchovných zařízení*

Proces opuštění náhradní výchovné péče musí být důkladně **plánován a realizován!** Proces opuštění náhradní výchovné péče je **zásadní fází v péči**

**o klienta.** Měl by být založen především na Individuálním plánu péče o klienta (Individuálním plánu osamostatnění). **Klient musí být uznáván jako odborník na kvalitu péče o svou osobu.** Jeho zpětná vazba je zásadní pro další rozvoj kvality systému náhradní výchovné péče a příslušného modelu péče (Quality4Children, 2008).

**Povinnosti, které by mohly ze Standardů vyplývat:**

- **Útvary pro ochranu dětí** (PCPR, OSPOD)
  - sledují a podporují plánování a realizaci procesu opouštění péče;
  - koordinují spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami.
- **Výchovné zařízení**
  - zajistí, aby byl proces osamostatňování (opouštění péče) plánován a realizován v souladu s Individuálním plánem osamostatnění (Individuálním plánem);
  - provádí klienta celým procesem profesionálně a citlivě;
  - spolupracuje s původní rodinou.
- **Opatrovník osamostatňování** (kurátor, asistent)
  - plánuje proces osamostatňování spolu s příslušnými zúčastněnými stranami;
  - realizuje proces osamostatňování v souladu s Individuálním plánem;
  - spolupracuje s původní rodinou.

*1.3. Některá doporučení v rámci Standardů péče o klienty zařízení*

**a) Proces opouštění péče je důkladně plánován a realizován.**

- asistent plánuje a realizuje proces osamostatňování na základě Individuálního plánu. Realizace tohoto procesu se uskutečňuje postupně, je-li to v zájmu dítěte;
- klient má právo rozhodovat, do jaké míry se má jeho původní rodina či osoby blízké účastnit plánování a realizace procesu opouštění péče;
- opatrovník v případě potřeby konzultuje případné problémy s profesionály (odborníky, supervizi nezávislého pracovníka, psychology apod.);
- opatrovník svolá případovou konferenci, v rámci které zjistí potřebné informace a řeší další průběh života klienta;

**b) Klient je uznáván jako odborník na kvalitu péče o svou osobu.**

- opatrovník (asistent osamostatňování) požádá klienta, aby zhodnotil kvalitu poskytované péče;

- opatrovník předá tuto zpětnou vazbu řediteli (vedoucímu) výchovného zařízení, aby ji zařízení mohla zohlednit při dalším **rozvíjení kvality** systému náhradní výchovné péče.
- c) Proces osamostatňování je založen na Individuálním plánu osamostatňování.**
- Individuální plán definuje stav rozvoje klienta, stanovuje cíle a opatření a objasňuje zdroje potřebné k podpoře celkového rozvoje klienta během procesu opouštění péče;
  - Individuální plán a jeho realizace jsou pravidelně hodnoceny (přehodnocovány min. jednou měsíčně, nejlépe jednou za 14 dní);
  - Individuální plán rovněž zohledňuje budoucí život klienta po opuštění péče, a to definováním pokynů pro případnou následnou péči o klienta.
- d) Návrat do původní rodiny nebo přestěhování na jiné místo je důkladně připravován.**
- má-li se klient vrátit do své původní rodiny nebo se přestěhovat na jiné místo, dotyčné osoby spolupracují na řešení situace klienta (spolupracuje útvar pro ochranu dětí, současný, případně i budoucí opatrovník, kurátor a původní rodina apod.);
  - klient se aktivně účastní procesu rozhodování a přípravy v souladu se svou úrovní myšlení a chápání.
- e) Pro klienta opouštějícího výchovné zařízení je uspořádáno rozloučení.**
- pro klienta je uspořádána vhodná schůzka na rozloučenou, která bude představovat začátek jeho další životní fáze;
  - stane se tak v souladu s běžnými tradicemi zázemí dítěte s cílem splnit přání klienta, tedy v případě, že si to klient přeje.
- f) Klient má přístup k podpoře a poradenství i po opuštění výchovného zařízení.**
- útvar pro ochranu dětí a výchovné zařízení zajistí finanční a materiální podporu (aktuální a následnou) a poradenství.
- g) Čemu je důležité se vyvarovat:**
- proces osamostatňování není důkladně plánován nebo realizován;
  - proces osamostatňování není zohledněn v Individuálním plánu;
  - zúčastněné strany se nedohodnou na plánu osamostatňování (opuštění péče);
  - klient má pocit, že není zapojen do procesu opouštění péče;
  - klient plánu a postupům v rámci osamostatňování nerozumí;



- klient nebo původní rodina se neúčastní plánování a realizace procesu opouštění péče;
- není zájem o znalosti klienta ohledně kvality péče o jeho osobu;
- proces osamostatňování nespĺňuje individuální potřeby klienta;
- klientovi není poskytována následná podpora nebo je tato podpora neadekvátní;
- klient nemá příležitost se rozloučit.

Pro většinu dnešních mladých lidí, žijících v Evropě, je cesta k dospělosti vyznačena těmito důležitými mezníky:

- přestěhování se do **vlastního bydlení**;
- ukončení základního, resp. středního **vzdělání**, započetí vyššího vzdělávání či jiného druhu kvalifikace;
- nalezení uspokojujícího **zaměstnání**;
- získání dobré zdravotní, **fyzické a psychické kondice a pocitu spokojenosti**.

Tyto cíle, respektive jejich dosažení, jsou vzájemně propojeny. Úspěch v jedné či druhé oblasti má vliv na úspěch v oblasti další.

## 2. Návrh změn v systému následné péče

Jako zásadní problém můžeme uvést především chybějící koncepci ze strany státních institucí. Platná legislativa je sice prvním nezbytným krokem, ale stát by měl jasně definovat priority v oblasti následné péče. V roce 2006 Ministerstvo práce a sociálních věcí publikovalo **Národní koncepci rodinné politiky**, ale zcela vynechalo systém následné péče, tato situace trvá. Přitom mnohé analýzy dokazují, že je potřebné systém následné péče zásadně reformovat, zefektivnit a především přizpůsobit potřebám klientů odcházejících ze systému náhradní výchovné péče.

Za další problém v oblasti následné péče lze považovat nedostatek finančních prostředků, určených na rozvoj přípravy klientů na odchod ze systému náhradní výchovné péče a podporu **rozvoje systému následné péče**. Současná podoba distribuce finančních prostředků sice zdánlivě vyhovuje výchovným (ústavním) zařízením, neboť jejich příjmy jsou státem dlouhodobě garantovány na základě zákona. Nicméně neziskové organizace, které mají nezastupitelnou roli v systému následné péče, jsou naproti tomu ve většině případů závislé na krátkodobých grantech, a proto jsou jejich možnosti plánování dlouhodobého rozvoje činností

silně omezeny. Bez významného zvýšení a především změn v přísunu **finančních prostředků** určených na služby následné péče pro klienty odcházející z náhradní výchovné péče nelze předpokládat významné zkvalitňování nabízených služeb.

### 3. Některá doporučení týkající se následné péče

- Je nutné posílit **kapacitu Domů na půl cesty**. Zabránit tomu, aby v těchto domech byly ubytováni mladí lidé, kteří nemají podporu rodiny s lidmi, kteří byli (dokonce opakovaně) ve výkonu trestu odnětí svobody. Domy na půl cesty by neměly striktně omezovat pobyt na jeden rok, ale musí kauzální případy řešit individuálně.
- Budovat menší **azylové domy** pro mladé lidi, kteří odešli ze systému náhradní výchovné péče.
- Je důležité podporovat a propagovat firemní programy, které dětem vyrůstajícím bez podpory rodiny usnadňují **vstup na trh práce**;
- S předstihem 6 měsíců před skončením péče uspořádat **případovou konferenci**, na níž budou prodiskutovány hlavní sféry budoucího samostatného života dítěte, což jsou přinejmenším: bydlení, práce, partnerské vztahy, kontakty s vlastní rodinou aj.
- Po dobu nejméně dvou let po opuštění péče musí mít dítě jednoho **klíčového pracovníka**, který bude koordinovat podporu a v případě potřeby svolávat další případové konference. (Doba jednoho roku není dostatečná. Nedávno vydaná zpráva Ministerstva vnitra ukázala, že počet případů sociálního selhání u těchto dětí prudce roste po uplynutí prvního roku od skončení péče);
- Je vhodné podporovat a propagovat programy obcí, které těmto dětem usnadňují **přístup k bydlení**.

## Literatura

- ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.
- BALDOVÁ, L., PAZLAROVÁ, H., MATOUŠEK, O. *Analýza kasuistik klientů projektu „Vstup do života“*. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, 2010.
- BANASIAK, J. a kol. *Przewodnik usamodzielnienia*. Warszawa: Fundacja Robinson Crusoe, 2010.
- BUBLEOVÁ, V. a kol. *Monitoring práv a potřeb mladých lidí odcházejících z dětských domovů*. Praha: SNRP, 2004.
- BUJNOWSKA, A. *Usamodzielniaj sie zdrowo*. Warszawa: Fundacja Robinson Crusoe, 2011.
- CARPENTER, S. et al. The association of foster care or kinship care with adolescent sexual behavior and first pregnancy, *Pediatrics*, n°108(3), 2001, p. e46.
- CAVDAROVA, A., KRIVIRADEVA, B. (Eds.) *Социальная охрана и защита детей в Болгарии, Польше, России, Словацкой Республике, Чешской Республике и Федеративной Республике Германия*. Gabrovo: Izdatelstvo EKS-PRES, 2011.
- COPPEL, M., DUNARET, A.C. *Que sont-ils devenus? Les enfants accueillis à l'Oeuvre Grancher. Analyse d'un placement familial spécialisé*, Ramonville-Saint-Agne: Érès, 1995, p. 132–133.
- CORBILLON, M., DULÉRY, A., MACKIEWICZ, M.P. *Quel devenir à l'issue d'un placement dans une maison d'enfants?* Orléans: GERIS, 1997
- COURTNY, M., DWORSKY A. Early outcomes for young adultstransitioning from out-of-home care in the USA. *Child and Family Social Work* , no. 11, 2006, p. 209–219.
- CRC (United Nations Committee on the Rights of the Child). Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 44 of the Convention—Concluding

- Observations: Bulgaria, 2007. CRC/C/BGR/CO/2 of 23 June. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC.C.BGR.CO.2.pdf>
- DD Radost o. p. s.: <http://www.radost-ops.cz/frames.html>, dostupné dne 20. 2. 2015
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2006.
- FACFWC (Federal Assembly Committee on Family, Women, and Children). *Proceedings of the Parliamentary Hearings*. Moscow: State Duma, 2008.
- FAE (Federal Agency for Education). *Monitoring of the Regional Expertise on the Development of Familybased Care Forms for Children without Parental Care, Taking into Account Demographic and Social Factors*. Moscow: FAE, 2007.
- FILIPCZUK, H. *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1988.
- FOLDA, J. (Ed.) *Systém náhradní péče o děti a mladistvé & následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice. Situační analýza*. Praha: Sdružení SOS vesniček, 2009.
- FRC (Fundacja Robinson Crusoe). *Potrzeby w usamodzielnieniu wychowanków rodzinnych domów dziecka i rodzin zastępczych*. Warszawa: FRC, 2007.
- GAJEWSKA, G. *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*. Zielona Góra: PEKW „GAJA”, 2009.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992.
- GEZALOV, A. „Rovnováha“ [online]. 2008 [cit. 2011-06-05]. Jak se uskutečnit chovancu dětského domova. Dostupné z WWW: <<http://sirotinka.ru/ravnovesie/472.html>>.
- GOTTWALDOVÁ, M. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života*. Chrudim: Centrum J.J. Pestalozziho, 2008.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny). Warszawa: GUS, 2009.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- HURLOCK, E. B. *Rozwój dziecka, Rozwój moralny*. Warszawa: PWN, 1985.
- IBISZ, M., SKALEC, A., SZENIAWSKA, M. Ocena procesu usamodzielnienia wychowanków. *Problemy opiekunczo wychowawcze*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, No 8, Rok XLVII, 2007, s. 24-29.
- JÁNSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004.
- JANUS, K. (Ed.) *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*. Warszawa: Wydawnictwo Buchmann, 2006.
- KAMIŃSKA, U. *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- KELM, A. Rodzinne domy dziecka In PILCH, T. (Ed.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

- KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999.
- KOLANKIEWICZ, M. Szanse i zagrożenia instytucjonalnej opieki na dziećmi In RACLAW-MARKOWSKA, M. (Ed.) *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym; debata o nowym systemie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2007.
- KOUDELKOVÁ, A. *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria publishing, 1995.
- KOZAK, S. *Sieroctwo społeczne*. Warszawa: PWN, 1986.
- KOVÁČ, D. Psychologické aspekty utvárania osobnosti mladého človeka. *Mládež a spoločnosť*, 1980.
- KOVAŘÍK, J., BUBLEOVÁ, V., ŠLESINGEROVÁ, K. *Práva a potřeby mladých lidí odcházejících z dětských domovů*. Praha: SNRP, 2004.
- KOVAŘÍK, J. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: SNRP a Portál, 2004.
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.
- LABÁTH, V. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.
- LANGMAJER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011.
- ŁAPIŃSKA, R., ŻEBROWSKA, M. Wiek dorastania. In ŻEBROWSKA, M. (Ed.) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1986.
- LERCH, V., STEIN, M. *Agein out of care*. Innsbruck: Athesia Druck, 2010.
- ŁUCZAK, E. Rozwój fizyczny dzieci i młodzieży z rodzin zastępczych i domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 9, 1994, s. 45–49.
- MACIARZ, A. Psychoemocjonalne stany wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 5/6, 1990.
- MACIASZKOWA, J. *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN, Praha 1992.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1993.
- MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1999.
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., BALDOVÁ, L.. *Individuální plánování služeb u ohrožených dětí a mladistvých*. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, 2008.
- MHSD (Ministry of Health and Social Development). *Study of the Impact of Demographic, Social and Personal Factors on the Development of Family-based Care Forms*. Moscow: MHSD, 2007.
- MIHOVA, Z. *Life after Institutional Care -Equal Opportunities and Social Inclusion for Young People: Identification and Promotion of Best Practices*. Sofia: Bulgarian Institute of Human Relations, New Bulgarian University, 2008.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.

- MPSV. *Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí*. Praha: MPSV, 2008. <<http://www.mpsv.cz/cs/3869>>
- MURZIK.RU [online]. 2009 [cit. 2011-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.murzik.ru>>.
- MVČR. *Analýza stavu a dalšího vývoje mladých lidí po opuštění zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy za období 1995–2004*. Praha: MVČR, 2007.
- Notr'Asso (<http://www.notrasso.fr/accueil.php>) [cit. 2014-01-05].
- OBUCHOWSKA, I. *Psychologia rozwojowa dla rodziców, okres dorostania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1983.
- PIELKOWA, J. A. Aspiracje życiowe wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 8., 1993.
- POREBSKA, M. *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: Biblioteka Psychologiczna, 1982.
- POWERS, R. *Mark Twain: A Life*. Berkeley: Free Press, 2005.
- PROKOP, J., PROKOP, P. Защита ребенка в Чешской Республике. In CAVDAROVA, A., KRIVIRADEVA, B. (Eds.) *Социальная охрана и защита детей в Болгарии, Польше, России, Словацкой Республике, Чешской Республике и Федеративной Республике Германия*. Gabrovo: Izdatelstvo EKS-PRES, 2011.
- PROKOP, P. *Sociální služba azylový dům pomáhá osobám bez přístřeší*. [cit. 2012-03-09] Dostupný z: <http://psdvurkralove.cz/default.asp?ID=1000&IDM=1&Page=12&IDC=29>
- PROKOP, P. Integrace jedinců opouštějících zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. In ŠKOVIERA, A. (Ed.) *Dilema sociální pedagogiky: výchova alebo prostredie?* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2013a, s. 35–45.
- PROKOP, P. *Noclehárna – nová sociální služba*. [cit. 2013b-06-24] Dostupný z: [http://psdvurkralove.cz/Default.asp?IDM=1&id=1000&wb=NE&id\\_clanku=47&Page=9&IDC=47](http://psdvurkralove.cz/Default.asp?IDM=1&id=1000&wb=NE&id_clanku=47&Page=9&IDC=47)
- PROKOP, P. Problemy integracji 18 – latków po wyjściu z placówek zastępczych w Republice Czeskiej. In MATEJEK, J., PIKULA, N. *Wybrane zagadnienia w pomocy i integracji społecznej*. Krakow: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2014, s. 47–57,
- PROKOSZ, M. Nowy model placówek opiekuńczo-wychowawczych In *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki współczesnej*. Toruń: Adam Marszałek, 2001.
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- Quality4Children* (Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě). Praha: Sdružení SOS dětských vesniček a Člověk hledá člověka, o. s., 2008
- RACZKOWSKA, J. *Wychowanie w domku dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- RACZKOWSKA, J. Dom dziecka In POMYKALO, W. (Ed.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997.
- RIEGER, Z. *Návrat k rodině a domů*. Praha: Portál, 2009.
- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie z dnia 23 grudnia

- 2004 r., *Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.* (Dz. U. 64, poz. 593 ze zm.),
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych.*
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- SEKERA, J. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty. I., Mezi lidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Pdf OU, 2008.
- SIERANKIEWICZ, E. *Opieka, wychowanie, terapia w domu dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1999.
- SOKOLOV-MITRIČ, D. Když dětský domov, tak raději špatný. *Ruský reportér* [online]. 05.10.2010, č. 39, [cit. 2011-06-05]. Dostupný z WWW: <<http://rusrep.ru/article/2010/10/05/detdom/>>.
- Start do života*. Kolektiv autorů VŠE a Střediska NRP: Praha: VŠE, 2008.
- STEIN, M., MUNRO, E. *Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice*. London: Jessica Kingsley, 2008.
- STRAUSS, A; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.
- Studie sociálního projektování 2GA* [online]. 2011 [cit. 2011-06-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.dvaga.ru/>>.
- SZCZEPAŃSKI, J. *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1988.
- ŠKOVIERA, A. *Náhradná inštitucionálna a rodinná výchova*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislavě, 2004.
- ŠKOVIERA, A. *Kapitoly z výchovy a převýchovy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislavě, 2008.
- ŠVAŘÍČEK, R. Je zakotvená teorie teorií? In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia paedagogica U 10*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- TRAWIŃSKA, M. Dojrzewanie społeczne. In JACZEWSKI, A., WOYNAROWSKA, B. (Eds.) *Dojrzewanie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- TUROS, M. Przystosowanie społeczne usamodzielnionych wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 8, 1991.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Warszawa: 2004.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej – Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887. Warszawa: 2011.
- ÚZIS (Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky). *Činnost kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do tří let a dalších zařízení pro děti v roce 2006*. Praha: ÚZIS, 2007.

- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie (Dětství, dospělost, stáří)*. Praha: Portál, 2000.
- Vyhláška č. 389/2011 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o pomoci v hmotné nouzi.
- Vyhláška č. 483/2006 Sb., která upravuje podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.
- Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.
- WHITTAKER, J. *Caring for Troubled Children*. San Francisco: Jossey Bass, 1979.
- WOLAN, T. *Resocjalizacja – uwarunkowania, doswiadczenia, projekty zam.* (Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy – korektywna ucząca się organizacja). Chorzów: Boudo Wydawnictw i Upowszechnień Kontrakt, 2005.
- WROCZYNSKI, R. *Sociální pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968.
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
- Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů a další právní předpisy, zejména zákon č. 110/2006 Sb., o životním a existenčním minimu, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č. 389/2011 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o pomoci v hmotné nouzi.
- Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.
- Zákona č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb.
- Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- ŻUKOWSKI, W. *Mieszkania usamodzielnień, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3., 2011.



## **Usamodzielnianie klientów instytucjonalnej opieki zastępczej w porównaniu międzynarodowym. Kontekst czesko-polski**

### **Streszczenie**

Kluczowym tematem niniejszej publikacji *Usamodzielnianie klientów instytucjonalnej opieki zastępczej w porównaniu międzynarodowym. Kontekst czesko-polski* jest usamodzielnianie klientów w systemie instytucjonalnej opieki zastępczej. W ramach międzynarodowego porównania zostały przedstawione i przeanalizowane problemy, które towarzyszą temu procesowi. Publikacja zawiera nie tylko wnioski, do których autorzy doszli na podstawie badań w wybranych krajach (z naciskiem na Republikę Czeską i Polskę), ale także odpowiednie zalecenia, w jaki sposób rozwiązywać problem usamodzielniania klientów instytucjonalnej opieki zastępczej.

Obszar instytucjonalnej opieki zastępczej nad dziećmi i młodzieżą w Republice Czeskiej jest od dłuższego czasu postrzegany zarówno przez specjalistów czeskich, jak i światowych, jako problematyczny. Stosunkowo często pojawia się krytyka aktualnego czeskiego systemu, który nie jest w chwili obecnej w stanie zapewnić rzeczywistej systemowej i kompleksowej pomocy w zapobieganiu niewydolności rodziny. Krytyka systemu pojawia się tak ze strony wielu czeskich organizacji pozarządowych, jak i instytucji międzynarodowych.

Przede wszystkim krytykowany jest fakt, że dzieci są zbyt często odbierane rodzinie biologicznej i umieszczane w rodzinach zastępczych, czy też placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Wynikiem takiej niesystemowej pracy było uplasowanie się Republiki Czeskiej na szczycie rankingu sporządzonego według liczby dzieci umieszczanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych na liczbę

obywateli. Na szczęście w chwili obecnej stan ten zaczął się poprawiać, a poczet dzieci i młodzieży przenoszonych w ten właśnie sposób zmniejsza się również w Republice Czeskiej.

Wyraźnie krytykowane są również sytuacje, gdy po odebraniu dziecka niedostatecznie lub w ogóle nie pracuje się z jego biologiczną rodziną, przy czym, w ramach ustanowionych celów pracy społecznej, edukacji i systemu opieki zastępczej, powinno być właściwie na odwrót. Praca z rodziną biologiczną dzieci umieszczonych w placówkach instytucjonalnej opieki zastępczej pozostaje nadal na marginesie zainteresowania.

Ostatnim i dość istotnym przedmiotem krytyki jest niedostateczne przygotowanie klientów, którzy opuszczają placówki instytucjonalnej opieki zastępczej i włączają się do normalnego życia w społeczeństwie. Zwłaszcza w chwili obecnej, przy ciągle zwiększającej się liczbie słabych, pokrzywdzonych lub wykluczonych społecznie osób, krytyka ta jest zasadna. Okazuje się, że klienci placówek instytucjonalnej opieki zastępczej (instytucji opiekuńczo-wychowawczych) nie są dostatecznie przygotowani do życia społecznego, zawodowego lub rodzinnego.

Z powyższych stwierdzeń wypływa pytanie o stopień, do jakiego ten relatywnie znaczny odsetek ludności, żyjący poza rodziną biologiczną (w różnych formach opieki zastępczej), jest przygotowywany do opuszczenia tego systemu. Kolejnym problemem jest to, jaki system opieki następczej, który mógłby ułatwić takim osobom wejście w życie w społeczeństwie, jest dla nich przygotowany. Poruszany jest tu bardzo szeroki temat, nie można zatem oczekiwać, że w tym miejscu omówiony zostanie w całej swojej złożoności.

W niniejszej publikacji skupimy się tylko na wybranych zagadnieniach – w szczególności na roli instytucji opiekuńczo-wychowawczej w procesie usamodzielniania, następie na wpływie rodziny biologicznej na proces usamodzielniania, na problemie socjalizacji i dojrzewania społecznego, na kwestiach prawnych związanych z odejściem klientów z placówek opiekuńczo-wychowawczych do normalnego życia, ale również na innych problemach związanych z usamodzielnianiem klientów placówek instytucjonalnej opieki zastępczej.

Część wstępna (rozdział I–IV) poświęcona jest podstawom teoretycznym, międzynarodowemu porównaniu i przykładom dobrych praktyk za granicą. Autorzy zwracają uwagę na opinie różnych ekspertów na temat przyczyn problemu – od wpływu rodziny biologicznej, poprzez socjalizację klientów instytucjonalnej opieki zastępczej, po problemy opieki instytucjonalnej. Niniejsze opinie i obserwacje są następnie umieszczane w odpowiednim kontekście.

Celem rozdziału IV – „Usamodzielnianie klientów w porównaniu międzynarodowym”, jest zwięźle przedstawienie sytuacji w zakresie usamodzielniania w wybranych krajach europejskich (Bułgaria, Czechy, Polska i Rosja) i przedstawienie dla tych krajów podstawowych rozwiązań istniejącego problemu. W porównaniu międzynarodowym nie stawialiśmy sobie za cel wypracowania pełnego obrazu obecnej sytuacji. Konfrontacja ta jest jedynie krokiem w kierunku osiągnięcia lepszego zrozumienia potrzeb, a także praw klientów zastępczej opieki instytucjonalnej, przede wszystkim w krajach postkomunistycznej Europy. Opis sytuacji w wybranych państwach europejskich został podzielony na dwie sekcje tematyczne: Klienci przebywający i opuszczający instytucjonalną opiekę zastępczą oraz Przygotowanie do opuszczenia instytucjonalnej opieki zastępczej i usługi następcze.

Część ta jest zakończona wybranymi przykładami dobrych praktyk (Francja i Rosja). Przykład właściwych rozwiązań w Federacji Rosyjskiej – „Murziki” i „Równowaga” – jest interesujący pod wieloma względami. Korzystając z własnych doświadczeń, rosyjski pedagog Gezalov stworzył projekt „Równowaga” z naciskiem na konkretne zasady pracy z klientami, które stosuje w praktyce (to, czego doświadczył na własnej skórze): sprawności sportowe, umiejętność dbania o siebie. Stosunek do sportu, uprawianie sportu i nawyki w dziedzinie sztuk walki są nieodzowne, jeśli mówimy o życiu w placówkach wychowawczych. Sport przynosi korzyści dla wychowanków domów dziecka przez całe ich życie. Siły zbrojne jako „winda” socjalna. W Rosji, w przeciwieństwie do większości krajów europejskich, służba wojskowa jest obowiązkowa. Możliwość stania się oficerem przyciąga swoimi zaletami i prestiżem w społeczeństwie. Uczyc się, uczyć się, uczyć się! (Lenin). Od samego początku wychowanek domu dziecka musi się nieustannie rozwijać i uczyć. Wiara jako sens życia. Wiara traktowana jest jako ważny element tworzenia równowagi. „Co mi pomoże uporać się ze skomplikowanym życiem?”, pyta Gezalov w swojej książce. Kościół prawosławny z całą siecią klasztorów i kościołów pomagał w usamodzielnieniu się klientów od początku istnienia organizacji („Równowaga” w roku 2008).

W części metodologiczno-badawczej (V) autorzy starają się odpowiedzieć na kluczowe pytanie: „W jaki sposób klienci placówek instytucjonalnej opieki zastępczej są przygotowywani do usamodzielnienia się?”. W ramach jakościowego formatu projektu badawczego ukazują czytelnikom rzeczywiste sytuacje, których doświadczają usamodzielniający się klienci i ich opiekunowie w Republice Czeskiej i w Polsce. W niniejszym opisie autorzy starają się zachować pełną autentyczność.

Raport z badań (VI) jest podzielony na dwie części: Rozmowy z klientami (sytuacja egzystencjalna klientów) oraz Rozmowy z wychowawcami (co decyduje według wychowawców o niepowodzeniu procesu usamodzielniania – wychowawcy o klientach).

Część końcową („Podsumowanie”) autorzy poświęcają podsumowaniu wyników badań, proponowanym zmianom i równocześnie rozwiązaniu problemu badawczego. Integralną częścią całej publikacji są komentarze, które mają na celu rozwinięcie problemu w szerszym kontekście. Rozdział ten podzielony jest na kilka tematycznych części: niektóre zalecenia dla wybranych państw w ramach procesu usamodzielniania, możliwy kształt standardów jakości opieki nad klientami instytucjonalnej opieki zastępczej, niektóre zalecenia w ramach standardów jakości opieki nad klientami instytucjonalnej opieki zastępczej. Niniejszy rozdział jest podzielony na kilka części (obszarów) tematycznych: niektóre zalecenia dla wybranych państw w ramach procesu usamodzielniania, możliwy kształt standardów jakości opieki nad klientami instytucjonalnej opieki zastępczej, niektóre zalecenia w ramach standardów jakości opieki nad klientami instytucjonalnej opieki zastępczej.

W całej publikacji są oczywiście najistotniejsze przede wszystkim propozycje zmian i zalecenia w systemie opieki zastępczej i następczej. Możemy tu na przykład wspomnieć o niektórych zaleceniach dla wybranych państw w ramach procesu usamodzielniania: utworzenie nowych ram prawnych zdefiniowanych specjalnie w celu przygotowania do usamodzielniania i opieki następczej lub umocnienie obowiązującego prawa; stworzenie krajowej strategii i jasnych standardów przygotowania do usamodzielniania i opieki następczej; poprawa koordynacji odpowiednich organów na poziomie krajowym i międzynarodowym; redukcja rozdrobnienia odpowiedzialności pomiędzy krajowymi jednostkami ministerialnymi; poprawa jakości współpracy między agencjami rządowymi, w tym zaangażowanie organizacji pozarządowych.

Na zakończenie zwrócimy uwagę na wybrane zalecenia dotyczące opieki następczej. Koniecznym jest wzmocnienie potencjału „Domów w pół drogi”. Zapobieganie sytuacji, w których w tych domach byłoby umieszczani młodzi ludzie, którzy nie mają wsparcia rodziny, z osobami, które (nawet kilkakrotnie) odbywały karę pozbawienia wolności. „Domy w pół drogi” nie powinny ściśle ograniczać pobytu do jednego roku, ale muszą rozpatrywać indywidualne przypadki. Należy budować małe azyle dla młodych ludzi, którzy opuścili system instytucjonalnej opieki zastępczej. Ważne jest wspieranie i promocja programów firmowych, które ułatwiają dzieciom wychowującym się bez wsparcia rodziny

wejście na rynek pracy. Z sześciomiesięcznym wyprzedzeniem przed ukończeniem opieki nad klientem należy zorganizować spotkanie dotyczące jego przypadku, podczas którego omówione będą główne sfery przyszłego samodzielnego życia dziecka, którymi są mieszkanie, praca, relacje partnerskie, kontakty z własną rodziną itp. Przez co najmniej dwa lata po opuszczeniu ośrodka opiekuńczego dziecko musi mieć jednego kluczowego pracownika (stałego opiekuna), który będzie koordynował i wspierał oraz w razie potrzeby zwoływał kolejne zebranie dotyczącą danego przypadku. I kolejne.

