

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
OBOR SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ZE ŠKOLY DO DOSPĚLOSTI – PODPORA PŘECHODU
MLADÝCH LIDÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM ZE ŠKOLY
DO PRÁCE A DO ŽIVOTA V DOSPĚLOSTI

FROM SCHOOL TO ADULTHOOD – SUPPORTING THE TRANSITION OF
YOUNG PEOPLE WITH AN INTELLECTUAL DISABILITY FROM SCHOOL TO
WORK AND ADULT LIFE

Vedoucí práce: PhDr. Monika MUŽÁKOVÁ, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky

ANOTACE

Bakalářská práce se soustředí na mladého člověka s mentálním postižením v období přechodu do dospělosti. Zachycuje vývoj podpory v rámci tranzitního programu, která je mladému člověku v tomto období poskytována, s ohledem na politické a zákonné souvislosti a poukazuje na její aktuální nedostatky. Popisuje přístupy a plánování zaměřené na člověka jako základ práce s mladými lidmi s mentálním postižením a představuje spolupráci nevládní neziskové organizace Rytmus se studenty střední praktické školy Lyceum.

KLÍČOVÁ SLOVA

mentální postižení, tranzitní období, dospívání a dospělost, kvalita života, sebeurčení, tranzitní program, plánování zaměřené na člověka

ANNOTATION

Bachelor thesis concentrates on young person with an intellectual disability in the period of transition to adulthood. It depicts the evolution of transition support provision, with regard to the political and legal context, and points to its current shortcomings. It describes person centred approaches and person centred planning as the basis of work with young people with an intellectual disability and it presents the cooperation of the NGO Rytmus with students at practical high school called Lyceum.

KEYWORDS

intellectual disability, transition period, adolescence and adulthood, quality of life, self-determination, transition program, person centred planning

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma „Ze školy do dospělosti – podpora přechodu mladých lidí s mentálním postižením ze školy do práce a do života v dospělosti“ jsem vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Moniky Mužákové, Ph.D. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v seznamu zdrojů. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

(podpis autora)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Monice Mužákové, Ph.D. za inspirativní rady a laskavé vedení této práce. Děkuji též Šimonovi za ochotu sdílet svůj příběh a kolegyním z tranzitního programu organizace Rytmus za poskytnuté informace.

Obsah

Úvod	8
1 Člověk s mentálním postižením	9
2 Přejchod do dospělosti jako jedno z tranzitních období	10
2.1 Tranzitní období	10
2.2 Dospívání a dospělost u člověka s mentálním postižením	11
2.3 Kvalita života a sebeurčení	13
2.4 Rodina člověka s mentálním postižením v období přechodu do dospělosti	17
3 Podpora přechodu mladých lidí s mentálním postižením do dospělosti	20
3.1 Počátky odborných snah o zapojení lidí s mentálním postižením do společnosti	20
3.2 Vznik a vývoj tranzitních programů ve světě	21
3.2.1 Období po druhé světové válce do 80. let 20. století	21
3.2.2 Období od 90. let 20. století do přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením	23
3.2.3 Období od přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením do současnosti	26
3.3 Tranzitní programy v České republice	31
3.3.1 Vznik a vývoj tranzitních programů v ČR	31
3.3.2 Tranzitní programy v kontextu legislativy a politiky ČR	33
3.3.3 Financování tranzitních programů	39
3.4 Plánování podpory přechodu do dospělosti a jeho východiska	40
3.4.1 Přístup zaměřený na člověka	40
3.4.2 Myšlení zaměřené na člověka	41
3.4.3 Plánování zaměřené na člověka	41
4 Tranzitní program organizace Rytmus pro studenty Praktické školy dvouleté – Lycea	43
4.1 Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s.	43
4.2 Praktická škola dvouletá – Lyceum	44
4.3 Spolupráce organizace Rytmus a Lycea na realizaci tranzitního programu	45
4.4 Základní východiska podpory studentů v tranzitním programu	46

4.4.1	Občanský přístup a využívání běžných zdrojů	46
4.4.2	Individuální přístup	46
4.4.3	Partnerství a podpora	47
4.5	Průběh tranzitního programu v Lyceu	47
4.5.1	Aktivity studentů v tranzitním programu	48
4.5.2	Další aktivity studentů a rodičů v tranzitním programu	55
4.5.3	Časový rámec tranzitního programu	56
5	Příklad podpory studenta Lycea v tranzitním programu	58
5.1	Výzkumný záměr	58
5.2	Plán výzkumu	58
5.3	Volba výzkumné strategie	59
5.4	Výběr studenta pro případovou studii	59
5.5	Metody a sběr dat	60
5.6	Zpracování dat	61
5.7	Přesah studie mimo rámec tranzitního programu	62
5.8	Případová studie – Šimon	63
5.8.1	Šimon se představuje.	63
5.8.2	Jak Šimona vidí ostatní.	63
5.8.3	Anamnesticko-diagnostický pohled	64
5.8.4	Šimonova rodina	65
5.8.5	Šimonovo pojetí dospělosti	65
5.8.6	Průběh spolupráce v tranzitním programu	66
5.8.7	Přínos tranzitního programu z pohledu Šimona a jeho rodiny .	70
5.8.8	Příspěvek tranzitního programu k sebeurčení a kvalitě života .	70
5.8.9	Šimonovo další studium bez podpory tranzitního programu . .	71
	Závěr	73
	Zdroje	76

Úvod

Hlavním smyslem vzdělávání je příprava mladých lidí na dospělý, zodpovědný občanský a pracovní život. Nejinak je tomu u mladých lidí s postižením, u kterých je potřeba podpory v začlenění a uplatnění ve společnosti zvláště výrazná. Škola jako instituce však tyto požadavky sama o sobě nemůže splnit. Z mnohaletých zkušeností vyplývá potřeba systematicky podporovat mladé lidi s postižením na cestě k dospělosti se vším, co k ní náleží. Odpovědností školy by mělo být tuto podporu organizačně zajistit prostřednictvím spolupracujících tranzitních služeb.

V českém prostředí se pro tento druh podpory vžil pojem tranzitní program. Přestože důležitost této systematické podpory byla již mnohokrát uznána, jen zlomku mladých lidí s postižením se jí aktuálně může dostávat. Tento stav je značně neuspokojivý.

Předkládaná práce na základě studia odborné literatury a zkušeností z praxe v rámci tranzitního programu přibližuje problematiku podpory přechodu mladého člověka s mentálním postižením z prostředí školy do dospělého života. V ideálním případě by mohla sloužit jako informační zdroj o problematice a napomoci k prosazení systémového zajištění takového druhu podpory. Závěrečné postřehy z praxe by navíc mohly přispět stávajícím poskytovatelům tranzitního programu k reflexi jejich vlastní práce.

Motto:

„Cestu děláme tím, že jdeme...“ (Paulo Freire)

1 Člověk s mentálním postižením

Pojednává-li tato práce o podpoře mladému člověku s mentálním postižením, je důležité nejprve vysvětlit možné významy pojmu mentální postižení.

Středem naší pozornosti je člověk. Jednou z mnoha charakteristik tohoto člověka je mentální postižení. Pojem mentální odkazuje k rozumovým schopnostem. Postižení (disability) pak je vykládáno různě podle toho, kam lokalizujeme jeho zdroj.

Zaměříme-li se na deficity člověka, jedná se o ztrátu nebo omezení schopnosti vykonávat určitou činnost v porovnání s normou (tedy vzhledem ke konkrétní skupině či společnosti, pozn. aut.), přičemž ztráta nebo omezení jsou dány vadou (impairment) (WHO¹ 1980). Mentální postižení je podle tohoto výkladu „postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit“ (Vágnerová 2008, s. 289).

Na druhé straně názorového spektra postižení plyne ze způsobu organizace společnosti, která na člověka majícího nějakou vadu bere malé nebo vůbec žádné ohledy a omezuje jej až zneschopňuje v jeho účasti na každodenním životě (NOG 1999). Z tohoto úhlu pohledu bychom pak inspirováni definicí Vágnerové mohli mluvit o postižení člověka s vadou intelektu jako o neschopnosti okolí porozumět tomuto člověku a v požadované míře se mu přizpůsobit – tedy ideálně zajistit, aby mohl uplatňovat všechna svá přirozená lidská práva.

Třetí, bio-psycho-sociální pojetí postižení je určitým kompromisem mezi dvěma výše uvedenými. Podle něj je postižení souhrnným označením pro vadu, omezení ve vykonávání činností a v účasti na každodenním životě. Poukazuje na interakci mezi vadou, osobnostními faktory a prostředím, ve kterém se člověk nachází (WHO 2013). Mentální postižení je pak charakterizováno „výraznými omezeními v rozumových schopnostech a v adaptivním chování, které zahrnuje mnoho sociálních a praktických dovedností“, zároveň však spolupůsobí další faktory, jako je prostředí, jazykové a kulturní odlišnosti. Podstatné je též zahrnout do hodnocení postižení silné stránky člověka a vědomí, že s adekvátní podporou je možné dosáhnout vyšší úrovně fungování člověka v životě².

Jak již bylo uvedeno na počátku, ohniskem zájmu této práce je člověk. Pojem mentální postižení je zde spíše používán ve smyslu vady, tedy odchylky od normy, kterou společnost vymezila na základě přirozených projevů přírody. Nespravedlivým uchopením problematiky, byť jistě i s dobrými úmysly, pak zapříčinila vyčlenění člověka s mentálním postižením ze společnosti a jeho zneschopnění.

¹ World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

² <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition> [Cit. 2013-7-14]

2 Přechod do dospělosti jako jedno z tranzitních období

2.1 Tranzitní období

Člověk – a sociální systémy, které ho obklopují – prochází různými stádii vývoje, během nichž naplňuje rozličné vývojové úkoly a své potřeby, zastává různé role. Tranzitní období (období přechodu) jsou spojující články, mosty, jejichž prostřednictvím se člověk a jeho systémy připravují na příchod následujícího stádia či období a plnění nových rolí, úkolů a potřeb. (srov. McLeod 2007, Turnbull & Turnbull 1990)

V literatuře existují různé definice konceptu přechodu, všechny však zahrnují tři hlavní oblasti, kterými jsou:

- proces, tedy sled určitých činností v daném časovém období, které jsou nutné pro samotný přechod z jednoho období vývoje do následujícího,
- přenos (transfer), tedy samotný pohyb od jednoho životního kroku, stupně vzdělávání či prostředí k druhému,
- změna, v kontextu osobních i profesních situací, rolí (European Agency for Development in Special Needs Education 2002).

Aby mohl být přechod jakéhokoli člověka z jednoho období či prostředí do druhého co nejvíce úspěšný, je třeba mu poskytnout podporu adekvátní jeho možnostem jak neformální (přirozenou), tak i formální (profesionální). Podporu v nastavení cílů a určení role, kterou tento člověk chce ve společnosti zastávat.

Předkládaná práce se zaměřuje na období přechodu z prostředí střední školy, tedy období dospívání, do dospělosti. Je jedním z kritických období každého člověka, během něhož se připravuje na vstup do ekonomicky aktivního a dospělého života. Halpern (1994 in Wehman 2001, s. 7–9) podává následující definici takového přechodu:

„Období přechodu se vztahuje ke změně z role studenta na nabytí rolí, které ve společnosti zastává dospělý člověk. Tyto se týkají zaměstnání, dalšího vzdělávání, vedení domácnosti, účasti na občanském životě, prožívání uspokojivých osobních a sociálních vztahů. Proces podpory přechodu do dospělosti zahrnuje účast a koordinaci školních vzdělávacích programů, služeb pro dospělé a přirozenou podporu v rámci obce. Základy pro přechod do dospělosti by měly být položeny již během docházky do základní školy a zaměřeny na rozvoj budoucího uplatnění mladého člověka.“

Test a další (2009 in Storey a Hunter 2014) souhlasně zdůrazňují, že předpokladem úspěchu v dalším životě v období po ukončení studia je zapojení rodičů, sebeurčení a podpora jedince. Nedílnou součástí takového zapojení a podpory je i plánování přechodu do dospělosti. Podle Halperna (1994 in Wehman 2001, s. 7–9) by takové plánování mělo začít ideálně ve 14 letech věku a „studenti by měli být, tak jak je to jen v jejich silách, podporováni v přijetí maximálního podílu odpovědnosti za toto plánování.“ O plánování přechodu do dospělosti blíže pojednává kapitola 3.4.

2.2 Dospívání a dospělost u člověka s mentálním postižením

Zjednodušeně řečeno je dospívání obdobím mezi dětstvím a dospělostí. V české i zahraniční odborné literatuře se vyskytují určité nuance v periodizaci dospívání, z hlediska věku však můžeme hovořit o období mezi 10. a 20. rokem (Lečbych 2008). Toto období je provázáno velkými tělesnými (biologické zrání) i psychickými změnami (nejnápadněji např. neklidem, častými změnami nálad, vzdorovitým chováním). Hlavními vývojovými úkoly dle Turnbullových (1990) jsou:

- postupné budování vlastní identity,
- vytvoření pozitivního obrazu o sobě samém,
- přizpůsobení se pohlavnímu zrání,
- budování emocionální nezávislosti na rodičích (pozn. aut.: možná vhodněji snižování emocionální závislosti na rodičích),
- rozvoj zralých vztahů s vrstevníky obou pohlaví.

Dospívání je obdobím rostoucí nezávislosti a nabývání zodpovědnosti za vlastní život, za naplňování vlastních potřeb. Nabývání nezávislosti s sebou nese i riziko neúspěchu, selhání. Je však třeba si uvědomit, že toto riziko je přirozenou součástí procesu dospívání a nejinak je tomu i u člověka s mentálním postižením.

U mladých lidí s mentálním postižením obecně vzato je větší tendence k nerovnoměrnému vývoji v jednotlivých oblastech, projevuje se disproporce mezi biologickým zráním, sociálním zráním a kognitivními schopnostmi. Tato disproporce pak může být jednou z příčin zvýšených výkyvů nálad, vzdorovitosti, někdy až agresivního chování vůči okolí i sobě samým z nemožnosti vyjádřit nesouhlas či vlastní potřeby jiným způsobem.

Dospívání je významným obdobím z pohledu konfrontace s vlastní odlišností. Ta je velmi často vnímána velmi bolestně a doprovázena pocity úzkosti, zbytečnosti,

beznaděje a studu (Vágnerová a kol. 1999). To potvrzuje i Lečbychův (2008) kvalitativní výzkum s 10 mladými dospělými lidmi s mentálním postižením zaměřený na jejich prožívání přechodu do dospělosti. Kromě osobnostních charakteristik hrají důležitou roli postoje a reakce okolí na odlišnost člověka a postoje a přijetí vlastní rodinou. (Lečbych 2008, Vágnerová a kol. 1999, aj.) Pro člověka s mentálním postižením je patrně složitější (a v některých případech i nemožné) úspěšně zvládnout hlavní vývojové úkoly bez adekvátní podpory.

Dospělost je vymezována různými definicemi. Šiška upozorňuje na obtížnost sjednocení těchto definic, neboť: „... je třeba rozlišovat dospělost biologickou a dospělost duševní a přitom respektovat systémové sociokulturní a právní faktory.“ (Šiška 2005, s. 39, Černá a kol. 2008, s. 172) Přesto je možno stanovit faktory, které ovlivňují dosažení statusu dospělosti. Jsou jimi:

- ukončení školní docházky,
- získání zaměstnání,
- odchod z domova rodičů,
- manželství, založení vlastní rodiny,
- faktory administrativního a právního charakteru (např.: zletilost, trestní odpovědnost, držení identifikačních průkazů),
- volební právo,
- pobírání sociálních dávek od státu,
- postoje personálu,
- postoj dospívajících k vlastní dospělosti,
- diagnostická terminologie,
- předsudky a stereotypy společnosti (Šiška 2005, Černá a kol. 2008).

Lečbych (2008) ve svém výzkumu identifikoval 4 pojetí dospělosti:

- V prvním pojetí se jedná o dospělost jako dosažení samostatnosti, kdy hlavními charakteristikami dospělosti jsou odpovědnost sama za sebe, samostatné jednání a vyřizování s úřady, samostatné bydlení, samostatné hospodaření a pomoc druhým lidem.
- Druhé pojetí zdůrazňuje získání a udržení práce a jeho hlavními atributy jsou plat a společenský význam práce (uplatnění vlastního potenciálu, zapojení se do společnosti).

- Třetím pojetím je dospělost jako svobodná volba nakládat se svým volným časem, kde je akcentována důležitost vlastní volby a nutnost jejího přijetí okolím.
- Posledním pojetím je dospělost vymezená pouze věkem.

Zcela jednoznačně a v souladu s konceptem vzájemné závislosti (interdependence) můžeme dospělost člověka vymežit i přijetím určité odpovědnosti za druhé, která se projevuje již onou, byť i nepatrnou a všední pomocí druhým lidem (viz výše) a sahá až k přijetí odpovědnosti za druhé jako určitého morálního pravidla, kterým se dospělý člověk bude ve svém dospělém životě řídit. Bude také toto vědomí odpovědnosti za druhé (spontánně vlastním příkladem i zcela záměrně) předávat dál.

V kontextu podpory mladých lidí s postižením v období přechodu do dospělosti a při jejich začlenění do společnosti na jedné straně a podpory jejich přijetí tzv. většinovou společností na straně druhé by měla mít jednu z nejdůležitějších úloh i speciální pedagogika. Podle Mužákové (2013, s. 60–61) by měla být „... vědou orientovanou na schopnost každého člověka pochopit svoje povinnosti ve vztahu k druhému člověku s postižením tak, aby tyto povinnosti vnímal stejně naléhavě jako dnes vnímá svoje práva. Jejím hlavním tématem a všelidským ideálem by měla být individuální odpovědnost člověka za jiného konkrétního člověka v intencích jeho znevýhodnění jako záruka pospolitosti a protiváha osamění v současném světě.“ Speciální pedagog by také měl v rámci svého (nejen) odborného působení využívat všech vhodných prostředků, aby tuto schopnost, tj. pochopit své povinnosti ve vztahu k druhému člověku, pěstoval a vytvářel maximum příležitostí k její realizaci i u svých studentů a podpořil je tím na jejich cestě k dospělosti.

2.3 Kvalita života a sebeurčení

Smyslem snah o podporu tranzitních procesů je zajištění dobrého života všem. (European Agency for Development in Special Needs Education 2002). Dobrý život chápeme jako synonymum pro kvalitní život. Existuje mnoho definic (subjektivně i objektivně pojímané) kvality života a snah o její měření. Dle Strnadové (2008) však žádná z definic není obecně platná. Podle Parmentera je kvalita života „míra, do jaké jedinec uspokojil své potřeby smyslu (života), a je tak schopen vybudovat si a zachovat životaschopné já (self) v sociálním světě.“ (Parmenter 1994 in Strnadová 2008, s. 52). „Světová zdravotnická organizace kvalitu života chápe jako to, jak člověk vnímá své postavení v životě v kontextu kultury, ve které žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, životnímu stylu a zařadím.“ (WHOQOL Group 1994 in Fejfar, Suchý 2011, s. 3)

Z pohledu speciální pedagogiky či sociální práce je kvalita života vnímána jako taková míra zapojení člověka do života společnosti, která mu přináší uspokojení jeho materiálních, sociálních a psychických potřeb. Hlavním ukazatelem kvality života je pak spokojenost v osobním životě, přičemž nezáleží mnoho na charakteru či míře postižení (Kula 2006 in Strnadová 2008). Do hodnocení kvality vlastního života se promítá více faktorů, jako jsou osobnostní vlastnosti, s nimi spojené vnímání a prožívání životních situací a v neposlední řadě též podpora, která je člověku poskytována¹.

Za důležitý faktor v hodnocení kvality života můžeme považovat přijetí vlastního postižení. Lečbych (2008) v již zmiňovaném výzkumu identifikoval čtyři strategie vyrovnávání se s mentálním postižením. Strategie rozlišuje na základě sdílení či nesdílení postižení v sociální realitě a aktivního či pasivního přístupu k řízení vlastního života: nesdílení a pasivita vedou k rezignaci a apatii, nesdílení a aktivita vyúsťují v maskování postižení, sdílení a pasivita v závislost, sdílení a aktivita je charakteristická pro kompenzaci. Jako velmi důležitý v procesu vyrovnávání se s postižením účastníci výzkumu uvádějí zisk práce. Období přechodu bývá pro mladé lidi s postižením i jejich rodiny obdobím plným stresu a kvalita života mladého člověka i celé jeho rodiny je úzce spjata s úspěšností přechodu (Kim & Turnbull 2004 in Smith, Routel 2010). Oblastí kvality života rodiny se dlouhodobě zabývá Beach Center on Disability při Kansanské univerzitě. Kvalita života rodiny se dle Beach Center vztahuje k „míře, jakou jsou naplňovány její potřeby, jakou si její jednotliví členové užívají společného života a v jaké jednotliví členové rodiny mají možnost dělat věci, které jsou pro ně důležité.“²

V souvislosti se snahami o měření individuální kvality života někteří autoři upozorňují na problematičnost interpretací výzkumů v této oblasti; samotný koncept kvality života je již od svého vzniku předmětem mnoha kritik (Hansel 2001, Rapley 2003, Cummins 2005 in Kocman 2011). Rapley (2003 in Kocman 2011) říká, že kvalita života jako fenomén nezávislý na metodách měření neexistuje; je tolik kvalit života, kolik je jejich popisů, tudíž že praktické využití jejího měření vzhledem k účinnosti poskytované podpory a kvalitě této podpory je minimální. Kocman (2011) dodává, že způsob, jakým se pracuje s propojením kvality života a poskytované (profesionální) podpory, totiž že naměřená kvalita života přímo vypovídá

¹ O vztahu kvality života a poskytované podpory a možnostech jejich hodnocení nejen v kontextu sociálních služeb pojednává diskusní zpráva k projektu Kvalita života jako cíl transformace ústavní péče, realizovanému organizací Quip – Společnost pro změnu (viz <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/017/002020.pdf>).

² viz www.beachcenter.org Kromě výzkumů, řady publikací na téma kvality života rodiny a přímé podpory rodinám v Beach Center vyvinuli řadu nástrojů měření kvality života rodiny (viz http://www.beachcenter.org/families/family_quality_of_life.aspx).

o kvalitě podpory, je velmi problematický. Upozorňuje také, že i kdyby dotazníky kvality života měřily to, co mají, přesto mnoho o životě člověka i o poskytované podpoře neřeknou. Měří totiž stav, nikoli potřebné souvislosti, tedy „jak k tomuto stavu došlo, ani kdo a jak se na tom procesu podílel“ (Kocman 2011, s. 18). Smysluplné východisko pak vidí v odklonu od měření kvality života a poskytované podpory a příklonu ke sledování v akci, tedy „jak se (kvalita života a kvalita poskytované podpory) ustavují skrze činy jednotlivých aktérů“. „Nepotřebují (kvalita života ani kvalita poskytované podpory) měření, ale pozornost k vlastní praxi a jejím důsledkům.“ (Kocman 2011, s. 19)

Jednou z dimenzí kvality života je sebeurčení člověka (Schalock 1996 in Wehman 2001). Schalock hovoří o potřebě a právu člověka na rozhodování, řízení a kontrolu nad vlastním životem a také o odpovědnosti za něj (Schalock 2004 in Strnadová 2009). V literatuře můžeme najít mnoho různých přístupů a definic sebeurčení, pro tranzitní služby má zásadní význam tzv. funkční model navržený Wehmayerem, Kelchnerovou a Richardsovou, který sebeurčení pojímá jako „příčinnou hybnou sílu v životě člověka spojenou s konáním voleb a rozhodnutí vztahujících se ke kvalitě života, která je oproštěna od nadměrných vlivů a zásahů zvenčí.“ (Wehmeyer 1996 in Wehman 2001, s. 39) Sebeurčující chování má pak tyto základní charakteristiky:

- autonomie v jednání (na základě vlastních preferencí, zájmů a schopností a nezávisle, bez nadměrných zásahů zvenčí),
- seberegulující chování (výběr a použití dovednosti adekvátní situaci, formulace, uskutečnění a zhodnocení akčního plánu),
- psychologicky zplnomocňující iniciování a odpovídání na události (rozumová, osobnostní a motivační kontrola, sebedůvěra, důvěra v úspěch jednání) a
- sebeuvědomělé (anglicky self-realized) jednání (na základě celkové znalosti sebe sama, svých silných a slabých stránek, využití těchto znalostí k vlastnímu prospěchu). (Wehmeyer a kol. 1996, Wehman 2001)

Základem sebeurčujícího chování je nabývání a rozvoj takových dovedností jako vlastní volba, řešení problémů, rozhodování, nastavení a dosahování cílů, sebeřízení, nezávislost, přijetí rizika a zajištění bezpečnosti, vůdčí a sebeobhájcovské dovednosti, vnitřní kontrola, sebeuvědomění, sebepoznání, sebehodnocení.

V rozvoji sebeurčení jsou důležité jednak schopnosti člověka, dále pak příležitosti, které k rozvoji sebeurčení má, a podpora, která mu je v této oblasti poskytována. Člověk s mentálním postižením může mít menší schopnosti a méně příležitostí se nezbytným dovednostem naučit bez podpory, proto je nanejvýš nutné začlenit jejich nabývání a rozvoj i do edukačního procesu (Wehman 2001). Martin (2002 in

Storey, Hunter 2014) poukazuje na potřebu vzdělávacích a pracovních programů, kde mají studenti s postižením příležitost učit se sebeurčení, zvláště vlastní volbě, která je jeho základem. Též Council for Exceptional Children – Division on Career Development and Transition (CEC-DCDT) obhajuje nutnost začlenit sebeurčení do edukačního procesu a považuje je za naprostý základ úspěšného přechodu mladých lidí s postižením ze školy do dalšího života (Storey, Hunter 2014).

Wehmeyer a kol. (2000 in Storey, Hunter 2014) vyvinuli výukový model The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)³, založený na prvcích sebeurčujícího chování (nastavení cíle, řešení problému, rozhodování), který učí studenty sebeřízenému a seberegulovanému studiu a významně tak přispívá k sebeurčení mladých studentů s postižením a usnadňuje dosahování cílů během jejich přechodu do dospělosti. Model je třífázový: nastavení cíle – identifikace bariér, plán směřující k dosažení cíle a jeho plnění – revize a úprava či změna cíle. Každá fáze obsahuje sadu otázek, na které si student musí odpovědět a které prostřednictvím nastaveného cíle a plánu jak tohoto cíle dosáhnout propojují studentovy zájmy a potřeby s činnostmi a výsledky (Storey, Hunter 2014).

Nabývání a rozvoj dovedností sebeurčení jsou spjatá s procesem hodnocení míry sebeurčení či sebeurčujícího chování. Pro tyto účely Wehmeyer a Kelchnerová vyvinuli nástroj The Arc's Self-Determination Scale (SDS), který by měl studentům s mentálním postižením a jejich učitelům pomoci identifikovat studentovy silné a slabé stránky v oblasti sebeurčení a objevit vztah mezi sebeurčením a faktory, které je podporují, či mu naopak brání.

Smith a Routel (2010) v souvislosti se sebeurčením upozorňují na nedostatek shody v jeho pojetí. Ten podle nich nesouvisí ani tak s terminologickou růzností, jako spíše se základní otázkou, pod čí kontrolou se definice sebeurčení nachází: Je sebeurčení proces nabývání souboru specifických dovedností, které je třeba vyučovat? Nebo se jedná o přirozené právo každého člověka založené na základních principech svobody, autority, podpory, odpovědnosti a (sebe)uznání, a pak představa o významu sebeurčení je ryze individuální záležitostí každého? Ve světle tohoto druhého pojetí pak těžko hovořit o neschopnosti či omezené schopnosti a nedostatku příležitostí mladého člověka s mentálním postižením, ze kterého plyne potřeba (profesionální) podpory v učení se dovednostem sebeurčení, ale spíše o neschopnosti či omezené schopnosti jeho okolí zajistit dostatečné podmínky pro uplatnění přirozeného lidského práva.

³ http://www.beachcenter.org/wisdom_based_action/the_self-determined_learning_model_of_instruction/default.aspx

2.4 Rodina člověka s mentálním postižením v období přechodu do dospělosti

Uvažujeme-li o období přechodu mladého člověka s mentálním postižením do dospělosti, je nezbytné zasadit jej do kontextu rodiny (či její alternativy). Existuje mnoho definic tohoto pojmu, za nejvýstižnější považujeme pojetí přejaté od The Beach Center on Families and Disability Studies (nyní Beach Center on Disability) při Kansaské univerzitě, podle kterého rodina: „...zahrnuje osoby, které se samy za součást rodiny považují, ať již jsou spojeny pokrevně či manželským svazkem, a které se vzájemně pravidelně podporují.“ (Brown a Brown 2003 in Strnadová 2008, s. 9).

Funkční či zdravá rodina je vysoce individualizovaná a autonomní, má jasnou hierarchii moci, jasně určené role (zároveň však dostatečně otevřená případným potřebným změnám rolí v souladu s životním cyklem rodiny), její členové spolu spolupracují, otevřeně vyjadřují city. (Cohen in Kirmayer 1997 in Strnadová 2008) Rodina je „systém, který má jedinečné vlastnosti a potřeby, kde jednotliví členové jsou tak navzájem propojeni, že jakákoli zkušenost jednoho člena ovlivní všechny ostatní, a tím i celý systém.“ (Minuchin 1974, aj. in Turnbull & Turnbull 1990, s. 15–16) V souvislosti s mentálním postižením některého z členů rodiny je třeba zdůraznit, že toto postižení a s ním související zvýšená míra stresu nemusí nutně vést k dysfunkci rodiny (srov. např. Strnadová 2008, Stainton a Besser 1998 in Vančura 2006, Hastings a Taunt 2002 in Vančura 2006).

Rodina sama o sobě v rámci svého životního cyklu prochází též určitými vývojovými stádii a v tranzitních obdobích upravuje svůj styl interakce a role jednotlivých členů, aby mohla dostát potřebám a úkolům dalšího stádia svého vývoje (Terkelson 1980 in Turnbull & Turnbull 1990). Vzhledem k častým zmatkům a konfliktům, které tranzitní období provázejí, jsou tato nezářídka plná tlaků a stresů. Tyto tlaky a stresy bývají zmenšovány určitou předvídatelnou (kulturně danou) posloupností v událostech doprovázených různými přechodovými rituály a jasným časovým rámcem, kdy obvykle k těmto změnám dochází. U člověka s mentálním postižením často některé události chybí nebo nastanou v neočekávanou dobu – obvykle později, někdy však i dříve (např. institucionalizované bydlení). To přináší větší stres a nejistotu ohledně budoucnosti a obavy z možného neúspěchu do celé rodiny (Turnbull & Turnbull 1990).

Dospívající člověk s mentálním postižením většinou chce být na rodině nezávislý, mít možnost rozhodovat o svém životě. Oproti vrstevníkům bez postižení častěji či větší měrou do procesu osamostatňování zasahují, a často jej i brzdí, právě obavy

rodičů, zda a jak jejich potomek celý proces zvládne (Strnadová 2008, Černá a kol. 2008). Ainsworthová a Bakerová (2004 in Strnadová 2008) uvádějí řadu otázek, které rodiče mladých lidí s mentálním postižením zvažují - zrcadlí se v nich obavy ze zvládnutí práce, samostatného bydlení, hospodaření s penězi a finanční nezávislosti, partnerského života, samostatného rozhodování, zachování zdraví a rizika zneužití. Výsledek závisí především na tom, jaké způsoby vyrovnávání se se stresem (coping strategie) plynoucím z výše uvedených obav má rodina k dispozici a jakých využívá.

Coping strategie Pearling a Schooler (1978 in Turnbull & Turnbull 1990) pojímají jako strategie, které snižují stres, a činnosti, které ústí v naplnění potřeb. Olson a kol. (1983 in Turnbull & Turnbull 1990) pak uvádí následující coping strategie:

- vnitřní
 - pasivní - ignorování problému/obavy ve víře, že zmizí
 - přerámování – změna myšlení, pohledu na problém a snaha o jeho řešení⁴
- hraniční
 - duchovní podpora (vlastní víra, podpora duchovního)
 - sociální/společenská podpora – praktická (materiální, informační) a emoční podpora blízkých lidí z přirozeného, neformálního prostředí, tedy i vzájemná podpora v rámci užší i širší rodiny
- vnější
 - profesionální podpora

Role a vliv členů rodiny na úspěšnost procesu i výsledků přechodu mladého člověka (nejen) do dospělosti je naprosto zásadní (Morningstar, Turnbull, & Turnbull 1999 in Smith, Routel 2010). Z výše uvedeného pro nás plyne nutnost poskytovat podporu přechodu dospívajícímu člověku s mentálním postižením do dospělosti v kontextu celé jeho rodiny. Aby mohla být tato podpora účinná, je třeba vlastní aktivity jak dospívajícího člověka, tak i jednotlivých členů jeho rodiny. Pro podporu této aktivity je často důležité i povzbuzení víry rodiny ve vlastní vnitřní síly: „Studenti všech úrovní schopností a jejich rodiny potřebují aktuální informace o zdrojích, povzbuzení od informovaných profesionálů, mít příležitost vidět a hovořit s úspěšnými příklady (příklady dobré praxe), potřebují získat zkušenosti z dobrovolnické a

⁴ Vnímání problematické situace, přisuzování významu takové situaci jednotlivcem či celou rodinou je dle Bossové (2002 in Strnadová 2008) jedním z nejdůležitějších vnitřních faktorů jejího následného zvládnutí.

placené práce. Takové znalosti a zkušenosti jim pomohou rozhodovat se o své budoucí životní dráze a proměnit tak svá očekávání v realitu.“ (Turnbull & Turnbull 1990, s. 97).

Zcela zásadní při poskytování podpory (nejen) v období přechodu do dospělosti je uvědomění si kulturní relativity hodnot sebeurčení, normalizace a úspěšného přechodu: neschopnost profesionálů uznat odlišné hodnoty, které jednotlivé rodiny zastávají, vzbuzuje nedůvěru a nedostatek vzájemného respektu, což významně ovlivňuje efektivitu podpory (Kalyanpur 1998 in Smith, Routel 2010). Úspěch přechodu do dospělosti by měl být vyjádřen hlavně tím, jak naplňuje potřeby mladého člověka a jeho rodiny a jak přispívá k individuálně pojímané kvalitě života (Smith, Routel 2010).

3 Podpora přechodu mladých lidí s mentálním postižením do dospělosti

3.1 Počátky odborných snah o zapojení lidí s mentálním postižením do společnosti

Prvotní snahy o přípravu mladých lidí s mentálním postižením na jejich – především pracovní - uplatnění ve společnosti můžeme nalézt již v aktivitách prvních odborně (léčebně-pedagogicky) vedených, co do počtu chovanců spíše rodinných výchovných ústavů, které se postupně v Evropě začínají objevovat již v průběhu 19. století.¹ Příkladem za všechny budiž první český ústav zřízený Spolkem paní sv. Anny v roce 1871², jehož ředitelem se stal významný lékař a pedagog, autor myšlenky založení ústavu Karel Slavoj Amerling (1807–1884). Vyučování zde probíhalo názornou a zábavnou formou (včetně využívání vlastnoručně vyráběných didaktických pomůcek), vycházelo od prostředí chovancům ústavu nejbližšího k věcem a činnostem z pohledu času i prostoru vzdálenějším.³ Zároveň byl kladen velký důraz na individualizaci výchovy a co největší ohled na přirozené prostředí jednotlivých chovanců. Amerling všemi svými aktivitami usiloval o to, aby se alespoň někteří z nich vrátili a zapojili do života ve společnosti. (Morkes 2007, Černá a kol. 2008)

Co se českých zemí týče, není na tomto místě možno nezmínit též osvícených aktivit psychologa, filosofa a pedagoga Františka Čády (1865–1918), iniciátora tří sjezdů pro péči o slabomyslné a školství pomocné⁴, na kterých mimo jiné programově prohlašuje za cíl péče o (v dobové terminologii) slabomyslné snahu o jejich zapojení do společnosti v rámci možností každého jednotlivce (Černá a kol. 2008, Stejskal 2011). V roce 1916 pak přichází s koncepcí komplexní péče o veškerou mládež, která by měla být legislativně zakotvena a organizačně zajištěna rodinou, veřejnými, církevními či soukromými institucemi. Tato péče by měla obsahovat opatření preventivní, léčebné, výchovně-vzdělávací, zušlechťovací a opatření sociální pomoci a měla by být zajišťována kontinuálně již v období před narozením dítěte až do

¹ První ústav byl založen v r. 1816 G. Guggenmoosem v rakouském Halleinu, následovaly ústav ve francouzském Bicetre (1828) a rakouský ústav Levana v Badenu u Vídně (1856) (Černá a kol. 2008)

² Původně nesl název Hephata, v roce 1898 pak byl přejmenován na Ernestinum jako pocta mecenáše kněžně Ernestině Auerspergové. (Morkes 2007, Černá a kol. 2008)

³ Tedy od porozumění věcem a lidem v bezprostřední blízkosti, seznámení s autonomií podporujícími každodenními činnostmi (denní škola), přes věci a činnosti, se kterými je možno se setkat během týdne (týdenní škola), dále pak během kalendářního roku (roční škola) a nakonec v průběhu celého života (sekulární škola).

⁴ Sjezdy se konaly v Praze (1909), Brně (1911) a Ostravě (1913).

dosažení tělesné a duševní vyspělosti, u jedinců vymykajících se normě pak do doby, kdy je člověk schopen přispívat k vlastní obživě. V rámci poškození či poústavní podpory slabomyslných Čáda navrhuje zřídit pokračovací školy, které by navázaly na již existující školy pomocné: zde by se prováděla příprava k výkonu povolání; dále vzdělávací pracovní ústavy, kde by si lidé neschopní vyučit se řemeslu mohli vydělávat na živobytí; a naposledy pracovní kolonie, kde by byli zaměstnáni ti, kdo by zvládli základy zahradnických a zemědělských prací (Černá a kol. 2008). Takovýto ve své době odvážný pokus o komplexní řešení problematiky si jistě zaslouží obdiv a úctu; vzhledem k následujícím dějinným událostem však koncept i jeho realizace musely na dlouhou dobu upadnout v zapomnění.

3.2 Vznik a vývoj tranzitních programů ve světě

3.2.1 Období po druhé světové válce do 80. let 20. století

V 50. a 60. letech minulého století se v severoamerickém prostředí začínají vyvíjet programy zaměřené na funkční, pracovní a sociální dovednosti studentů s mentálním postižením, roste uvědomění potřeby zaplnit mezeru mezi vzděláváním a prací, což se promítlo do vytváření pracovních-studijních programů. Za důležité součásti přechodu do dospělosti byly považovány pracovní činnosti, společenské prostředí, obraz sebe sama jako dospělého člověka. Pracovní-studijní programy často zahrnovaly předpracovní vzdělávání, pracovní zkušenosti v rámci školy i mimo ni, spolupráci se službami zaměstnanosti. Velkým nedostatkem těchto prvních programů však bylo využívání prací s velmi nízkými nároky na dovednosti, s malým důrazem na získávání dalších souvisejících dovedností a přístup k programům i jejich zaměření zvyhodňovaly muže (Neubert 1997 in Mirfin-Veitch 2003).

Období od konce 60. a 70. let minulého století je v některých zemích západní Evropy, v Severní Americe či Austrálii významně spojováno s pojmy jako normalizace⁵, hnutí za práva lidí s postižením a nezávislý život, deinstitucionalizace⁶, návrat

⁵ Princip normalizace formuloval Nirje ve Švédsku v r. 1969, jeho smyslem je zpřístupnit lidem s postižením (původně mentálním) způsoby a podmínky každodenního života, tak aby byly co nejpodobnější normám života běžné společnosti (Nirje 1969). Toto se však dle Nirje může dít i v rámci života v instituci. Do severoamerického prostředí princip přenesl na počátku 70. let Wolfensberger, od počátku rozšířil princip na veškeré společensky devalvované skupiny a na všechny sektory služeb lidem. V jeho pojetí je cílem a prostředkem normalizace sociální začlenění a hodnotná účast na životě společnosti. V 80. letech pak svá východiska přeformuloval do podoby nového konceptu valorizace sociálních rolí (SRV) (Lemay 1985).

⁶ „Deinstitucionalizace je proces změn umožňující lidem s postižením žijícím dosud v ústavu žít v běžných životních podmínkách za současného zlepšení kvality jejich života. Součástí je snaha umožnit lidem aktivně žít v běžné společnosti. Po „technické“ stránce jde o proces postupného zániku původního, ústavního prostředí a náhrada takovou formou bydlení, která je běžná pro

k životu v komunitě.⁷ Postupně vznikají opatření mající zaručit respektování a naplňování práv lidí s postižením⁸.

V praxi je důraz stále kladen na přípravu k práci a rozvoj kariéry lidí s postižením, pro něž se začal používat termín kariérové vzdělávání (career education), které v té době bylo prioritou pro všechny studenty a cestou, jak snížit předčasné ukončení studia a pozvednout důležitost vzdělávání v očích studentů. Kariérové vzdělávání zahrnovalo získávání pracovních zkušeností a některé aspekty z oblasti životních dovedností. (Neubert 1997 in Mirfin-Veitch 2003).

Vzhledem k nevalným výsledkům postsekundárního vzdělávání lidí s mentálním postižením v 80. letech přetrvává důraz na přechod ze školy do práce. Americké sdružení Association for Retarded Citizens (ARC, nyní The Arc) poukazuje na závažný nedostatek v tréninku a ve všech službách potřebných pro přechod mladých lidí ze školy do života⁹. Opět je revidován smysl a cíle sekundárního speciálního vzdělávání. Důležitými tématy se stávají individuální plánování přechodu, dohody o meziagenturní spolupráci, různorodé pracovní zkušenosti pro studenty s postižením a dostupnost vzdělávacího programu (kurikula) zaměřeného na získávání a rozvoj funkčních dovedností (Neubert 1997 in Mirfin-Veitch 2003). Vznikají rozmanité publikace a příručky s tématy podpory přechodu ze školy do dospělosti a plánování zaměřeného na člověka, rozvíjejí se tranzitní programy. K nasměrování národních politik, tvorbě legislativních a dalších opatření v oblasti podpory práv lidí s postižením nadále přispívají i strategické dokumenty vznikající na půdě OSN¹⁰.

ostatní populaci.“ (<http://www.kvalitavpraxi.cz/deinstitucionalizace-na-klic.html>) [Cit. 2014-6-17]

⁷ „Deinstitucionalizace je proces změn umožňující lidem s postižením žijícím dosud v ústavu žít v běžných životních podmínkách za současného zlepšení kvality jejich života. Součástí je snaha umožnit lidem aktivně žít v běžné společnosti. Po „technické“ stránce jde o proces postupného zániku původního, ústavního prostředí a náhrada takovou formou bydlení, která je běžná pro ostatní populaci.“ (<http://www.kvalitavpraxi.cz/deinstitucionalizace-na-klic.html>)

⁸ Na půdě OSN počínaje již v poválečném období Chartou OSN (1945) a Všeobecnou deklarací lidských práv OSN (1948), přes Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech a Mezinárodní pakt o občanských a politických právech (obojí 1966), které pojednávají o rovných právech pro všechny. Co se přímo lidí s postižením týče, jmenujme následující dokumenty: Deklarace práv mentálně postižených osob OSN (1971), Deklarace práv tělesně postižených osob OSN (1975) (<http://www.osn.cz>) [Cit. 2014-6-17]). V evropském prostoru byla v roce 1950 Radou Evropy přijata Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, v roce 1961 pak Evropská sociální charta (viz <http://www.mpsv.cz/files/clanky/1218/esch.pdf>) [Cit. 2014-6-17]).

⁹ <http://www.thearc.org/what-we-do/programs-and-services/school-to-community> [Cit. 2014-7-10]

¹⁰ V 80. letech je to Světový akční program pro osoby s postižením OSN (1981) či v první polovině 90. let Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením OSN (1993) (<http://www.osn.cz/lidska-prava/?kap=42&subkap=50>) [Cit. 2014-7-10].

3.2.2 Období od 90. let 20. století do přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením

Významným podpůrným dokumentem v oblasti vzdělávání mladých lidí s postižením je The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec speciálního vzdělávání) UNESCO z roku 1994, který k podpoře přechodu ze školy do dalšího života v čl. 56 uvádí: „Mladým lidem se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné pomoci s účinným přechodem ze školy do dospělého pracovního života. Školy by je měly podpořit, aby se stali ekonomicky aktivními, a vybavit je dovednostmi potřebnými pro každodenní život... To vyžaduje využívání ... (mimo jiné) přímých zkušeností v reálných životních situacích mimo školu. Vzdělávací programy ... by měly obsahovat specifické tranzitní programy, pokud možno podporu při přechodu do dalšího stupně vzdělávání a následnou přípravu k práci, aby se mohli po ukončení studia stát nezávislími a aktivně přispívajícími členy svých komunit. Tyto aktivity by měly být vykonávány za aktivního přispívání poradců pro volbu povolání, zprostředkovatelů úřadů práce, obchodních společností, místních samospráv a různých zainteresovaných služeb a agentur.“ (UNESCO 1994, s. 34). Článek 57 pak zdůrazňuje potřebu mobilizace a spolupráce rodin, dobrovolných organizací, komunity a veřejnosti obecně (UNESCO 1994).

Aktivity spojené s podporou přechodu mladých lidí s postižením ze školy do dospělosti však postupně v některých zemích (USA, Kanada, Austrálie, Velká Británie či Dánsko) nacházejí oporu v legislativě již od počátku 90. let minulého století. Jedním z prvních zákonů, který přímo hovoří o nutnosti zavedení tranzitních služeb pro všechny děti s postižením, minimálně od věku 16 let, je zákon USA Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) z roku 1990¹¹. Cílem těchto služeb má být příprava mladých lidí s postižením na zaměstnání a nezávislý život a zajištění ochrany jejich práv a práv jejich rodičů. Podpora přechodu musí být součástí individuálních vzdělávacích programů (IEP) jednotlivých žáků/studentů. Novela zákona USA o rehabilitaci Rehabilitation Act Amendments (1998) pak ukládá službám zaměstnanosti pro lidi s postižením povinnost spolupráce se školami při realizaci pracovní-rehabilitačních programů pro studenty (Wehman 2001). Novela IDEA z roku 2004 Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) upřesňuje a rozšiřuje definici tranzitních služeb: jde o koordinovaný soubor aktivit pro dítě (mladého člověka) s postižením, proces podpory přechodu je na výsledky orientovaný a

¹¹ Ve Velké Británii je povinností zajistit plánování přechodu zákonem uložena nedlouho poté - od roku 1993. (viz <http://www.intellectualdisability.info/life-stages/transition-for-children-with-intellectual-disabilities#legislative> [Cit. 2014-7-14])

zaměřený na zlepšení akademických a funkčních dovedností, má usnadnit přechod dítěte ze školy do poškolských aktivit a zahrnuje post-sekundární vzdělávání, přípravu k práci, zaměstnání v běžném prostředí (včetně podporovaného zaměstnávání), další vzdělávání a vzdělávání dospělých, přechod do podpůrných služeb pro dospělé, podporu nezávislého života a účasti v komunitě a pokud je třeba též trénink dovedností každodenního života. Každý student při ukončení sekundárního vzdělávání musí být vybaven portfoliem (Summary of Performance) – souhrnem nabytých akademických a funkčních dovedností, včetně doporučení ohledně další podpory mladému člověku potřebné při dosahování jeho životních cílů. Veškeré aktivity v rámci podpory přechodu mají být založeny na individuálních potřebách dítěte/mladého člověka, jeho silných stránkách, preferencích a zájmech (Storey, Hunter 2014). To je zcela v souladu s principy plánování zaměřeného na člověka (dále jen PZČ, v angličtině Person centered planning, PCP), kterého se v procesu podpory přechodu používá a o němž pojednává kapitola 3.4.

V rámci Evropské unie se politika v oblasti podpory a začlenění lidí s postižením ubírá stejným směrem, jak bylo dříve popsáno. Explicitně se této oblasti věnuje čl. 26 Charty základních práv Evropské unie¹², který říká: „Unie uznává a respektuje právo osob se zdravotním postižením na opatření, jejichž cílem je zajistit jejich nezávislost, sociální a profesní začlenění a jejich účast na životě společnosti.“ (EU 2000, s. 14).

V letech 2000-2002 prováděla Evropská agentura pro rozvoj ve speciálním vzdělávání – European Agency for Development in Special Needs Education (nyní European Agency for Special Needs and Inclusive Education¹³) v rámci projektu Transition from school to employment průzkum v oblasti přechodu ze školy do práce mladých lidí s postižením v 16 zainteresovaných evropských zemích sběrem dat vztahujících se k existujícím politickým opatřením, realizaci procesu přechodu ze školy do práce, problémům a výsledkům. Za hlavní problémy souhrnná zpráva označuje následující:

- „vysoká míra předčasného ukončování vzdělávání a nezaměstnanost mladých lidí,
- omezený přístup ke kvalitnímu vzdělávání a odbornému výcviku,
- neodpovídající struktura kvalifikací ve vztahu ke schopnostem mladých lidí a jejich následnému pracovnímu uplatnění,
- nedostatečné porozumění a spolupráce mezi školským a zaměstnavatelským sektorem.“ (European Agency for Development in Special Needs Education

¹² Charta se stala právně závaznou pro členské státy EU pod názvem Listina základních práv Evropské unie vstoupením v platnost Lisabonské smlouvy v prosinci 2009.

¹³ www.european-agency.org [Cit. 2014-7-14]

2002, s. 32)

Klíčovými faktory úspěšnosti v souvislosti s konceptem přechodu pak jsou tyto:

- „proces přechodu musí být podporován existencí zákona a politickými opatřeními,
- během procesu přechodu musí být studentům garantována jejich aktivní účast a možnost vlastní volby; student společně s rodinou a pracovníky z přímé praxe musí spolupracovat na tvorbě individuálního plánu přechodu,
- proces přechodu musí zahrnovat tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, zaměřeného na pokroky studenta a sledování a zapracovávání potřebných změn,
- proces přechodu musí být postaven na přímé účasti a spolupráci zainteresovaných stran,
- studenti musí během studia mít možnost zažít reálnou práci prostřednictvím praxí, proto je nutná úzká spolupráce škol se zaměstnavateli při realizaci praxí,
- přechod je dlouhodobým a komplexním procesem, který připravuje a usnadňuje mladým lidem vstup do ekonomicky aktivního a dospělého života.“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2002, s. 32-33)

K uvedeným klíčovým faktorům úspěšnosti přechodu pak byla vypracována řada doporučení pro tvorbu politik (směrnice k implementaci na národní, regionální i lokální úrovni) a pro přímou praxi¹⁴ (European Agency for Development in Special Needs Education 2002).

Navazující aktivitou v projektu bylo zpracování tématu plánování přechodu ze školy do zaměstnání – jeho potřeby a přínosu – do podoby individuálního plánu přechodu¹⁵. (European Agency for Development in Special Needs Education 2006). Závěrečná zpráva konstatuje důležitost úzkého propojení a spolupráce vzdělávání s trhem práce a formuluje dvě základní doporučení tvůrcům národních politik v Evropě:

- vytvořit právní rámec, který zajistí, že spolupráce mezi školami a zaměstnavateli bude ošetřen existencí individuálního plánu přechodu,

¹⁴ viz publikace dostupná ve třinácti evropských jazycích na <http://european-agency.org/publications/ereports/transition-from-school-to-employment/transition-from-school-to-employment> [Cit. 2014-5-14]

¹⁵ Publikace je dostupná v češtině a dalších sedmnácti evropských jazycích na <http://european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment> [Cit. 2014-5-14]

- přispět k zavedení jasných odpovědností v procesu přechodu ze školy do práce a zajištění finančních zdrojů na pokrytí různorodých služeb potřebných k zajištění efektivního přechodu (European Agency for Development in Special Needs Education 2006).

V období let 2001-2011 fungoval v Rakousku program Clearing financovaný resortem sociálních věcí a zajišťovaný neziskovými organizacemi. Jako dobrovolná a bezplatná služba byl určen mladým lidem s postižením nebo sociálním znevýhodněním ve věku 15 až 25 let s cílem podpořit studenty v procesu přechodu ze školy do práce nebo do dalšího studia. Trval zpravidla 6 měsíců, s možností opakovaného využití. Zaměřoval se na zjišťování zájmů a schopností studentů, vytváření plánů rozvoje a kariéry, poskytování krátkodobých praxí s podporou na běžných pracovištích během studia. Na konci studenti obdrželi doporučení k jejich dalšímu pracovnímu či studijnímu směřování¹⁶. Na Clearing na počátku roku 2012 navázal vládní program Jugendcoaching¹⁷, který zajistil výše zmíněnou podporu všem studentům v Rakousku ve věku 15–25 let.

3.2.3 Období od přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením do současnosti

V prosinci 2006 Valné shromáždění OSN přijalo Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením (dále Úmluva, anglicky Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD). Úmluva přenesla do roviny práva požadavky do té doby obsažené především v politických dokumentech a strategiích pro oblast zdravotního postižení na úrovni jednotlivých států či na úrovni mezinárodních organizací. Požadavky zakotvené v Úmluvě vycházejí ze zkušeností a nejlepší praxe různých zemí (ČESKO 2010 in Národní centrum podpory transformace sociálních služeb 2013a). Byla vytvořena za účelem chránit osoby se zdravotním postižením před všemi druhy diskriminace a zahrnuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva. Její ratifikací¹⁸ se jednotlivé státy zavazují k přijetí zákonů, nařízení a zajištění všech dalších potřebných opatření, aby jednotlivé články Úmluvy mohly být naplněny, tedy i k zajištění, aby v praktickém životě docházelo ke skutečnému začleňování osob se zdravotním postižením do společnosti ve všech oblastech¹⁹.

¹⁶ Informace byly načerpány během účasti autorky předkládané práce na mezinárodním projektu Trainsition! - předávání dobré praxe podpory mladých lidí s postižením a sociálním znevýhodněním v procesu přechodu ze školy do práce (viz <http://www.trainsition.net> [Cit. 2014-7-14])

¹⁷ Jugendcoaching je jedním z programů rakouské národní sítě pracovní asistence NEBA (viz <http://www.neba.at> [Cit. 2014-7-14])

¹⁸ ČR Úmluvu ratifikovala 28.9. 2009, účinnosti v českém právním řádu nabyla 28.10. 2009

¹⁹ V evropském kontextu byl v tomtéž roce ještě před přijetím Úmluvy Radou Evropy vytvořen Akční plán na podporu práv a plného zapojení osob se zdravotním postižením do

V roce 2010 WHO vydala CBR (Community-based rehabilitation) Guidelines, směrnice obsahující řadu doporučení k implementaci a dalšímu rozvoji strategie komplexní rehabilitace lidí s postižením v rámci komunity. Strategie podporuje zplnomocnění lidí s postižením k přístupu a využívání služeb v oblasti sociální a zdravotní, vzdělávání a zaměstnávání, které jim a jejich rodinám přispívají k lepší kvalitě života, k začlenění a účasti na životě společnosti, ve které žijí.²⁰

Dle výsledků průzkumu k inkluzivnímu vzdělávání v zemích EU/EHP prováděného Academic Network of European Disability Experts²¹ je podpora přechodu mladých lidí s postižením z jednoho stupně vzdělávání do dalšího nebo do práce velmi málo zajištěna legislativně a zdá se být záležitostí spíše dobré praxe. Studentům pak může chybět příprava a patřičné dovednosti nebo vhodné vedení a poradenství. V národních zprávách se často objevuje, že v době přechodu, kdy je potřeba systematické podpory mladým lidem největší, bývá nedostatek jak v oblasti předávání informací ohledně finanční podpory, dostupných volbách a cestách, tak i v rovině praktické podpory. Země, které vztahují obtíže studentů s postižením primárně ke způsobům organizace vzdělávání a vyučovací praktikám, vykazují lepší výsledky v přechodu do dalšího vzdělávání a do práce, než je tomu v zemích, které zastávají spíše diagnostický, na nedostatky orientovaný přístup k mladým lidem s postižením. Rostoucí účast mladých lidí s postižením na vzdělávání ve všech úrovních a oblastech nijak významně neovlivňuje jejich uplatnění na trhu práce (OECD 2006, OECD 2008, ANED 2009 in ANED 2011). To vede k domněnkám, že vzdělávací systémy dostatečně nepřipravují mladé lidi s postižením na přechod ze školy do práce. V mnoha zemích mají studenti s postižením velmi omezenou či nulovou možnost účasti na přípravě k práci v běžných podmínkách (např. praxe, stáže ve firmách), případně jejich příprava neodpovídá potřebám trhu práce. Školy obecně se velmi málo angažují v podpoře přechodu z jednoho stupně vzdělávání do dalšího či do práce, pouze v Dánsku a Velké Británii je povinností škol začlenit plánování přechodu do individuálních vzdělávacích plánů (ANED 2011).

Jedním z výstupů britského vládního programu Aiming High for Disabled Chil-

společnosti: zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením v Evropě 2006-2015 (viz [http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Czech%20Republic.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec(2006)5%20Czech%20Republic.pdf) [Cit. 2014-7-14]), na základě Úmluvy pak Evropská strategie pro pomoc osobám se zdravotním postižením 2010-2020: Obnovený závazek pro bezbariérovou Evropu (viz <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&rid=3> [Cit. 2014-7-14]).

²⁰ Koncept či strategie v komunitě založené rehabilitace lidí s postižením (CBR) se rozvíjí od konce 70. let 20. stol. Dokumenty k CBR je možno najít na <http://www.who.int/entity/disabilities/cbr/en/index.html>. [Cit. 2014-7-15]

²¹ <http://www.disability-europe.net> [Cit. 2014-7-15]

dren²² bylo zjištění potřeby zlepšit a koordinovat služby pro mladé lidi s postižením během jejich přechodu do dospělého života. V souvislosti s tím vznikl národní program podpory přechodu - Transition Support Programme²³ pro období 2008–2011, jehož prioritami bylo vytvoření národního koordinačního týmu pro podporu přechodu a přímá podpora změn na lokální úrovni. Na základě tohoto a dalších vládních programů²⁴ od roku 2011 běží návazný vládní program přípravy na dospělost – Preparing for Adulthood²⁵, jehož hlavním smyslem je širší podpora procesu přechodů dětí a mladých lidí s postižením od narození do 25 let a jejich rodin v oblasti zaměstnání, zdraví, nezávislého života, přátelství a vztahů, začlenění do komunity, dále sdílení dobré praxe a souvisejících informací a podpora poskytovatelům tranzitních služeb.

Nová právní úprava²⁶ závazná pro Anglii v souladu s výše zmíněným programem ukládá zúčastněným subjektům zajistit úspěšnou přípravu na dospělost mladých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami či postižením ve věku 14-25 let v oblasti dalšího vzdělávání, zaměstnání, nezávislého života, začlenění do společnosti a zdraví. Místním samosprávám mimo jiné ukládá:

- zajistit účinnou spolupráci v oblasti vzdělávání, zdraví a sociální péče,
- zajistit hodnocení a v případě potřeby vytváření komplexních plánů podpory v oblastech vzdělávání, zdravotní a sociální péče (tzv. EHC²⁷ Assessments, Plans) s využitím přístupu a plánování zaměřeného na člověka,
- zajistit osobní rozpočty (personal budgets) pro konkrétní mladé lidi pro účely financování potřebné podpory,
- zajistit klíčové pracovníky – koordinátory služeb a podpory pro konkrétní mladé lidi, případně nezávislé podpůrce (občanské advokáty),
- zajistit mladému člověku s EHC plánem v případě potřeby návaznou podporu při mimoškolních aktivitách (dobrovolnictví, volnočasové aktivity, zapojení do komunity, udržení sociálních vazeb, pracovní zkušenosti, trénink praktických životních dovedností), tzv. 5-day packages of provision and support.

Školám pak pro své studenty či žáky ukládá povinnost zajistit:

²² vládní program pro transformaci služeb pro děti s postižením v Anglii od roku 2007

²³ <http://www.transitionssupportprogramme.org.uk/> [Cit. 2014-7-15]

²⁴ <http://www.preparingforadulthood.org.uk/who-we-are/past-programmes> [Cit. 2014-7-15]

²⁵ <http://www.preparingforadulthood.org.uk> [Cit. 2014-7-15]

²⁶ Zákony o dítěti a rodině, o zdravotní a sociální péči, o osobních rozpočtech či kodex praxe při práci s dětmi a mladými lidmi se speciálními vzdělávacími potřebami či postižením od narození do 25 let věku, které vešly v platnost v průběhu roku 2014 (England 2014)

²⁷ Education-Health-Care

- spolupráci s potřebnými partnery (sociální služby, zaměstnavatelé, volnočasové aktivity, bydlení),
- v oblasti přípravy na zaměstnání pak různé formy nabývání zkušeností a dovedností jako: apprenticeships („tovaryšství“, placená práce – trénink vedoucí k získání kvalifikace), traineeships (vzdělávání a neplacené praxe na dobu max. 6 měsíců) či supported internships (neplacené stáže od 6ti měsíců po 1 rok) s maximální snahou o zajištění placeného zaměstnání po skončení studijních programů, a to v součinnosti s resortem práce a penzí, který tyto aktivity financuje a zajišťuje potřebnou podporu na pracovišti (England 2014).

Jedním z příkladů dobré praxe koordinace a poskytování tranzitních služeb v USA je v posledních několika letech koncept tzv. souvislého přechodu – Seamless Transition²⁸. Jeho hlavním znakem je důraz na studentem řízené na člověka zaměřené plánování přechodu, které se výrazně promítá do školního rozvrhu dotyčného studenta. Pokud student nepracuje, je zapojen do různých jím zvolených a na účasti v komunitě založených aktivit. Hlavními rysy služeb souvislého přechodu jsou:

- „pracovní zkušenosti během celého sekundárního vzdělávání, které napomáhají studentům identifikovat vlastní zájmy, dovednosti a podporu potřebné k získání zaměstnání,
- zaměstnavatelem placené zaměstnání v běžných podmínkách (integrated employment) během posledního roku studia,
- nepracovní činnosti vykonávané v běžných podmínkách (v rámci komunity),
- pracovníci služeb zaměstnanosti spolupracují se zaměstnanci školy na pracovním uplatnění studentů ještě před ukončením studia,
- sdílení finančních nákladů na realizaci přechodu ze školy do dospělého života všemi zainteresovanými institucemi²⁹,

²⁸ <http://www.seamlesstransition.org> [Cit. 2014-5-15]- tento koncept je rozšířením a úpravou konceptu Transition Services Integration Model (TSIM), navrženého koncem 90. let 20. století k propojení zdrojů veřejných škol a poškolních veřejných systémů k zajištění potřebné podpory a služeb studentům s těžkým mentálním postižením v posledních několika letech studia (Storey, Hunter 2014).

²⁹ v prostředí USA míněna škola (a školní obvod), VR – státní programy pracovní rehabilitace (spíše krátkodobého charakteru, zahrnují i programy podpory nezávislého života a služby zaměstnanosti) a I/DD – dlouhodobé programy zajišťující široké spektrum služeb pro lidi s mentálním/vývojovým postižením (např. koordinaci služeb, zajištění návaznosti pečovatelských služeb, respitní péči, podporované zaměstnávání, služby do domácnosti a komunitní služby, trénink běžných denních aktivit – day habilitation) a CRP – agentury pro rehabilitaci v komunitě, které jsou najímány školami, VR či I/DD na zajištění praktické terénní podpory (Storey, Hunter 2014)

- přímý přechod ze školy do placeného zaměstnání a zajištění následné podpory na pracovišti.“ (Storey, Hunter 2014, s. 140)

Vysoce efektivním programem v oblasti podpory přechodu mladých lidí s postižením ze školy do práce je v USA a Velké Británii Project SEARCH High School Transition program³⁰. Hlavním cílem programu je zajištění kompetitivního zaměstnání pro mladé lidi s postižením. Je postaven na aktivní dobrovolné spolupráci velkých zaměstnavatelů (firem, nemocnic), studentů s postižením a jejich rodin, škol, služeb zaměstnanosti a dalších komunitních služeb určených lidem s postižením (viz výše u popisukonceptu souvislého přechodu). Poslední studijní rok studenti tráví přímo na pracovišti vybraného zaměstnavatele, kde mají k dispozici menší třídu (do 12 studentů) pro výuku, zajišťovanou přítomnými pedagogy a pracovními trenéry (job coachis). Prvních pár týdnů zpočátku školního roku probíhá základní orientace a seznámení se s pracovištěm, diagnostika pracovních dovedností v reálném prostředí, tvorba kariérních plánů studentů, na jejichž základě si jednotliví studenti volí až tři různé praxe (5 hodin denně) u daného zaměstnavatele. V průběhu praxí jsou studenti v kontaktu se svým mentorem (zaměstnanec pracoviště), s učitelem a job coachem, učí se základním dovednostem, které jsou nutnými předpoklady pro zvládnutí dané práce a pro potenciální zaměstnání na dané pracovní pozici, a dalším dovednostem s prací souvisejícím (např. řešení problémů, práce v týmu, komunikace). Posledních pár měsíců školního roku se pracuje na upevnění pracovních dovedností, dosažení kariérního cíle, zajištění placeného zaměstnání založeného na studentových zkušenostech, silných stránkách a nabytých dovednostech a zajištění dalších komunitních služeb individuálně potřebných pro přechod do dospělého života. Studenti jsou vybaveni portfoliem obsahujícím shrnutí průběhu účasti v programu, doporučení do zaměstnání, profil studentových kompetencí či případná ocenění získaná v průběhu účasti v programu (Project SEARCH³¹).

Přes veškerá opatření v podobě legislativy, strategických plánů, vládních programů či dílčích projektů, která jsou v mnoha zemích již nastavena, se však v každodenní praxi mladí lidé s postižením a jejich rodiny stále potýkají s mnoha problémy při zajišťování potřebné podpory při přechodu do dospělého života. Podle on-line průzkumu Join the Conversation for Change: Help shape federal agency strategies for helping youth and young adults with disabilities successfully transition from school to work, prováděného U.S. Department of Labour v roce 2013 ve všech státech USA, jsou hlavními problémy, tak jak je americká veřejnost vnímá, tyto:

³⁰ Program se v rozvíjí od roku 1995, jeho tvůrcem, majitelem obchodní značky a copyrightu je dětská nemocnice v Cincinnati (Ohio, USA) viz <http://www.cincinnatichildrens.org/service/p/project-search/default/> [Cit. 2014-7-16]

³¹ <http://www.projectsearch.us/OurPROGRAM/HighSchoolTransition.aspx> [Cit. 2014-7-16]

- nedostatek podpůrných služeb, častá dlouhá doba čekání na službu,
- nedostatečná provázanost a spolupráce služeb (škola – pracovní rehabilitace – další potřebné služby pro dospělé),
- pozdní začátek poskytování podpory při přechodu do dospělosti (nyní 16 let) mladí lidé s postižením nejsou hromadně informováni a školeni v tom, co přechod do dospělosti a služby s ním spojené obnášejí,
- potřeba zajistit mladým lidem s postižením zkušenost s placenou prací ještě v rámci studia, zajistit jim přímý přechod ze školy do práce,
- nedostatečná příprava učitelů na problematiku přechodu do dospělého života a do zaměstnání,
- omezená finanční podpora v sociální oblasti, financování by se mělo ubírat cestou individuálních rozpočtů, ne cestou financování jednotlivých služeb,
- absence či nedostatečné využívání služeb, které učí mladé lidi s postižením funkčním dovednostem potřebným pro jejich uplatnění v rámci komunity, absence obhájce práv mladých lidí s postižením na vládní úrovni,
- finanční kompenzace pro rodiče-pečovatele, kteří si kvůli péči o dítě nemohou vydělávat peníze chozením do práce (Concepts 2013).

Uvedené problémy se jistě netýkají jen mladých lidí s postižením a jejich rodin v USA, ale v různé míře lidí s postižením obecně po celém světě.

3.3 Tranzitní programy v České republice

3.3.1 Vznik a vývoj tranzitních programů v ČR

Počátkem devadesátých let 20. století vznikl dílem spolupráce Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a americké organizace American Jewish Joint Distribution Committee (JDC³²) Vzdělávací institut Desidera Galského, v rámci něhož probíhaly intenzivní kurzy pro práci s lidmi s postižením a jejich začlenění v demokratických společnostech. Tématy těchto kurzů byly i podporované zaměstnávání a tranzitní program. Účast na kurzech byla pro některé frekventanty podnětem k založení organizací³³, ve kterých pak nabyté znalosti začali proměňovat v praxi za prvotní finanční podpory JDC.

³² www.jdc.org [Cit. 2014-7-20]

³³ Prvními z takových organizací byly Rytmus, o.s. (1994, www.rytmus.org)[Cit. 2014-7-20] či Asistence, o.s. (1995, www.asistence.org [Cit. 2014-7-20]), obě nyní o.p.s.

Tranzitní programy v České republice fungují ojediněle (Rytmus, o.s., Asistence, o.s.) od roku 1995 v Praze. S postupným zakládáním agentur pro podporované zaměstnávání se po roce 2000 díky finanční podpoře z EU a státního rozpočtu v rámci projektů PALMIF a EQUAL rozšiřují i do ostatních krajů. Nejčastějším pojetím tranzitního programu je tak podpora přechodu ze školy do práce zajišťovaná převážně individuálními praxemi na běžných (nechráněných) pracovištích během posledního roku či dvou studia na střední škole, kdy tranzitní program je úzce propojen s podporovaným zaměstnáváním (považuje se za jeho předstupeň) a vychází z jeho metodiky a standardů³⁴. Bělohávková (2009) ve výzkumné části diplomové práce mapuje poskytování tranzitního programu mladým lidem s mentálním či kombinovaným postižením v rámci České republiky. Z ní vyplývá, že z jedenácti poskytovatelů tranzitního programu bylo v roce 2009 aktivních osm (dva poskytování tranzitního programu ukončili – Mesada, o.s., Základní škola a praktická škola Svítání, o.p.s., jeden aktuálně neměl v tranzitním programu žádného klienta – Rytmus Chrudim, o.p.s.), z toho šest poskytovatelů jej pojímalo jako podporu přechodu ze školy do práce (Agapo, o.s., Agentura Pondělí, Městská Charita České Budějovice, Rytmus, o.s., Rytmus Benešov, o.p.s., Spolu Olomouc, o.s.), jeden jako podporu přechodu ze školy do dalšího života (Asistence, o.s.) a jeden jako podporu přechodu dospělých lidí na otevřený trh práce (Máme otevřeno?, o.s.).

V současné době dvě organizace Asistence, o.p.s. a Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s. dále rozpracovávají podobu tranzitního programu ve smyslu podpory studentů s mentálním (Rytmus) či tělesným a kombinovaným (Asistence) postižením a jejich rodin ze školy do další etapy jejich života s využitím přístupu, metody a nástrojů plánování zaměřeného na člověka (dále jen PZČ viz kapitola 3.4) a pracují na vytvoření metodiky takto široce pojímaného tranzitního programu. Od listopadu roku 2013 se také jedenkrát za tři měsíce scházejí zástupci několika poskytovatelů tranzitních programů napříč Českou republikou a společně pracují na aktivitách, které by měly vést ke zvýšení povědomí odborné i laické veřejnosti o takové formě podpory a výhledově k prosazení legislativního ukotvení tranzitního programu a dostatečnému rozšíření jeho poskytování.

³⁴ Souhrnná metodika podporovaného zaměstnávání (vydal Rytmus) je dostupná na <http://www.unie-pz.cz/files/files/knihovna/souhrnna-metodika.pdf> [Cit. 2014-7-20], první dodatek k Souhrnné metodice PZ (vydala Česká unie pro PZ) je dostupný na <http://www.unie-pz.cz/files/files/knihovna/prvni-dodatek-souhrnne-metodiky-pz.pdf> [Cit. 2014-7-20] a Standardy podporovaného zaměstnávání (vydala Česká unie pro PZ) jsou dostupné na http://www.unie-pz.cz/files/files/knihovna/standardy-pz_final.pdf [Cit. 2014-7-20]

3.3.2 Tranzitní programy v kontextu legislativy a politiky ČR

Problematika podpory přechodu mladých lidí s postižením je právně komplexně pojata v již zmiňované Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením. Úmluva je součástí českého právního řádu od 28.10. 2009 a povinností České republiky je přijmout či upravit zákony, nařízení a zajištit všechna další opatření potřebná k naplnění jednotlivých článků Úmluvy. Podle čl. 10 Ústavy České republiky je navíc Úmluva (jakožto mezinárodní smlouva, k níž je ČR vázána) právním předpisem nadřazeným zákonům ČR.

Pojem tranzitní program (či tranzitní služby, tak jak jsou definovány např. legislativou USA) česká legislativa nezná, vzhledem ke spektru podpory však jeho působnost můžeme situovat na rozhraní oblastí rodiny, školství, zaměstnanosti a sociálních služeb³⁵; sociální systém však podle Chába (2004, s. 18) „... pouze doplňuje a pomáhá určitým způsobem, aby shora uvedeným (v původním textu míněno rodina a škola, pozn.aut.) povinnost usnadnil“.³⁶

Legislativa a politika v oblasti rodiny

Oblast rodinného práva upravuje zákon 89/2012 Sb., občanský zákoník. Dle §858 občanského zákoníku povinnosti a práva rodičů „spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, ... v zajišťování jeho výchovy a vzdělání...“ Je nesporné, že rodina je tím hlavním, kdo svému mladému členu poskytuje (měl by poskytovat) podporu a udává směr na jeho cestě do dospělosti. Sama k tomu však (individuální měrou) může potřebovat a má právo požadovat podporu a spolupráci různých služeb veřejnosti. Na existující nedostatky v podpoře rodiny a jejího sociálního začlenění a v souvislosti s naplňováním Úmluvy se snaží aktuálně reagovat Strategie sociálního začleňování 2014–2020 řadou opatření, z nichž citujeme následující:

- „Zpracování nového zákona o podpoře rodiny...“
- „Zajištění systémové podpory rodin při výchově dětí se specifickými potřebami;“

³⁵ Bylo by jistě namístě hovořit raději o sociálním systému jako takovém, tedy včetně veškeré finanční podpory, která může být mladému člověku s postižením v přechodu ze školy do dalšího života a jeho rodině poskytnuta, vzhledem k rozsahu a záměru předkládané práce je však tato problematika zmíněna pouze okrajově.

³⁶ S tématem podpory přechodu do dospělosti samozřejmě nedílně souvisí kromě dalších i otázka svéprávnosti, tedy způsobilosti právně jednat (§15, odst. 2 zákona 89/2012 Sb., občanský zákoník) a s tím související často potřebná podpora při rozhodování (viz §38-65 zákona 89/2012 Sb., občanský zákoník).

- „Zajištění odpovídající a standardy garantované kvality širokého spektra služeb pro rodiny, děti a mládež;“
- „Deinstitucionalizace náhradní péče, podpora ambulantním, terénním a nízkokapacitním pobytovým službám náhradní rodinné péče;“
- „Rozvoj nízkoprahových služeb na podporu rodin ohrožených sociálním vyloučením, jako jsou. . . rodičovské skupiny založené na principu svépomoci;“
- „Realizovat dotační podporu prarodinných organizací poskytujících služby pro rodiny, včetně rodin se specifickou potřebou;“ (MPSV ČR 2014, s. 33).

Legislativa a politika v oblasti vzdělávání

Vzdělávání dle §2 odst. 3 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je veřejnou službou. Jedním z obecných cílů vzdělávání dle §2 odst. 2 je „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života“. Střední vzdělávání pak dle §57 „rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. . . vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.“

Školy tedy jednoduše řečeno mají své svěřence připravovat na zodpovědný dospělý praktický život. Tento cíl však plní v omezené míře: jejich aktivity se převážně odehrávají ve školním prostředí, často s převahou důrazu na znalosti a bez propojení s praktickým využitím těchto znalostí. Je otázkou, zda je takto realizovaná příprava pro dospělý život dostačující. Školy většinou nemají dostatek zdrojů (v širším slova smyslu) na to, aby tato příprava alespoň zčásti probíhala individuálně a v prostředí nejpřirozenějším, tj. v komunitě. Často také obory odborných učilišť, kde studují mladí lidé s mentálním nebo kombinovaným postižením, či praktickými školami realizovaná pracovní příprava v rámci odborných činností neodpovídají potřebám pracovního trhu, tudíž pro reálné uplatnění v běžném pracovním prostředí své studenty takové školy nedokáží připravit. Nová Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020³⁷ v této oblasti odkazuje na řadu opatření, která by měla:

³⁷ Strategie je novým (schválena vládou 9.7. 2014 jako Usnesení vlády č. 538) obecným rámcem vzdělávací politiky ČR, nahrazuje tak tzv. Bilou knihu vzdělávání z roku 2001. Hlavními prioritami rozvoje vzdělávací soustavy podle Strategie jsou snižování nerovností ve vzdělávání (včetně inkluzivního přístupu), podpora kvalitní výuky a podpora učitele jako jejího předpokladu, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

- vést k posílení společného základu v oborech středního vzdělání zaměřeného především na rozvíjení základních znalostí, dovedností a postojů, tak aby přispívaly k dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů na trhu práce, vyšší úspěšnosti v dalším vzdělávání i v osobním životě,
- efektivněji provázat strukturu oborů středního vzdělávání s potřebami trhu práce,
- modernizovat systém odborného středního vzdělávání, aby ke konci studia obsahovalo větší podíl praktické výuky, systémově využívat stáže ve firmách, podporovat rozvoj sociálního partnerství škol a zaměstnavatelů,
- podporovat rozvoj nabídky dalšího vzdělávání v souladu s Národní soustavou kvalifikací, potřebami trhu práce a její propojení s nástroji aktivní politiky zaměstnanosti,
- zajistit dostatečnou dostupnost poradenských služeb (kariérové, pedagogicko-psychologické, speciálně-pedagogické poradenství), které budou více vycházet vstříc individuálním potřebám žáků a zajišťovat systematickou podporu žákům, jejich rodinám i školám (MŠMT ČR 2014).

Legislativa a politika v oblasti zaměstnanosti

Jednou ze stěžejních oblastí podpory studentů v rámci tranzitního programu je pracovní uplatnění. Státní politiku zaměstnanosti ČR upravuje především zákon 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. Hlavními úkoly státní politiky zaměstnanosti dle §2 přímo souvisejícími s poskytováním tranzitního programu jsou zabezpečení práva na zaměstnání, poskytování informačních, poradenských a zprostředkovatelských služeb, realizace opatření na podporu a dosažení rovného zacházení s osobami se zdravotním postižením a opatření pro zaměstnávání osob se zdravotním postižením. Jedním z takových opatření je zajištění práva osoby se zdravotním postižením na pracovní rehabilitaci (§69 a násl. zákona o zaměstnanosti). Ta je souvislou činností zaměřenou na „získání a udržení vhodného zaměstnání osoby se zdravotním postižením“ a zahrnuje „poradenskou činnost zaměřenou na volbu povolání, volbu zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti, teoretickou a praktickou přípravu pro zaměstnání nebo jinou výdělečnou činnost, zprostředkování, udržení a změnu zaměstnání, změnu povolání a vytváření vhodných podmínek pro výkon zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti.“ Dle §71 teoretická a praktická příprava zahrnuje:

- a) přípravu na budoucí povolání podle zvláštních právních předpisů,
- b) přípravu k práci,

c) specializované rekvalifikační kurzy,

příčemž zvláštními právními předpisy je zde míněn především školský zákon.

Přípravou k práci je dle §72 odst.1 „... cílená činnost směřující k zapracování osoby se zdravotním postižením na vhodné pracovní místo a k získání znalostí, dovedností a návyků nutných pro výkon zvoleného zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti...“

Z výše uvedeného vyplývá povinnost úřadů práce zajistit studentům poradenství v oblasti pracovního uplatnění, podílet se společně se školou na zabezpečení přípravy na budoucí povolání studentů se zdravotním postižením a zajistit navazující přípravu k práci v rámci pracovní rehabilitace.

V praxi však (čerpáno ze zkušeností vlastních i pracovníků jiných poskytovatelů tranzitního programu) Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání (IPS) při úřadech práce se speciálními školami spolupracují takřka výjimečně a jsou kapacitně velmi omezena i pro individuální práci s klienty. Co se týče reálné možnosti využití institutu pracovní rehabilitace v rámci přípravy na povolání a přípravy k práci studentů se zdravotním postižením, je situace ještě více problematická: dílem kvůli nedostatečné propojenosti mezi resorty školství a práce a sociálních věcí, v důsledku pak mezi školou a úřadem práce, dílem kvůli procedurální a administrativní náročnosti a nedostatečné kapacitě pracovníků úřadů práce i pracovníků ve školách. Nová Strategie sociálního začleňování 2014–2020 k podpoře zaměstnanosti na situaci reaguje různými opatřeními, například:

- „Zabezpečit odpovídající poradenské, motivační a podpůrné služby pro vstup a udržení se na trhu práce ... i prostřednictvím zapojení nestátních neziskových organizací do poskytování komplexních poradenských služeb...“
- zajistit dostatečnou personální kapacitu Úřadu práce ČR na poli zaměstnanosti, jak při zprostředkování zaměstnání, tak při poradenských aktivitách...“
- zajistit podporu odpovídajících služeb pracovní rehabilitace, podpora programům sociální rehabilitace...“
- podpora rozvoje sociální práce ve službách zaměstnanosti (např. využití metody case managementu)...“ (MPSV ČR 2014, s. 24-26).

Problematikou zlepšení zaměstnanosti a zaměstnatelnosti mládeže do věku 30 let, usnadněním přechodu ze školy do pracovního prostředí a podporou spolupráce napříč oblastmi školství a práce a sociálních věcí se zabývá i strategický dokument ministerstva školství Koncepce podpory mládeže 2014–2020³⁸ (MŠMT ČR 2014). Propojení a

³⁸ Usnesení vlády ČR č. 342 ze dne 12.5. 2014, dostupné na <http://www.msmt.cz/file/33599/> [Cit. 2014-7-21]

spolupráce škol, rodin a sociálních služeb je i jedním z opatření zmiňované strategie sociálního začleňování (MPSV ČR 2014).

Legislativa a politika v oblasti sociálních služeb

V České republice se poskytování podpory studentům s postižením v rámci tran-
zitivních programů za neodmyslitelné spolupráce rodiny a školy aktuálně odehrává
na poli sociálních služeb, tedy podle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách
a vyhlášky 505/2006, k provedení zákona o sociálních službách. Zákon upravuje
podmínky pomoci a podpory osobám v nepříznivé sociální situaci³⁹ prostřednictvím
poskytování sociálních služeb a prostřednictvím příspěvku na péči (§1). Sociální služ-
bou se dle §3 rozumí „činnost nebo soubor činností. . . zajišťujících pomoc a podporu
osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení“. Dle §2
odst. 2 „Rozsah a forma pomoci a podpory poskytnuté prostřednictvím sociálních
služeb musí zachovávat lidskou důstojnost osob. Pomoc musí vycházet z individu-
álně určených potřeb osob, musí působit na osoby aktivně, podporovat rozvoj jejich
samostatnosti. . . a posilovat jejich sociální začleňování. Sociální služby musí být po-
skytovány v zájmu osob a v náležitě kvalitě⁴⁰ takovými způsoby, aby bylo vždy
důsledně zajištěno dodržování lidských práv a základních svobod osob.“

Nejčastěji se jedná o službu sociální rehabilitace, která je dle §70, odst. 1:

„. . . soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávis-
losti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností,
posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných
činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů
a kompetencí.“ Základními činnostmi v sociální rehabilitaci dle odst. 2 jsou:

- a) nácvik dovedností pro zvládnutí péče o vlastní osobu, soběstačnosti a dalších
činností vedoucích k sociálnímu začlenění,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,

³⁹ tj. „oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu. . . řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením“ (§3), nepříznivý zdravotní stav pak je takový, „který podle poznatků lékařské vědy trvá nebo má trvat déle než 1 rok, a který omezuje funkční schopnosti nutné pro zvládnutí základních životních potřeb“ (§3)

⁴⁰ Kvalitu má zajišťovat naplňování standardů kvality v sociálních službách viz <http://www.mpsv.cz/cs/5963> , http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf [Cit. 2014-7-21] či <http://www.mpsv.cz/files/clanky/5964/pruvodce.pdf>. [Cit. 2014-7-21] V rámci projektu MPSV Inovace kvality sociálních služeb vznikl v r. 2013 mimo jiné právní návrh změn obsahu a kritérií standardů sociálních služeb viz http://www.mpsv.cz/files/clanky/18205/C5_STANDARDY_2013_FIN.pdf [Cit. 2014-7-21], zda, kdy a v jaké podobě bude zapracován i do stávající legislativy, je velkou otázkou nejen poskytovatelů sociálních služeb.

- c) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.⁴¹

Dle odst. 2 §37 zákona o sociálních službách též poskytovatelé sociálních služeb zajišťují základní sociální poradenství, které „poskytuje osobám potřebné informace přispívající k řešení jejich nepříznivé sociální situace“.⁴²

Nedílnou součástí jak tranzitního programu ve smyslu podpory přechodu mladého člověka ze školy do dospělosti, tak i zákonem stanovených poradenských aktivit (§37 odst. 2) a pomoci při uplatňování práv, oprávněných zájmů a obstarávání osobních záležitostí (§70 odst. 2d), je též podpora při zajišťování dalších případně potřebných sociálních služeb. Nejčastěji se jedná o osobní asistenci (§39) či chráněné bydlení (§51).

Jednou z aktivit projektu Podpora transformace sociálních služeb MPSV bylo zkoumání potřeb (rodičovských) pečujících osob v oblasti poskytování sociálních služeb z pohledu jednotlivých tranzitních období. Výstupem aktivity je text Příspěvek k situaci osob pečujících o osoby s mentálním, kombinovaným a tělesným postižením a o osoby s poruchami autistického spektra⁴³ zpracovaný Národním centrem podpory transformace sociálních služeb, který mj. obsahuje důležitá doporučení pro další rozvoj a směřování sociálních služeb, tak aby lépe naplňovaly svůj (zákonný) účel a pevně se opíraly o principy, na kterých jsou (ze zákona – viz §2 odst. 2 zákona o sociálních službách) postaveny. S ohledem na téma práce vybíráme doporučení týkající se podpory přechodu mladých lidí s postižením ze školy do zaměstnání a dalších denních aktivit a doporučení týkající se podpory při osamostatňování mladých lidí s postižením od rodiny.

Doporučení k podpoře přechodu ze školy do zaměstnání a dalších aktivit:

- „vytvořit nové tranzitní programy, aby mladí lidé s postižením mohli žít svůj dospělý život, nastoupit buď do zaměstnání, nebo se zapojovat do smysluplných denních aktivit. . .
- rozšířit nabídku kvalitnější a různorodější přípravy lidí se zdravotním postižením na zaměstnání. . .
- garantovat větší podporu a podpořit více služeb, které podporují lidi se zdravotním postižením na otevřeném trhu práce. . .

⁴¹ Základní činnosti poskytované v rámci služby sociální rehabilitace jsou dále specifikovány vyhláškou 505/2006 Sb v §35 viz <http://portal.gov.cz/app/zakony/> [Cit. 2014-7-22].

⁴² Úkony poskytované v rámci základního sociálního poradenství jsou blíže specifikovány vyhláškou 505/2006 Sb. v §3 viz <http://portal.gov.cz/app/zakony/> [Cit. 2014-7-22].

⁴³ <http://www.trass.cz/> [Cit. 2014-7-22]

- vytvořit dotační titul pro nové a inovativní služby mimo zákon o sociálních službách.“

(Národní centrum podpory transformace sociálních služeb 2013b, s. 41–42).

Doporučení k podpoře při osamostatňování od rodiny:

- „Lépe naplánovat služby a péči pro občany se zdravotním postižením: o potřebách pro lidi s mentálním postižením se ví od narození nebo od školního období. Z tohoto důvodu je možné plánovat dlouhodobě a s předstihem, protože tato část populace bude podporu a péči potřebovat do konce svého života. . .
- rozlišit příspěvek na péči pro stárnoucí občany a pro postižené občany; vytvořit jiný příspěvek (individuální rozpočet) pro lidi s postižením. . .
- rozšířit nabídku komunitních pobytových služeb pro lidi se zdravotním postižením dle výsledků komunitního plánování a řešit financování dle těchto výsledků. . .
- nastavit jiná pravidla financování a placení sociálních služeb.“

(Národní centrum podpory transformace sociálních služeb 2013b, s. 46)

Doporučení tak výrazně odkazují na aktuální nedostatky v oblasti poskytování služeb lidem s postižením. Dále také poukazují na nutnost většího propojování, síťování a koordinaci služeb pro lidi s postižením a zdůrazňují potřebu přizpůsobení komunitních služeb i potřebám lidí s těžkým postižením. Podobně se k nedostatkům vyjadřuje i zmiňovaná strategie sociálního začleňování.

3.3.3 Financování tranzitních programů

Financování tranzitních programů není zajištěno systematicky a kontinuálně; „ . . . roztržitost zdrojů a nevyjasněné mantinely financování“ (MPSV ČR 2014, s. 27) jsou obecnou charakteristikou financování sociálních služeb.

Z titulu sociální rehabilitace jsou tranzitní programy částečně financovány dotacemi z rozpočtu MPSV na poskytování sociálních služeb. Dotace jsou nenárokové a často nedostatečné pro bezproblémové pokrytí provozu služby. Základní činnosti v sociální rehabilitaci jsou navíc poskytovány bez úhrady příjemcem služby (§72), pro jejich financování tedy nelze využít přiznaného příspěvku na péči. Dalšími možnými zdroji jsou finance z projektů v rámci Evropského sociálního fondu, Norských fondů aj., v menším objemu pak nadačních příspěvků či darů fyzických nebo právnických osob (srov. např. Bělohávková 2009). Podílení se škol (či jejich zřizovatelů) na finančním zajištění tranzitních programů je v ČR ojedinělou záležitostí.

Předchozích bezmála deset stran textu bylo věnováno tranzitním programům v ČR z pohledu legislativy, jejího nedostatečného naplňování v praxi a reflexe této skutečnosti v podobě navazujících opatření, strategií či doporučení, které jsou projevem potřeby změn k lepšímu. Nutno v této souvislosti vyjádřit přesvědčení, že bez opravdového zájmu o zlepšení postavení lidí s postižením ve společnosti, bez zájmu o situaci a potřeby konkrétních lidí a z nich vycházející aktivity těch, kteří se procesu podpory přímo (ti, kdo podporu poskytují) či nepřímo (ti, kdo o podpoře rozhodují⁴⁴) účastní, veškeré výše popsané snahy o zlepšení sotva mohou být naplněny.

3.4 Plánování podpory přechodu do dospělosti a jeho východiska

V kapitole o přechodu do dospělosti byla zdůrazněna důležitost podpory, která by měla být mladému člověku s postižením poskytnuta. Základem této podpory je koncept přístupů a plánování zaměřeného na člověka.

3.4.1 Přístup zaměřený na člověka

Původ přístupu zaměřeného na člověka můžeme najít v psychoterapii Carla Rogerse. Základem tohoto přístupu je humanistický pohled, který každého vidí jako svébytnou osobnost s vlastní hodnotou a respektuje různost lidí. Každý člověk je jedinečný ve svých potřebách a možnostech. Humanistický pohled předpokládá zaměřenost člověka na vlastní růst a sebeaktualizaci a jeho schopnost ke změnám a řešení problémů. Ty mohou být z různých příčin narušeny či omezeny, pak je třeba objevovat, posilovat a využívat tzv. vnitřní zdroje člověka (Pörtner 2009). „Principiálně ne my, nýbrž ten druhý sám ví, co je pro něj dobré, byť má snad omezený přístup ke svému vědění.“ (Pörtner 2009, s. 22) Pojem přístup zaměřený na člověka (person centred approach) vznikl přenesením koncepce zaměření na člověka z psychoterapie do dalších oblastí práce s lidmi. Z hlediska postojů je v přístupu zaměřeném na člověka zásadní brát druhého člověka vážně se vším všudy, snažit se do druhého vcítit a porozumět mu, být kongruentní. Kongruence znamená i jasné a nahlédnutelné vymezení vztahu mezi člověkem a pracovníkem, který mu poskytuje podporu (Pörtner 2009).

⁴⁴ K tomu jen poznamenejme, že o podpoře – její potřebě, formě a míře – by měli rozhodovat především ti, kteří podporu potřebují; její zajištění by pak mělo být již samozřejmostí, tak jak to ostatně plyne i z řady závazných legislativních opatření národní i mezinárodní úrovně.

Termínu přístupy zaměřené na člověka se v souvislosti s podporou při začleňování lidí s postižením do společnosti používá pro komplexní označení strategií, nástrojů, stylů plánování atd., které mají společné to, že člověka staví doprostřed dění a rozhodování o sobě a svém životě (Smull 2009).

3.4.2 Myšlení zaměřené na člověka

Myšlení zaměřené na člověka (person centred thinking) je založeno na hodnotách nezávislosti a práv, spolupráce, volby a kontroly nad vlastním životem a přijímajících a kompetentních komunit. Je souborem dovedností a nástrojů jak zjišťovat, co je pro daného člověka důležité a jak si přeje žít, učit se a poznávat tohoto člověka a nastolit změny, které povedou k dosažení jeho přání. Pro přímou aktivní a efektivní podporu člověka je myšlení zaměřené na člověka důležitější než samotné vytváření plánů. Dílčí nástroje však mohou být do plánování zahrnuty, případně při použití různých nástrojů je možno vytvořit konkrétní plán podpory (Sanderson, Smull nedat.).⁴⁵

3.4.3 Plánování zaměřené na člověka

Plánování zaměřené na člověka (dále jen PZČ, z anglického Person Centred Planning, PCP) má původ v USA a Kanadě, kde se od 80. let 20. století začalo rozvíjet a postupně se rozšiřovat do světa, a je spjato se jmény jako John a Connie O'Brienovi, Marsha Forest, Beth Mount, Jack Pearpoint, Michael Smull a další. Je souhrnem různých stylů⁴⁶ plánování, které jsou postaveny na několika společných základních hodnotách a přesvědčeních (Novak Amado, Mc Bride 2001). Dle O'Briena a Lovetta (1992) se jedná o následující:

- člověk ve středu plánování a jeho nejbližší určují jeho životní směr; je třeba se ptát kdo je tento člověk a jakou podporu je třeba mu poskytnout, aby byla zachována jeho práva, jaké příležitosti v rámci komunity uspokojí jeho potřebu se realizovat,
- PZČ provází nekončící proces učení se prostřednictvím sdílení a spolupráce,

⁴⁵ S jednotlivými nástroji je možno se seznámit například na <http://www.thinkandplan.com> [Cit. 2014-7-23] nebo <http://www.helensandersonassociates.co.uk/reading-room/how/person-centred-thinking.aspx> [Cit. 2014-7-23], v češtině na <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/index.php/cs/2011-12-15-16-36-34/important-tofor-cz> [Cit. 2014-7-23]

⁴⁶ S jednotlivými styly plánování zaměřeného na člověka je možno se seznámit například na <http://www.helensandersonassociates.co.uk/reading-room/how/person-centred-planning.aspx>, v češtině na <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/index.php/cs/2011-12-15-16-36-34/important-tofor-cz> [Cit. 2014-7-23]

- PZČ usiluje o změnu fungování komunity, podněcuje její zájem a ochotu jejích jednotlivých členů pomáhat člověku s postižením v hledání a naplňování jeho zájmů, pomáhá lidem s postižením zastávat v komunitě pozitivní, přínosné role,
- pro podporu změn v rámci komunity je nutné, aby ideálně veškeré politiky služeb lidem a organizace, které tyto služby poskytují, změnily svůj přístup k lidem a komunitám, způsoby nakládání s finančními prostředky, způsoby, jakými určují role a odpovědnosti pracovníků, a způsoby, jakými uplatňují svou autoritu,
- PZČ vychází z naprostého respektu k důstojnosti a jedinečnosti každého člověka,
- opravdová pomoc člověku najít a směřovat k vysněné budoucnosti je velkou zkouškou upřímnosti, odvahy a odpovědnosti pomáhajícího.

O'Brien (2008, s.1) o plánování zaměřeném na člověka říká: „...je souborem rozhovorů, které nám pomáhají určit, jakou podporu bychom měli poskytovat a jaké příležitosti bychom měli společně hledat, aby tito lidé (lidé s postižením) byli ve svých normálních životech považováni za dobré přátele a přínosné občany . . . spočívá v hledání příležitostí, které člověku umožní realizovat své schopnosti. Příležitostí, které člověku umožní využít své nadání takovým způsobem, aby společnost mohla ocenit jeho přínos.“⁴⁷

Celý koncept plánování zaměřeného na člověka je tedy zaměřen na podporu člověka s postižením a jeho rodiny v jeho přirozeném prostředí – v blízkém okolí, v komunitě. Služby musí být poskytovány na základě informované volby a rozhodnutí, silných stránek, schopností a potřeb člověka a jeho rodiny – tedy takové, jakých je třeba (ne jiné, mnoho, nebo málo) a v míře, jaké je třeba (ne nedostatečně, nebo nadměrně) a koordinovány okolo života tohoto člověka, nikoli okolo potřeb poskytovatelů služeb. Měly by pomáhat lidem zajistit přístup ke zdrojům v komunitě (bydlení, vzdělávání, práce, přátelé, volný čas), nikoli nahrazovat je umělými, k segregaci veducími zdroji. V rámci tohoto konceptu je významný též určitý odklon od přílišné profesionalizace podpory a uznání schopností a důležitosti zdrojů přirozené podpory (vrstevníků, spolupracovníků, lidí ze sousedství atd.) v procesu učení se lidí s postižením potřebným dovednostem, vhodným způsobům chování a v navazování a rozvoji vztahů s jinými lidmi (Mount, Zwernik 1989).

⁴⁷ <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/005/000634.pdf> [Cit. 2014-7-23]

4 Tranzitní program organizace Rytmus pro studenty Praktické školy dvouleté – Lycea

4.1 Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s.

„Posláním organizace Rytmus je umožnit lidem se znevýhodněním aktivně se začleňovat do běžného prostředí – v práci, ve škole, v místě bydliště.“¹

Původně občanské sdružení Rytmus² (dále jen Rytmus) bylo založeno v roce 1994 v Praze. Od roku 1995 se sdružení věnuje podpoře lidí převážně s mentálním a kombinovaným postižením v oblasti zaměstnávání (podporované zaměstnávání a tranzitní program jako přechod ze školy do práce) a vzdělávání (podpora integrace/inkluze). Postupně přibývají aktivity s cílem podpořit lidi s mentálním postižením v oblasti dovedností praktického života a trávení volného času.³ Od počátku svého působení je konzultačním centrem v oblasti poskytování výše zmíněných služeb pro lidi s postižením, v oblasti inkluzivního vzdělávání též poskytuje metodickou podporu. Na jeho popud vznikla v ČR i řada dalších neziskových organizací poskytujících především podporované zaměstnávání.

Rytmus je akreditovanou vzdělávací institucí dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dle aktuálních možností též poskytuje dovednostní kurzy pro zájemce s postižením.

Organizace též (spolu)pořádá aktivity osvětového charakteru pro veřejnost (odbornou i laickou) jakou je Týden pro inkuzi,⁴ soutěž pro inkluzivní zaměstnavatele Stejná šance-zaměstnavatel roku a provozuje webový portál o inkluzivním vzdělávání inkluze.cz⁵ a portál o zaměstnávání lidí s postižením v inkluzivním prostředí Stejná šance⁶.

Od roku 2007 je Rytmus s účinností zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách registrovaným poskytovatelem služeb sociální rehabilitace dle §70 (podporované zaměstnávání a tranzitní program) a osobní asistence dle §39 (v oblasti formálního

¹ <http://www.rytmus.org/home> [Cit. 2014-1-23]

² Od ledna 2014 v souvislosti s účinností nového občanského zákoníku Rytmus změnil právní formu a název na Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s.

³ Na základě těchto aktivit v roce 2003 vznikla organizace OSA, o.s., která služby v oblasti podpory samostatnosti převážně převzala. V roce 2010 se OSA, o.s. sloučila s agenturou pro podporované zaměstnávání Formika, o.s., vznikla tak organizace FOSA, o.p.s. (viz <http://www.fosaops.org/o-fose> [Cit. 2014-1-23])

⁴ Týden pro inkuzi je celorepubliková osvětová akce na podporu začleňování žáků se znevýhodněním či postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu a do běžných volnočasových aktivit. Více viz <http://tydenproinkuzi.cz> [Cit. 2014-1-23]

⁵ www.inkluze.cz [Cit. 2014-1-23]

⁶ <http://www.rytmus.org/stejnasance/> [Cit. 2014-1-23]

vzdělávání, volnočasových aktivit či v domácím prostředí pro děti a mládež do 26 let), od roku 2010 poskytuje v Karlovarském kraji službu podpora samostatného bydlení dle §43.

V roce 2010 se tranzitní program odděluje od podporovaného zaměstnávání, postupně se orientuje na poskytování podpory mladým lidem i v jiných oblastech, než je pracovní uplatnění. To s sebou nese především snahy o širší plánování budoucnosti v duchu plánování zaměřeného na člověka, větší důraz na spolupráci s rodinou mladého člověka či jeho dalšími blízkými lidmi, na podporu při zajišťování dalších potřebných služeb a jejich provázanost s tranzitním programem. V průběhu let byl tranzitní program v Praze poskytován studentům několika speciálních středních škol⁷, především praktických škol dvouletých. Co do počtu studentů účastnících se tranzitního programu nejintenzivnější spolupráce probíhá s Praktickou školou dvouletou – Lyceem při Základní škole speciální Rooseveltova a Dívčí katolickou střední školou v Platněřské ulici.

4.2 Praktická škola dvouletá – Lyceum

Praktická škola dvouletá – Lyceum (dále jen Lyceum) od školního roku 2010/2011 poskytuje střední vzdělání mladým lidem se zdravotním postižením (středně těžkým mentálním či lehkým mentálním v kombinaci s jiným postižením) – absolventům základních škol praktických či speciálních nebo těm, kteří byli individuálně integrováni v běžných základních školách, případně těm, kteří již absolvovali či přecházejí z jiné praktické školy. Je součástí Základní školy speciální a praktické školy Rooseveltova v Praze 6. Škola je dvoutřídní s celkovou kapacitou šestnácti studentů a působí v pronajatých prostorách objektu v ZŠ Pod Marjánkou. Vzdělávání probíhá denní formou podle školního vzdělávacího programu Lyceum – Brána života (dále jen ŠVP), který vychází z rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá (dále jen RVP PRŠ 2). Každý student má nadto vypracován individuální vzdělávací plán. Při škole též působí speciálně-pedagogické centrum Vertikála, oddělení pro žáky a studenty s poruchami autistického spektra či mentálním postižením do 26 let.

⁷ První školou, ve které se tranzitní program realizoval, však byla tehdy pomocná škola (nyní základní škola speciální) Rooseveltova v Praze 6.

4.3 Spolupráce organizace Rytmus a Lycea na realizaci tranzitního programu

Spolupráce organizace Rytmus s Lyceem se v porovnání s ostatními školami významně odlišuje tím, že tranzitní program je přímou součástí školního vzdělávacího programu: v rámci vzdělávací oblasti Odborné činnosti probíhá v prvním i druhém ročníku skupinový job klub v týdenní časové dotaci dvou vyučovacích hodin a individuální a na studentových zájmech postavená praxe převážně na běžném pracovišti v rozsahu pěti vyučovacích hodin jedenkrát týdně⁸.

Na realizaci job klubu i individuálních praxí pracovníci školy s pracovníky organizace Rytmus úzce spolupracují. Na tyto aktivity je z rozpočtu školy vyčleněno 0,5 úvazku učitelky praktického vyučování – ta se spolupodílí na vedení job klubu v obou třídách a poskytuje pracovní asistenci dvěma studentům. Nadto se všichni pedagogičtí pracovníci podílejí na plánování průběhu tranzitního programu jednotlivých studentů a podporují studenty a jejich blízké ve vytváření představy o budoucnosti studentů, zvláště v oblasti jejich dalšího studia a pracovního zaměření. Priority rozvoje praktických dovedností každodenního života konkrétního studenta, které vyplynou ze společných plánovacích schůzek, se učitelé snaží zohlednit a začlenit do vzdělávacího procesu.

O důležitých událostech v průběhu tranzitního programu, dění na praxích a plnění jednotlivých úkolů plynoucích z plánování spolupráce u jednotlivých studentů se pracovníci organizace s učitelkami vzájemně pravidelně informují, učitelka praktického vyučování průběžně dochází na náhledy na praxích jednotlivých studentů.

Pokud se studentovi během účasti v tranzitním programu naskytne možnost zaměstnání ještě v průběhu studia, škola individuálně souběh studia se zaměstnáním umožňuje.

Spolupráce se školou na obecnější úrovni zahrnuje pravidelné pololetní porady obou týmů, kde dochází jednak k plánování spolupráce na následující pololetí v souvislosti s aktuálními či budoucími studenty, dále pak k případným změnám v samotné koncepci spolupráce – ta se neustále vyvíjí a směřuje ideálně k ještě užšímu propojení aktivit tranzitního programu s děním ve škole.

⁸ V případě že student nemá zájem se tranzitního programu účastnit, může využít alternativy k individuální praxi v podobě pracovních činností v rámci pracovního vyučování realizovaného v budově a na pozemku školy, případně mimo školu například v sociálně-terapeutické dílně či v jiném chráněném prostředí, a účastní se skupinových job klubů ve škole.

4.4 Základní východiska podpory studentů v tranzitním programu

Východiska podpory lidí s postižením obecně v rámci poskytování služeb v organizaci Rytmus se nedílně opírají jak o právně závazné zásady deklarované v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (čl. 4 Úmluvy) a v zákoně o sociálních službách (§2 zákona), tak o osobní přesvědčení a jednání jednotlivých pracovníků organizace. Nedílně proto, že bez druhé jmenované opory by se první zmíněná mohla snadno stát pouze formální záležitostí.

4.4.1 Občanský přístup a využívání běžných zdrojů

Podpora lidí, kteří využívají služeb organizace Rytmus, předně vychází z přesvědčení o tom, že lidé s postižením jsou rovnoprávními občany a musí mít možnost svobodně rozhodovat o svém životě. Činnost organizace obecně (tedy nejen v rámci tranzitního programu) směřuje k tomu, aby lidé s postižením nemuseli žít podle představ druhých o tom, jak by měl žít člověk s postižením. Naopak snahou je vyhledávat pro člověka s postižením možnosti srovnatelné s možnostmi ostatních, podpořit jej při výběru, rozhodování a realizaci činností. To předpokládá především důsledné zpřístupňování informací o jednotlivých možnostech, tedy jejich poskytování takovým způsobem, aby si daný člověk mohl zodpovědně vybrat konkrétní činnosti a rozhodnout se, zda je bude realizovat či nikoli, a domluvit, jakou podporu při tom využije.

V rámci poskytování služeb hraje důležitou roli podpora člověka ve využívání běžných zdrojů ve společnosti. Lidé jsou dle svých potřeb a zájmů podporováni v jednání s úřady, s běžnými zaměstnavateli, ve využívání běžných zdrojů k trávení volného času a v účasti na dění v přirozeném prostředí – v místě bydliště.

4.4.2 Individuální přístup

Spolupráce s lidmi, kteří využívají služeb organizace, vychází z předpokladu, že každý je jedinečným člověkem s jedinečnou kombinací potřeb, přání, zájmů, vlastností, schopností a dovedností. Tyto je třeba postupně poznávat, vycházet jim vstříc a poskytované služby jednotlivým lidem podle nich individuálně přizpůsobovat.

4.4.3 Partnerství a podpora

Poskytovaná podpora je založena na partnerství a aktivní spolupráci všech zúčastněných. V rámci tranzitního programu se jedná o partnerství a spolupráci studentů, rodičů a dalších členů rodiny či přátel, pracovníků škol, zaměstnavatelů a pracovníků tranzitního programu, případně dalších potřebných služeb. K partnerství přirozeně patří vzájemný respekt a důvěra, dialog, naslouchání a konsenzus.

Podpora vychází vždy z aktuálních schopností a dovedností toho, komu je poskytována, pružně se přizpůsobuje jejich změnám a pouze kompenzuje to, čeho se aktuálně nedostává. Hovoříme o tzv. minimální možné míře potřebné podpory.

Smyslem podpory mladého člověka je jeho zapojení do společnosti, do různých prostředí a aktivit za minimalizace profesionální podpory. Úkolem tedy je vytipovat a zajistit zdroje přirozené podpory mladému člověku tam, kde ji potřebuje. Přirozená podpora je taková, která je poskytována lidmi z prostředí, ve kterém se student nachází: doma či v rámci komunity to mohou být rodinní příslušníci, kamarádi či sousedé, ostatní členové nějaké specifické skupiny (např. zájmové aktivity), ve škole učitelé a spolužáci či v práci kolegové.

4.5 Průběh tranzitního programu v Lyceu

Vlastní spolupráci s konkrétními studenty předchází seznámení potenciálních budoucích studentů Lycea a jejich rodičů s tranzitním programem během dne otevřených dveří, kterého se pracovníci tranzitního programu (poradkyně) pravidelně účastní. Škola též o spolupráci s organizací Rytmus zájemce o studium informuje prostřednictvím webových stránek školy. Pokud mladý člověk projde přijímacím řízením, stane se studentem Lycea a on sám i jeho rodiče mají o účast v tranzitním programu zájem, proběhne úvodní schůzka s vedoucí poradenského týmu k podrobnějšímu ujasnění případné spolupráce. Pakliže zájem ze strany studenta a jeho rodiny trvá, proběhne (ideálně ještě před začátkem školního roku) kontrakční schůzka, kde dojde k podpisu dohody o spolupráci za studentovi srozumitelného vysvětlení podmínek této spolupráce⁹. Dohoda se standardně uzavírá na dva roky, po které studium v Lyceu probíhá¹⁰. Pokud je studium rozloženo do více ročníků, spolupráce

⁹ Dohoda o spolupráci jakož i další dokumenty, které se v průběhu spolupráce používají, jsou kromě standardní verze transformovány do formátu snadného čtení (easy-to-read). Na přípravě těchto dokumentů se podíleli absolventi kurzu snadného čtení – většinou uživatelé služeb organizace Rytmus. Více informací v českém jazyce k formátu snadného čtení je možno najít na http://www.inclusion-europe.org/pathways2/images/Information_for_all-CZ.pdf [Cit. 2014-7-30]

¹⁰ případným prodloužením spolupráce na maximálně tři měsíce v případě, že student ze studia přímo přešel do zaměstnání a je třeba mu v něm poskytovat krátkodobou podporu.

v tranzitním programu může trvat po celou dobu studia¹¹. Student v rámci tranzitního programu spolupracuje se svým klíčovým pracovníkem – poradkyní. Výjimečně na základě podnětu studenta či poradkyně dojde v průběhu spolupráce ke změně poradkyně.

Vlastní průběh tranzitního programu je možno nazírat a popisovat z různých úhlů pohledu různými aktivitami, tak jak souvisejí s jeho jednotlivými aktéry. Přestože všechny tyto aktivity jsou pro úspěšnou podporu důležité a navzájem spolu souvisejí, s ohledem na rozsah práce se zaměříme primárně na popis průběhu tranzitního programu z pohledu studenta, který je středem celého procesu.¹²

Jak již bylo zmíněno dříve, konkrétní forma a míra podpory poskytované studentům Lycea v rámci tranzitního programu a délka jeho trvání jsou individuální. Obecně se však spolupráce dá vymezit spektrem aktivit, kterých se studenti účastní, a zasadit pak tyto aktivity do určitého časového rámce. Pro přehlednost budou nejprve uvedeny a popsány jednotlivé aktivity, které v rámci tranzitního programu probíhají, poté budou tyto aktivity zasazeny do časového rámce daného průběhem vzdělávání v Lyceu.

4.5.1 Aktivity studentů v tranzitním programu

Individuální schůzky

Každý student v tranzitním programu spolupracuje se svým klíčovým pracovníkem – poradkyní. Schůzky se studentem jsou převážně přizpůsobeny jeho možnostem a potřebám, co se týče místa, času, délky trvání, četnosti i obsahu. Probíhají jeden až dvakrát za dva týdny po vyučování, pravidelně v den, který studentovi a jeho rodině vyhovuje.

Schůzky se odehrávají v prostorách organizace, ve škole, u zaměstnavatele, na dalších místech v rámci komunity podle obsahové náplně schůzky a výběru studenta. Pokud student potřebuje podporu při vyřizování svých záležitostí (například při jednání se školou, se zaměstnavatelem ohledně praxe, krátkodobého zaměstnání – brigády během studia či dojednávání zaměstnání na konci studia, s úřady, poskytovateli dalších služeb či volnočasových aktivit, příp. s lékařem) má možnost se obrátit na svou poradkyni.

¹¹ Pokud student během studia přestoupí na jinou školu nebo po ukončení studia v Lyceu pokračuje v dalším studiu na jiné škole, má možnost (případně po přerušení spolupráce) ve spolupráci v tranzitním programu pokračovat, aktuálně však maximálně po dobu čtyř let.

¹² Nebudou tedy zvlášť popisovány aktivity jako spolupráce s rodiči, se zaměstnavateli, poskytovateli jiných služeb, komunitou, ani aktivity pracovníků tranzitního programu, kterých se studenti neúčastní, jako jsou vzdělávání, porady, supervize a intervize týmu či administrace spolupráce se studenty.

Součástí individuálních schůzek či dílčích konzultací se studentem či jeho rodinou je dle potřeby též základní poradenství (předání základních informací a zprostředkování kontaktu s odborníky na danou problematiku), především v oblasti sociální, pracovně-právní, dalšího studia či v otázce svéprávnosti.

Zjišťování míry potřebné podpory

Pro stanovení oblastí, ve kterých je třeba podporu poskytovat, adekvátní míry jejího poskytování včetně identifikace oblastí možného rozvoje dovedností slouží nástroj Hodnocení míry potřebné podpory SES¹³. Nástroj vznikl na základě inspirace Škálou míry potřebné podpory – SIS (anglicky Supports Intensity Scale)¹⁴ pro potřeby poskytování služby podporované zaměstnávání.

Hodnocení pokrývá osm základních oblastí (sebeobsluha a péče o prostředí kolem sebe, pohyb v obci a využívání veřejného vybavení včetně dopravy, vzdělávání a trénink, zaměstnání, zdraví a bezpečnost, chování, sociální dovednosti, ochrana a advokacie), které jsou dále rozčleněny do podoblastí specifikovaných možnými aktivitami. U jednotlivých podoblastí se pak hodnotí, jak vysokou míru podpory člověk využije, aby dané aktivity mohly být úspěšně realizovány. Hodnoticí škála je pětistupňová (bez podpory – monitorování a dohled – instruktáž – částečná pomoc – plná pomoc), pro efektivní jednotnou podporu je však nejdůležitější slovní komentář, který objasňuje, jakým způsobem je podporu v dané podoblasti při realizaci konkrétních aktivit člověku poskytovat. Zaznamenávání údajů o podpoře je kompetencí jednotlivých klíčových pracovníků – poradkyň.

Pro zajištění co největšího množství informací k co možná neobjektivnějšímu posouzení míry podpory vychází podradkyň nejen z vlastního pozorování studenta, ale také z rozhovorů se studentem, jeho rodinou, učiteli, vrstevníky a dalšími neformálními i formálními podporovateli. To v jaké oblasti či podoblasti a jakým způsobem bude podpora v rámci tranzitního programu poskytována a jaké dovednosti potřebné pro každodenní život budou rozvíjeny, je záležitostí individuálního plánování.

¹³ SES je akronymem anglického sousloví Supported Employment System (v češtině Systém podporovaného zaměstnávání) a vztahuje se k prvotnímu českému on-line systému administrace poskytování služby podporované zaměstnávání, jehož byl nástroj Hodnocení míry potřebné podpory SES součástí a jehož provozovatelem byla organizace Rytmus.

¹⁴ SIS byl vyvinut Americkou asociací pro intelektová a vývojová postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD, viz <http://aidd.org/sis> [Cit. 2014-7-30]), v České republice je vlastníkem licence na provozování SIS organizace QUIP – Společnost pro změnu (více o SIS viz <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/014/001713.pdf> [Cit. 2014-7-30])

Plánování a hodnocení spolupráce

V kapitole 3.4 byly podány základní informace o přístupech a plánování zaměřeném na člověka. V této souvislosti je třeba před vlastním popisem plánování zmínit, že plánování, tak jak je v tranzitním programu aktuálně prováděno, nenaplnuje zcela principy či hodnoty PZČ a bylo by vhodnější hovořit o inspiraci konceptem přístupů a plánování zaměřeného na člověka a o využívání nástrojů PZČ. Dlužno též zdůraznit, že služba sama se neustále vyvíjí, její velkou snahou je zajistit studentům žádanou podporu i s přesahem do dalších služeb, což se odráží i v plánování spolupráce (zde ve své podstatě částečně nahrazuje nepřítomnost koordinace podpory mladým lidem s postižením¹⁵). Velkou výzvou je podpora přirozeného okolí studenta ve smyslu širší komunity k zapojení do procesu podpory a jejího plánování.

Plánování, jak již bylo uvedeno v kap. 4.4.1, probíhá v návaznosti na hodnocení míry podpory a průběhu dosavadní spolupráce. Plánuje se na každé pololetí školního roku v průběhu října, resp. února a v případě přechodu do dalšího ročníku či do navazujícího studia v průběhu června (plán pokrývá spolupráci v období prázdnin a v počátku dalšího školního roku). V případě ukončení studia a přechodu do zaměstnání či jiných aktivit je žádoucí plánovat již v průběhu května. Plánování a revize probíhá samozřejmě též průběžně na základě vývoje spolupráce a nových skutečností.

Účastníky plánovací schůzky si student vybírá na základě svých preferencí; žádoucí je, aby se kromě studenta, jeho rodiny, poradkyně a zástupce školy této schůzky zúčastnili i další lidé ze studentova okolí – kamarádi, známí rodiny, příp. další profesionální i neprofesionální podpůrci, kteří mají zájem a ochotu sdílet informace a přispět k podpoře studenta. Užitečným nástrojem pro výběr potenciálních účastníků, vytvořeným pro mapování sítě vztahů, je tzv. kruh vztahů¹⁶.

Kromě účastníků angažovaných v příběhu studenta – v poskytování podpory a plnění jednotlivých úkolů – je mnohdy vhodné, aby průběh plánovacího setkání facilitoval někdo zvenčí, tedy mimo podpůrnou skupinu (např. jiný pracovník or-

¹⁵ Otázkou koordinace podpory se zabývá otevřená skupina Obháje práva lidí s postižením, reprezentovaná lidmi s postižením, jejich rodiči a některými organizacemi poskytujícími služby lidem s postižením a jejich rodinám. Informace o problematice je možno najít například na <http://www.kvalitavpraxi.cz/zpravodajstvi/koordinator-podpory-kam-se-posunula-iniciativa-rodicu.html> [Cit. 2014-7-30], <http://www.inkluze.cz/clanek-705/koordinator-podpory-v-parlamentu-cr> [Cit. 2014-7-30] či <http://www.cosiv.cz/koordinator-podpory-zhodnoceni-seminare/> [Cit. 2014-7-30]

¹⁶ Variantami kruhu vztahů jsou kruh podpory nebo kruh přátel, o nástroji je možno se dovědět více v češtině na <http://trainingpack.personcentredplanning.eu/index.php/cs/2011-12-15-16-46-53/relationship-circles-cz> [Cit. 2014-7-30], v angličtině pak na <http://www.helensandersonassociates.co.uk/reading-room/how/person-centred-thinking/person-centred-thinking-tools/relationship-circle.aspx> [Cit. 2014-7-30].

ganizace nebo školy). Facilitací setkání se rozumí usnadnění, podpora plánovacího procesu jak slovní, tak i grafická; ideálně se tedy jedná o dva facilitátory.

Při první plánovací schůzce je žádoucí použít nástroje MAPA¹⁷ (v angličtině MAP), jehož prostřednictvím je možno získat důležité informace od studenta a jeho blízkých ohledně podstatných událostí v jeho minulosti, jeho přání a tužeb, obav, které on a jeho blízcí mají, silných stránkách, zájmech a nadáních studenta, potřeb, které je třeba naplnit. V závislosti na těchto informacích se pak vytváří akční plán, který jednotlivým aktérům rozděluje konkrétní úkoly přispívající k naplňování přání a snů studenta za současné prevence možných rizik (jejichž předznamenáním jsou obavy). Zcela přirozeně, logicky a smysluplně se zde plánování spolupráce propojuje s krizovým plánováním.

Cíle související s přáními a potřebami mohou svou povahou být dlouhodobé a spíše komplexní, od nich se odvíjejí cíle krátkodobé a spíše dílčí. Při revizích plánů a dalším plánování je důležité mít na zřeteli oba druhy cílů a hodnotit, jak se je daří naplňovat, případně zda je třeba určité cíle opustit či změnit a jak. Součástí dalšího plánování je i hodnocení pokroků studenta a s tím související snižování podpory v dané oblasti.

Závěrečné plánování shrnuje spolupráci v rámci tranzitního programu a odkazuje na případné další zdroje podpory v různých oblastech života mladého člověka (např. podporované zaměstnávání, chráněné či podporované bydlení, osobní asistence, volnočasové a vzdělávací aktivity), pokud ještě nebyly řešeny v průběhu spolupráce. Důležitá je též celková zpětná vazba studenta a jeho rodiny ke spolupráci v tranzitním programu.

Návštěvy pracovišť

V prvních pěti až šesti týdnech spolupráce v rámci prvotního vytváření představy o práci (praxi, kterou by chtěli absolvovat) chodí studenti skupinově v době, která je v rozvrhu třídy určena pro individuální praxe, na předem domluvené návštěvy povahou vykonávaných prací různorodých pracovišť, v doprovodu poradkyně tranzitního programu a učitelky praktického vyučování. Seznámení se s provozem pracoviště, s možnými pracovními činnostmi, které by mohli během praxe vykonávat, případně jejich krátké vyzkoušení významně přispívá k ujasnění individuálních preferencí studentů, zvláště tehdy, pokud studenti mají málo nebo žádné pracovní zkušenosti.

Návštěvy pracovišť mohou podle potřeby probíhat i individuálně kdykoli v průběhu spolupráce v tranzitním programu a mít různé formy. Může se jednat o jedno-

¹⁷ Viz <http://www.helensandersonassociates.co.uk/reading-room/how/person-centred-planning/map.aspx> [Cit. 2014-7-30]

duchý náhled na pracovišti sloužící k základnímu seznámení se s daným pracovištěm a pracovními činnostmi, tak jak je tomu u výše zmíněných skupinových návštěv. V intenzivnější a strukturovanější podobě o tzv. stínování (anglicky job shadowing), kdy student např. po dobu jednoho pracovního dne je přítomen na pracovišti spolu s pracovníkem na dané pracovní pozici, pozoruje jej při práci, paralelně s ním vykonává pracovní činnosti a průběžně se může dotazovat a získávat tak další podstatné informace.

Individuální praxe

Na realizaci praxí poradkyně tranzitního programu dlouhodobě spolupracují s postupně se rozrůstající sítí běžných zaměstnavatelů¹⁸, která pokrývá široké spektrum pracovních činností¹⁹. Jakmile má student základní představu o tom, jaké pracovní činnosti si chce vyzkoušet, a po porovnání možností vybraného pracoviště s možnostmi studenta, domlouvá poradkyně pro studenta individuální praxi a její podmínky. Ty včetně zajištění BOZP a práv a povinností zúčastněných stran upravuje jednak dohoda o provádění praxe uzavřená pro konkrétního studenta mezi organizací Rytmus, školou a zaměstnavatelem, v druhé řadě pak smlouva o praxi mezi studentem a zaměstnavatelem. Smlouva o praxi mezi studentem (příp. jeho zákonným zástupcem) a zaměstnavatelem navíc upravuje práva a povinnosti studenta a takto vyčleněna má za cíl seznámit studenta s podstatou a procesem uzavírání pracovně-právního vztahu (byť se zde o pracovně-právní vztah zcela nejedná) a vést jej k zodpovědnosti za vykonávání vlastní praxe.

Praxe se uzavírá na různě dlouhou dobu od jednoho do tří měsíců, případně je možno ji prodloužit. Student v průběhu studia může v rámci praxí navštěvovat různá pracoviště a vyzkoušet rozmanité činnosti. Smyslem je, aby prostřednictvím přímé zkušenosti dospěl k rozhodnutí, jaké pracovní oblasti by se v rámci svých možností mohl a chtěl po ukončení studia věnovat. V případě, že již student má v této otázce jasno, je v rámci praxí podporován v nabývání a rozvoji takových dovedností, které mu k získání zvoleného zaměstnání napomohou. V závěru studia, ideálně pro druhé pololetí, poradkyně podporuje studenta ve výběru a zajištění takové praxe, která plynule po ukončení studia přejde v zaměstnání.

Jak již bylo uvedeno dříve, standardně je pro individuální praxi dle rozvrhu vyhrazeno pět vyučovacích hodin týdně v jednom dopoledním bloku. Vzhledem k indi-

¹⁸ Za běžné je v této práci označováno nechráněné pracoviště. Krátkodobá praxe v chráněném prostředí, včetně sociálně-terapeutických dílen (sociální služba) se nevyklučuje v případě, že je to pro konkrétního studenta smysluplné a prospěšné.

¹⁹ Jedná se o činnosti v oblasti administrativy, úklidu, dílenské a údržbářské, kuchařské, pekařské či cukrářské, o doplňování zboží v obchodě, péče o živočichy, rostliny, v pečovatelských, v knihovně, v kavárně a další.

viduálním možnostem studenta může být délka praxe upravena. V prvním ročníku výběrově a v druhém ročníku povinně je do vyučování začleněn blok souvislé týdenní praxe. Pokud má student zájem, zvláště v závěru studia při přípravě na přechod do zaměstnání škola individuálně umožňuje praxi rozšířit na více dnů v týdnu.

Specifikem individuálních praxí v tranzitním programu je podpora studenta na pracovišti zajišťovaná pracovním asistentem, zaměstnancem organizace Rytmus, v menším měřítku zaměstnancem školy²⁰. Úlohou pracovního asistenta je podpořit studenta v získávání a rozvoji pracovních dovedností (včetně podílení se na navrhování a vytváření případných pracovních pomůcek), v začlenění do pracovního kolektivu, v komunikaci s kolegy apod. Asistence je poskytována v tzv. minimální možné míře, tedy tak, aby studenta aktivizovala, nepřivozovala mu závislost na asistenci a nezneschopňovala jej nadměrnou mírou podpory nebo jejím nedostatkem. S postupným nárůstem sebedůvěry a dovedností studenta dochází ke snižování intenzity asistence. Důležitým úkolem pracovního asistenta je též vytipování a domlouvání zdrojů přirozené podpory na pracovišti, tedy podpory zajišťované kolegy. Ta pak mimo jiné může usnadnit či umožnit vymizení potřeby pracovní asistence a tím i jejího poskytování.

Neméně důležitá je role poradkyně studenta v průběhu praxe. Úkolem poradkyně je koordinovat celý proces, průběžně sledovat dění na praxi, poskytovat metodickou podporu pracovnímu asistentovi, předávat informace o průběhu praxe rodině studenta a škole, společně se studentem, pracovním asistentem a zaměstnavatelem hodnotit průběh praxe, na konci praxe též společně provést závěrečné hodnocení praxe a zajistit potvrzení o vykonané praxi pro studenta. Prezentace z průběhu praxí za celé studium je součástí závěrečných zkoušek studentů v Lyceu.

Job klub

Jak již bylo uvedeno v kapitole 4.2, job klub je pravidelnou skupinovou aktivitou všech studentů realizovanou po celou dobu studia v Lyceu a je součástí vzdělávací oblasti Odborné činnosti ŠVP, kde je mu vymezen dvouhodinový vyučovací blok týdně. Obsahově pokrývá průřezové téma RVP PRŠ 2 Výchova k práci a zaměstnanosti, dále ho rozvíjí a propojuje s průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana.

Studenti dle aktuálního tématu a konkrétních úkolů pracují individuálně, v malých skupinách (2–3) či společně za vedení a podpory poradkyně tranzitního programu a učitelky praktického vyučování. Pracuje se převážně s různými tematickými

²⁰ Aktuálně učitelka praktického vyučování zajišťuje pracovní asistenci jedenkrát týdně dvěma studentům Lycea.

obrazovými materiály, pracovními listy, krátkými informačně-vzdělávacími videozáznamy dostupnými na internetu, hraním rolí, případně reflexí aktivit na job klubu s pomocí videozáznamu. Důležitým nástrojem je diskuse na dané téma: studenti jsou podporováni ve vyjadřování vlastních zkušeností, názorů, naslouchání názorům a zkušenostem ostatních, vyjadřování souhlasu či nesouhlasu. V rámci job klubu též studenti navštíví např. Informačně-poradenské středisko Úřadu práce, veletrh pracovních příležitostí či plní úkoly v okolí školy v souvislosti s aktuálním tématem (např. monitorování pracovních příležitostí).

Nedílnou součástí každého job klubu je též úvodní „kolečko“, při němž jsou studenti dle stanoveného postupu podporováni v souvislém vyprávění o dění na praxi (individuální praxe jsou realizovány v průběhu dopoledne před job klubem), k vzájemnému naslouchání a k vymýšlení, kladení a zodpovídání doplňujících otázek.

Dle možností a zájmu jsou jednotliví studenti též zapojováni do organizace job klubu, tedy v jeho průběhu zastávají různé role, např. jeden student hlídá čas (tzn. včasný příchod všech na job klub či z přestávky v průběhu job klubu), druhý vede „kolečko“ (tzn. hlídá a zajišťuje dodržování struktury a pravidel „kolečka“), další hlídá dodržování pravidel job klubu, která si studenti na počátku školního roku vytvářejí.

Trénink dovedností

Kromě tréninku dovedností, které přímo souvisejí s pracovním prostředím, má student možnost dle svého zájmu trénovat další dovednosti důležité pro běžný život. Mezi ně patří například samostatný a bezpečný pohyb po městě, nakupování či obsluha telefonu. Odehrává se v rámci individuálních schůzek s poradkyní v prostorách organizace, ve škole a v rámci komunity za spolupráce s rodiči studenta. Podporu při tréninku cestování na praxi a z praxe do školy zajišťuje pracovní asistent.

V souvislosti s tréninkem dovedností každodenního života je však nutno poznamenat, že personální možnosti organizace jsou velmi limitované. Snahou proto mimo jiné je a daří se provazovat tranzitní program s dalšími formami podpory v rámci sociální rehabilitace zajišťovanými jinými organizacemi, především s podporou samostatnosti organizace FOSA. Velkou výzvou je též zapojování dobrovolníků a lidí z přirozeného širšího okolí studentů.

Kurzy a tématické besedy pro studenty

V rámci spolupráce v tranzitním programu mají studenti možnost účastnit se v době mimo školní vyučování vzdělávacích kurzů, které jsou určitým doplněním školního vzdělávání a zaměřeny na rozvoj praktických dovedností. Jedná se o kurz komunikačních a sociálních dovedností, kurz hospodaření s penězi a kurz práce na PC.

Probíhají v tříměsíčních blocích dvakrát během školního roku. Studenti se scházejí jednou týdně na dobu dvou vyučovacích hodin ve složení maximálně šesti účastníků. Věnuje se jim jeden až dva lektori (dle složení skupiny). Obsah jednotlivých kurzů a úkoly v nich plněné jsou přizpůsobeny požadavkům a zájmu studentů o konkrétní témata a jejich možnostem. Zatímco kurz práce na PC a hospodaření s penězi je ve větší míře individualizovanou záležitostí, u kurzu sociálních a komunikačních dovedností je nutně těžištěm práce ve skupině či v menších skupinkách a uplatňují se při něm prvky vzájemné (vrstevnické) podpory, tzv. peer support. Součástí dvou posledně jmenovaných kurzů bývá i plnění různých úkolů venku - v rámci blízkého okolí (komunity).

Kromě výše zmíněných kurzů jsou nepravidelně pro studenty pořádány besedy či setkání na různá témata, která jsou obecně pro dospívajícího či mladého dospělého člověka podstatná. Jedná se například o oblast vztahů, partnerství a sexuality, možnosti dalšího uplatnění po ukončení studia, trávení volného času, bydlení. Setkání probíhají v prostorách školy v rámci vyučování, organizačně jsou zajišťovány pracovníky tranzitního programu ve spolupráci s pracovníky školy, obsahově pak lidmi, kteří se danému tématu profesně věnují.

4.5.2 Další aktivity studentů a rodičů v tranzitním programu

Aktivity pro rodiče a blízké v tranzitním programu

Kromě již zmíněného plánování a hodnocení spolupráce, průběžných konzultací, poradenství na danou problematiku (k dalším sociálním službám, příspěvku na péči, podpoře při rozhodování, vyřizování invalidního důchodu apod.) a případné podpory při jejich zajišťování, které jsou aktivitami primárně určenými pro studenty a při nichž je spolupráce s rodinou žádoucí až nezbytná, mají rodiče možnost účastnit se tématických setkání pro rodiče.

Setkání pro rodiče či blízké osoby se konají průměrně jednou za dva měsíce během školního roku a probíhají formou přednášky a následné diskuse na různá témata, která rodiče v souvislosti se svými potomky řeší či chtějí řešit. Takovými tématy jsou (obdobně jako na setkáních se studenty) dospělost, vztahy a sexualita, podpora při rozhodování, podpora samostatnosti a nezávislosti, možnosti bydlení, trávení volného času, možnosti uplatnění po ukončení studia, případně další na základě námětu rodičů samotných. Tato setkání organizují pracovníci tranzitního programu a jejich náplň zajišťují pracovníci jiných služeb či organizací.

Prezentace spolupráce v tranzitním programu

Důležitou složkou spolupráce je zapojování studentů a jejich rodičů do prezentačních aktivit tranzitního programu. Takto pojaté prezentace jsou jednak projevem úzké spolupráce se studenty a jejich rodiči a její důležitosti, studentům (a mnohdy i rodičům) však také skýtají možnost zastávat novou roli a praktikovat nové dovednosti, což je jistě přínosem k jejich rozvoji.

Prezentace bývají součástí různých konferencí, workshopů, schůzek pro zájemce o studium v Lyceu či třídních schůzek v jiných školách nebo i komunitních aktivit (např. akce Zažít město jinak²¹).

4.5.3 Časový rámec tranzitního programu

V předcházející kapitole byly podrobně popsány jednotlivé aktivity, kterých se studenti a jejich rodiče v rámci tranzitního programu účastní. Pravidelné aktivity studentů jsou pro přehlednost zasazeny do časového rámce studia v Lyceu v následujících tabulkách.

1. ročník, 1. pololetí					
prázdniny	září	říjen	listopad	prosinec	leden
podpis dohody o tranzitním programu	návštěvy pracovišť		individuální praxe 1x týdně		
	job klub 1x týdně				
	individuální schůzky, poradenství, trénink dovedností, podpora v rámci komunity 1-2x za 14 dní nebo dle potřeby				
	příprava na 1. plánovací schůzku		první plán, ke konci období revize a příprava na 2. pl. sch.		
	zjišťování míry podpory, průběžná revize				
	kurzy 1x týdně, tématické besedy - nepravidelně				

²¹ Jakožto tzv. sousedské slavnosti probíhající v rámci Evropského týdne mobility a pořádané organizací AutoMat (viz <http://www.auto-mat.cz> [Cit. 2014-8-30]) se akce soustředí na „přetváření ulic a veřejných ploch v místa kulturního a společenského života, v místa pro setkávání a rozvíjení sousedských vztahů.“ (<http://zazitmestojinak.cz/o-nas> [Cit. 2014-8-30])

4. TRANZITNÍ PROGRAM ORGANIZACE RYTMUS PRO STUDENTY PRAKTICKÉ
ŠKOLY DVOULETÉ – LYCEA

1. ročník, 2. pololetí					
únor	březen	duben	květen	červen	prázdniny
individuální praxe 1x týdně					
job klub 1x týdně					
individuální schůzky, poradenství, trénink dovedností, podpora v rámci komunity 1-2x za 14 dní nebo dle potřeby					ind. schůzky dle potřeby
druhý plán, ke konci období revize a příprava na 3. pl. sch.			třetí plán		
zjišťování míry podpory, průběžná revize					
kurzy 1x týdně, tématická setkání - nepravidelně					

2. ročník, 1. pololetí					
prázdniny	září	říjen	listopad	prosinec	leden
individuální praxe 1x týdně					
job klub 1x týdně					
individuální schůzky, poradenství, trénink dovedností, podpora v rámci komunity 1-2x za 14 dní nebo dle potřeby					
třetí plán, ke konci období revize a příprava na 4. pl. sch.			čtvrtý plán, ke konci období revize a příprava na 5. pl. sch.		
zjišťování míry podpory, průběžná revize					
kurzy 1x týdně, tématické besedy - nepravidelně					

2. ročník, 2. pololetí					
únor	březen	duben	květen	červen	prázdniny, příp. září-listopad
individuální praxe 1-2x týdně, týdenní souvislá praxe ke konci š.r. příp. zaměstnání					příp. podpora při zaměstnání
job klub 1x týdně					
individuální schůzky, poradenství, trénink dovedností, podpora v rámci komunity 1-2x za 14 dní nebo dle potřeby					příp. ind. schůzky dle potřeby
pátý plán, ke konci období revize a příprava na 6. nebo závěrečnou pl. sch.			6. nebo závěrečný plán, zajištění příp. návazných služeb		
průběžná revize míry podpory					
kurzy 1x týdně, tématické besedy - nepravidelně					

5 Příklad podpory studenta Lycea v tranzitním programu

5.1 Výzkumný záměr

Záměrem výzkumu je doplnit obecný popis podpory studentů v tranzitním programu prostřednictvím představení spolupráce s konkrétním studentem Lycea s důrazem na zjištění, zda a jak v tomto konkrétním případě tranzitní program přispíval k podpoře sebeurčení a kvalitě života studenta a jakou podporou byl pro jeho rodinu; jedná se tedy o nejdůležitější základní prvky podpory mladého člověka s postižením na jeho cestě do dospělého života, jak byly pojednány v teoretické části této práce.

Záměrem jistě není, a nebylo by to ani možné, z tohoto jednotlivého případu činit jakékoli obecné závěry. Svým způsobem by ale takto popsany příklad mohl podpořit (sebe)reflexi těch, kteří stejnou či podobnou formální podporu mladým lidem s postižením poskytují, v ideálním případě i těch, kteří o poskytování takovéto formy podpory zblízka i na dálku rozhodují.

5.2 Plán výzkumu

- stanovení výzkumného záměru s ohledem na zamýšlené téma bakalářské práce a studium odborné literatury k výzkumu – únor až březen 2012
- volba výzkumné strategie a metod sběru dat – březen 2012
- volba případu a úvodní schůzky se studenty – duben až květen 2012
- revize záměru s ohledem na odstoupení jednoho ze dvou účastníků výzkumu – červen 2012
- sběr dat – květen 2012 až září 2013 (předpokládané ukončení účasti v tranzitním programu v červnu 2013, rezerva tří měsíců pro počáteční sledování přechodu studenta z Lycea do jiného prostředí)
- zpracovávání dat – průběžně od května 2012 revize plánu výzkumu a další sběr dat po domluvě se studentem (již mimo rámec tranzitního programu) – říjen 2013 až říjen 2014 (blíže viz kap. 5.7)
- zpracovávání dat – průběžně do října 2014
- vytvoření zprávy z případové studie – říjen až listopad 2014

5.3 Volba výzkumné strategie

S ohledem na záměr výzkumné části práce a na studium odborné literatury byla pro její realizaci zvolena případová studie. Případová studie je jednou ze strategií kvalitativního empirického výzkumu, jejímž smyslem je podrobně prozkoumat a porozumět jednomu nebo několika případům (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, Hendl 2008). Dle Yina (2003 in Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 101) je případovou studii nejvhodnější využít v situacích, kdy chceme zjistit, „jak nebo proč se dějí určité jevy, nad kterými máme jen omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu, a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně nebo vůbec.“

Případ je integrovaný, tedy komplexní systém s jasnými časovými i prostorovými hranicemi. Zkoumání případu musí probíhat v reálném kontextu v co nejpřirozenějších podmínkách (empirie) a data jsou získávána z co největšího množství relevantních zdrojů a za použití co nejvíce metod jejich sběru (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, Hendl 2008). Obdobně Stake (1995 in Hendl 2008, s. 105) pojímá případovou studii jako „úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě“. Sociální objekt je systémem s danými sociálními hranicemi a případová studie pak pojednává o příběhu tohoto systému – případu. Stake u tohoto případu nejprve vymezuje a prostřednictvím případové studie kontextuálně zkoumá určité otázky, aspekty či problémové okruhy – témata (Hendl 2008).

V našem výzkumu je tedy případem konkrétní student v procesu využívání podpory v tranzitním programu v průběhu studia v praktické škole dvouleté. Výzkumným tématem je pak zkoumání a popis podpory tohoto studenta v tranzitním programu z pohledu jednotlivých aktérů procesu podpory. S tím přímo souvisí i otázka po příspěvku tranzitního programu k podpoře sebeurčení a kvalitě života studenta a k podpoře jeho rodiny v tomto v mnohých ohledech kritickém období.

Jak bylo naznačeno v plánu výzkumu a bude dále blíže vysvětleno v kap. 5.7, případová studie přesahuje rámec tranzitního programu až do studentovy současnosti (říjen 2014). Přesahuje jej však pouze informacemi, které s takovou formou podpory a aktuálními možnostmi jejího poskytování v organizaci Rytmus přímo souvisí.

5.4 Výběr studenta pro případovou studii

Vzhledem k jasně vymezenému prostředí a tématu případové studie a také s ohledem na počátek výzkumné práce (březen 2012, kdy byl konkretizován obsah této bakalářské práce) a na obecný průběh tranzitního programu, který je přímo závislý na průběhu školního roku, byl výběr studenta splňující kritéria pro výzkum (aktuální student Lycea využívající podpory v tranzitním programu) omezen na skupinu

sedmi studentů prvního ročníku školy. Prvního ročníku proto, aby bylo možno sbírat data po delší dobu přímo v reálném kontextu. Vzhledem k tomu, že u případové studie jde o aktivní děleddobou spolupráci, stěžejní podmínkou byl též zájem a ochota studenta svůj příběh sdílet až do ukončení poskytování podpory v rámci tranzitního programu.

Proto byli prostřednictvím vedoucí pedagogické pracovnice školy a poradkyně tranzitního programu studenti osloveni s žádostí o účast na výzkumu, byl jim stručně vysvětlen záměr a hlavní podmínky. Z oslovených sedmi vyslovili zájem se výzkumu účastnit dva studenti.

S oběma proběhly úvodní seznamovací rozhovory za přítomnosti jejich poradkyně, na kterých byl záměr a podmínky vysvětleny podrobně, detailně byly probrány etické aspekty celého výzkumu, jako je zachování důvěrnosti dat a způsob jejich pořizování a nakládání s nimi, vysvětlení a získání informovaného souhlasu a sdílení závěrů z výzkumu před jeho publikací v předkládané práci (srov. Švaříček, Šedřová a kol. 2007). Studenti byli též informováni o tom, že mohou z účasti na výzkumu kdykoli bez udání důvodů odstoupit. Oba studenti s podmínkami účasti souhlasili, následně bylo informováno jejich okolí se žádostí o jejich účast na výzkumu (poskytnutí rozhovorů a možnosti sledování studenta v přirozeném prostředí) za současného vysvětlení podmínek – všichni oslovení s účastí souhlasili.

Nedlouho po úvodním setkání jeden ze studentů svou účast na výzkumu odvolal z důvodu ukončení spolupráce v tranzitním programu. Při opětovné žádosti o účast na výzkumu neprojevil zájem žádný ze zbývajících pěti studentů. Přirozeným samovýběrem tak ze skupiny sedmi potenciálních účastníků výzkumu zůstal pro případovou studii pouze jeden.

5.5 Metody a sběr dat

Má-li být případová studie co možná nejkomplesněji zpracována, je třeba využít co nevíce dostupných metod sběru dat z různých zdrojů. Odborná literatura hovoří o tzv. triangulaci dat a zdrojů (srov. Švaříček, Šedřová a kol. 2007, Hendl 2008). Z dostupných metod (srov. Hendl 2008) bylo v našem případě bylo použito následujících:

- polostrukturované rozhovory se studentem, jeho rodiči, poradkyní tranzitního programu, třídní učitelkou a poskytovateli praxí (zaměstnavateli), rozhovor s pracovníci speciálně-pedagogického centra a s ředitelem školy, do které student po absolvování Lycea nastoupil; z rozhovorů byl se souhlasem respondenta pořízen pouze jeden zvukový záznam (první rozhovor s rodiči studenta),

studentovi samotnému a třídní učitelce byla představa pořizování zvukového záznamu nepříjemná a nesouhlasili s ním, proto byly dále pořizovány jen průběžné ruční poznámky a další poznámky zpětně bezprostředně po ukončení rozhovoru,

- otevřené nestandardizované zúčastněné i nezúčastněné pozorování studenta během praxí, schůzek s poradkyní, školního vyučování (job klubů), plánovací schůzky studenta a během společných schůzek určených k rozhovorům se studentem; z těchto pozorování byly průběžně pořizovány ruční poznámky,
- studium dokumentace; ta sestávala z dokumentů vytvořených v průběhu spolupráce v tranzitním programu (např. individuální plány, kruh vztahů, profil na jednu stránku, různé pracovní listy, hodnocení spolupráce, hodnocení praxe), dokumentů poskytnutých školou (výstupní dokument ze základní školy, individuální vzdělávací plány, zpráva ze speciálněpedagogického vyšetření pro účely dalšího studia) a kompletních záznamů z aktivit v rámci tranzitního programu (schůzek s poradkyní, job klubů, tréninkových situací, praxí, terénní podpory, stanovení míry potřebné podpory).

Na výslovné a opakované přání studenta je v případové studii použito jeho skutečné křestní jméno – Šimon (křestní jméno dále v textu nahrazuje původní označení student). Jsou též uvedeny názvy některých pracovišť, kam Šimon během své účasti v tranzitním programu docházel na praxi. Toto přání bylo písemně zaznamenáno, stvrzeno Šimonovým podpisem a archivováno, podobně jako dokumentace pořízená v průběhu výzkumu.

5.6 Zpracování dat

Analýza a interpretace dat jsou v kvalitativním výzkumu nedílně spjaty s jejich sběrem. U empirických výzkumů (jakým je i případová studie) je způsob zpracování dat též velmi úzce propojen s tématem, cíli a položenými výzkumnými otázkami. Z hlediska postupů zpracování dat však případová studie není jasně vymezena; klíčovým specifikem je pohled na případ jakžto integrovaný systém (Švaříček, Šedlová a kol. 2007).

Pro objektivní přiblížení průběhu poskytování podpory v rámci tranzitního programu byly v případové studii využity jako pramen informací převážně záznamy dokumentující jednotlivé aktivity v tranzitním programu a dokumenty vytvořené v průběhu spolupráce se Šimonem. Prameny informací o významu, důležitosti a efektu podpory pak byly převážně rozhovory s jednotlivými aktéry v tranzitním

programu (respondenty), některé v průběhu spolupráce vytvořené dokumenty (individuální plány, hodnocení spolupráce, pracovní listy) a pozorování.

Z informací byly vybrány takové, které jasným způsobem dokumentují průběh tranzitního programu, a dále ty, které souvisejí s otázkou přínosu tranzitního programu k podpoře individuálně pojímaného sebeurčení a kvality života Šimona a k podpoře jeho rodiny.

5.7 Přesah studie mimo rámec tranzitního programu

Na tomto místě považuji za důležité vysvětlit okolnosti přesahu případové studie mimo rámec tranzitního programu. Prvním krokem k němu byla skutečnost, že Šimon ve mně svou osobností, zájmy, přístupem k životu a ochotou sdílet svůj příběh vzbudil velké sympatie a zájem mu osobně přátelsky pomáhat. S koncem původního rozvržení výzkumu (září 2013) jsem pak Šimonovi a jeho rodině nabídla neformální přátelskou podporu.

Po téměř roce přátelského, tehdy již nevýzkumného setkávání, kdy se průběžně objevovala témata velmi úzce související s podporou, která by měla být v tranzitním programu z pohledu principu zaměřením na člověka poskytována, jsem Šimona požádala o svolení zapracovat do případové studie i důležité související informace z tohoto období. Po odsouhlasení byl upraven plán výzkumu do podoby, jak je uvedeno v kapitole 5.2. Sběr dat v tomto období odkazuje na záznamy k soukromým účelům, neformální podporu Šimona a jeho rodiny. Podporu systematicky nedokumentovanou, nicméně právě vlivem angažovanosti uchovávanou ve vědomí.

Jestliže Yin (2003 in Švaříček, Šedřová a kol. 2007) doporučuje případovou studii využít za předpokladu, že zkoumané jevy výzkumník neovlivňuje nebo jen minimálně, snadno dojdeme k závěru, že v tomto konkrétním případě byl předpoklad porušen: výzkumník vystoupil ze své neutrální pozice a angažuje se. Riziko neobjektivity se tak zvyšuje. Dostatečnou prevencí by měla být určitá vnitřní morálka výzkumníka založená na povědomí o tomto riziku a jeho neustálé reflexi. Toto riziko však může být určitým způsobem vyváženo přínosem z hlubšího poznání člověka a jeho příběhu, které je možné právě díky angažovanému vztahu.

5.8 Případová studie – Šimon

5.8.1 Šimon se představuje...

„Já jsem Šimon. Je mi 17 let.¹ Mam rad koně a zviřata. Jsem pracoviti veseli. Mam narači lidi. Líbí od práce holky. Ve škole mam rad matematika fyzika a angličtina. Špatne mluvím. Doma pomaham uklidem. Nebavi mě to moc. Rad pomaham mamce vařením. Pomužu nakupem. Čtu knihu malinko o koních a armadni. Vemu psa ven. Jezdim na vylety. Fotim. Jezdim navštivim Kamilu u koní. Zavolam kamaradovi mobilem nebo pišu emial. Jezdim na taboru v lete tatkou. Pomaham vařením. Mam rad hokej a sport. Koukam v televizi chvilku. Nemam rad dlouho koukat na televizi. Nemam rad nudu.“ (doslovný přepis, výběr z několika Šimonem psaných textů)

Šimon sám sebe považuje za velmi přátelského, veselého a komunikativního. Nedělá mu problém se seznamovat s novými lidmi, přestože bývá zpočátku z nových lidí trochu nespůj. Má rád legraci a rád ji také dělá. Je ochotný pomáhat, rád se učí nové věci. Považuje se za pracovitého a fyzicky silného člověka. Rád pracuje v týmu. Kontakt s lidmi je pro Šimona důležitý i na pracovišti („V cateringu (jedna z praxí, pozn. aut.) se nelíbilo, nepovídali se mnou.“) Pro Šimona je velmi důležité trávit čas ve společnosti různých lidí, kteří jsou pro něj přínosem a určitým vzorem („chci kamarádit s vysokoškolačkama“, velmi rád společně s Lyceem navštěvoval žilinský mezinárodní festival tvořivosti a fantazie Jašidielňa², společně s rodinou se též účastní křesťanských setkání mládeže).

5.8.2 Jak Šimona vidí ostatní...

Mezi rodiči, učitelkami i poradkyní panuje shoda v pohledu na Šimona. Kromě charakteristik, které o sobě uvádí sám Šimon, dodávají, že zrovna tak jak je doborosrdčný, milý, vtipný a spolupracující, dokáže být i nepříjemný, sebestředný a vznětlivý. Vysvětlují si to právě vývojovým obdobím adolescence, pro které jsou výkyvy v náladách typické. Zároveň zdůrazňují, jak důležité je pro Šimona pochopení, vlídnost a podpora za současného důrazu na dodržování pravidel a hranic. Takto i Šimon sám dostává prostor pro sebereflexi (umí uznat chybu, nedostatek, omluvit se) a osobnostní rozvoj. V druhé polovině druhého roku studia je dle vyjádření zúčastněných (otec, učitelky i poradkyně) patrný ústup výrazných výkyvů v náladách.

¹ v době sepisování případové studie 18 let (pozn. aut.)

² Festival od roku 1990 každoročně pořádá slovenská Nadácia Krajina harmónie, je místem společného setkávání a tvoření lidí s postižením a lidí bez postižení. Více viz http://nkh.sk/index.php?adr=aktivity&str=jasica&bd=jasica/jasica_Onej [Cit. 2014-10-30]

Všichni shodně oceňují Šimonovu velkou vůli a snahu komunikovat s okolím, vyřizovat si své záležitosti co nejvíce samostatně, přestože okolí obtížně jeho slovnímu projevu rozumí, čehož si je Šimon dobře vědom („Špatně mluvím.“). Na druhou stranu je pro něj obtížné své postižení přijmout zcela, což se prakticky projevuje v nerealistických ambicích studovat vysokou školu, v zábranách sdělit, že některým věcem (úkolům) nerozumí, či v počátečním odmítání podpory asistenta pedagoga v následujícím studiu učebního oboru na běžné škole. V Lečbychově typologii (viz kap. 2.3) bychom tak Šimona mohli zařadit k lidem zaujímajícím strategii maskování (tzn. je aktivní ve smyslu řízení vlastního života, ale své postižení v sociální realitě zcela nesdílí).

Šimon je velmi aktivní ve věcech, ve kterých vidí smysl a kterým rozumí. Je zodpovědný, hlavně při práci na praxích, a pečlivý. Pokud mu na činnosti a výsledku záleží, umí přidat na tempu (které je jinak spíše pomalejší). Bývá iniciativní, tam kde sám cítí, že dané záležitosti či činnosti rozumí, mívá vlastní nápady a neostýchá se je sdělit a v případě činností i vyzkoušet. Je výjimečně citlivý a ohleduplný ke zvířatům.

Také na praxích vedoucí oceňují Šimonovu pracovitost, ochotu, spolehlivost, zodpovědnost a pořádnost. Všimají si, jak je Šimon komunikativní, nebojí se zeptat na věci, kterým nerozumí. Pokud na praxích pracoval v týmu, dobře do něj zapadl a dobře vycházel se všemi kolegy.

5.8.3 Anamnesticko-diagnostický pohled

Dle informací od rodičů Šimon nedlouho po narození prodělal těžký zápal plic a dostával silná antibiotika. Oproti vrstevníkům začal později mluvit, odborné vyšetření sluchu dle tatínka neabsolvoval. Navštěvoval běžnou mateřskou školu. Od sedmi do šestnácti let navštěvoval základní školu praktickou a logopedickou. Poté byl přijat ke studiu a po dvou letech studia absolvoval praktickou školu dvouletou – Lyceum. V současné době studuje druhým rokem tříletý učební obor zemědělec – farmář.

Podle dokumentace ze základní školy má Šimon „lehké mentální postižení, vrozenou silnou vadu řeči a sluchové postižení. . . snížené schopnosti v oblasti verbálně-numericke a názorově-praktické“, dokumentace z pedagogicko-psychologické poradny poukazuje na „částečnou ztrátu sluchu a vrozenou vadu řeči, nedostatky v pozornosti, situační úzkost v sociálně náročných a stresových situacích“. K uvedené částečné ztrátě sluchu dlužno dodat, že rodiče, Šimon, poradkyně ani učitelky tuto skutečnost nepotvrzují, domnívají se, že „slyší normálně“, ani při společných schůzkách i v hlučnějším prostředí se neprojevovalo, že by Šimon hůře slyšel či během rozhovorů měl viditelnou potřebu odezírat.

Speciálně-pedagogické vyšetření za účelem posouzení možností dalšího studia (po absolvování Lycea) doporučuje další vzdělávání ve zvoleném učebním oboru (zemědělec – farmář) formou individuální integrace za podpory asistenta pedagoga a naznačuje oblasti podpory v dalším studiu: opatřovat výpisky, při samostatné práci se ujistit, zda porozuměl zadání a poskytnout podporu při začátku práce, zajistit též podporu při řešení neobvyklých situací hlavně v oblasti vztahů.

5.8.4 Šimonova rodina

Šimon žije společně s tatínkem-bývalým kuchařem, maminkou-bývalou zdravotní sestrou a dvěma sourozenci, z nichž je Šimon je nejmladší. Nejstarší bratr je vyučen uměleckým truhlářem, starší sestra po absolvování praktické školy nyní studuje učební obor kuchařské práce. Důležitou součástí Šimonovy rodiny je pes a několik druhů drobnějších živočichů. Rodina jako celek působí velmi soudržně, přestože podle Šimona se sourozenci nemají moc společných zájmů a moc si navzájem nepomáhají. Rodiče Šimonovi poskytují pevné zázemí a zcela spontánně nechávají volnost jeho samostatnosti (sám po počáteční podpoře cestuje, nakupuje) a svébytnosti (věnuje se aktivitám, které jsou pro něj smysluplné a přínosné), občas však sami rádi využijí podpory při nasměrování na možná řešení konkrétních problémů (letní brigáda, potíže se zvládnutím nového studia), které se u Šimona vyskytnou.

5.8.5 Šimonovo pojetí dospělosti

Máme-li člověka na jeho cestě k dospělosti smysluplně podporovat, je důležité zjistit (či lépe průběžně zjišťovat), jaké významy a rozměr tento pojem pro daného člověka má. V necelých osmnácti letech bylo Šimonovo pojetí dospělosti (vize budoucnosti) takto konkrétní: „... je mi už osmnáct... Hledám cestu životem... Šetřím si peníze a dávám si je stranou. Mám sešit, kam píšu, co musím koupit a co už mám, abych měl na statek a na koně... Bydlím na statku a mám koně a traktor. Mám ženu a děti. Starám se o rodiče... Lidi si pomáhají a já jim taky pomáhám... Chodím do práce sám a mám vedoucího, ten mi dává úkoly. Vydělávám peníze... Mám novou kuchyň a víc vařím... Taký mít radost v životě a mít pořádko dělat.“ (text je jazykově upraveným přepisem záznamu různých myšlenek pořízených při rozhovoru na téma dospělost) Pro Šimona je důležité do budoucna bydlet mimo město, samostatně pracovat, mít vlastní rodinu, mít hospodářství, bydlet společně s rodiči a pomáhat. K tomu by měla být podpora Šimona promyšleně a kontinuálně směřována.

5.8.6 Průběh spolupráce v tranzitním programu

O tranzitním programu a jeho propojení s Lyceem se Šimon s rodiči dověděli od příbuzných a podle slov tatínka studium v Lyceu vybrali právě kvůli tomuto propojení. Na první schůzce (červenec 2011) se Šimon projevoval bázlivě vlivem obav z velkého množství nových věcí (nová škola, lidé, prostředí, nové aktivity a povinnosti), zároveň však velmi motivovaný pro spolupráci. Prvotní představu o budoucnosti měl Šimon (a jeho rodiče) takovou, že by po Lyceu ještě dále studoval, nejraději by se uplatnil jako kuchař, ošetřovatel nebo v oblasti vojenství.

Po prázdninách s počátkem studia v Lyceu začala i spolupráce v tranzitním programu (podpisem dohody). Nejprve studenti prvního ročníku společně absolvovali návštěvy různých pracovišť. Šimona nejvíce zaujala možnost praxe v knihovně (balení a zařazování knih), dále v cateringové společnosti (práce v kuchyni, příprava vybavení pro cateringové akce) a v domově pro seniory (příprava občerstvení pro seniory a výpomoc v dobročinném občůdku). Možnosti praxe v pekařství (výpomoc při výrobě a práce u myčky) a botanické zahradě (úprava a pletí záhonů, úklid) využít nechtěl.

Na individuálních schůzkách se mezitím s poradkyní Šimon aktivně připravuje na svou první plánovací schůzku, společně mapují důležité lidi, kteří kolem Šimona jsou a pomáhají mu, některé z nich (rodiče, učitelky, poradkyně) pak zve na plánovací schůzku. Začíná také pracovat s diářem (podpora plánování a orientace v čase), velmi rychle se naučil samostatně cestovat do školy a do Rytmusu. První plánovací schůzka probíhá s použitím nástroje MAPA (viz kap. 4.5.1). Výstupem je plán, který se zaměřuje na zajištění praxe v knihovně, následně pak v nemocnici jako ošetřovatel, otázku placené brigády a s tím souvisejícím rozvojem dovedností hledání práce, podporu Šimona při navazování a udržování vztahů s vrstevníky a při volnočasových aktivitách (tanec, disko).

První praxi Šimon absolvuje v knihovně pedagogické fakulty (listopad 2011–leden 2012), kde obaluje a řadí knihy s podporou pracovního asistenta. Tam mu zpočátku pomáhá i v komunikaci s kolegy. Od počátku samostatně cestuje. Při práci je pečlivý a zodpovědný, postupně dochází ke snižování podpory pracovním asistentem. Na praxi též Šimon vymyslel jiný funkční způsob řezání obalovací fólie na knihy.

Ošetřovatelské praxe v nemocnici z důvodu kvalifikačních nároků nevyšla, Šimon se s tím smířil a vybral si praxi u zvířat, s tím že ošetřovatelství by mohla být jednou z možných oblastí následného studia po absolvování Lycea. Na schůzkách se také učí hledat práci (brigádu), je zajištěn taneční kurz (pořádá Rytmus), kam Šimon dochází.

Následuje praxe ve stájích zemědělské univerzity v Brandejsově statku (únor

2012-květen 2012), kde se Šimon s podporou pracovního asistenta učí čistit boxy, poté i koně, vyvádět je do výběhu. Cestovat na praxi se opět naučil velmi rychle po dvou doporučeních. Zde se projevuje jeho výjimečná vnímavost a citlivost ke koním. Pracuje sice pomaleji, zato velmi pečlivě, vyjma úklidu, který Šimona moc nebaví, postupně však i v této činnosti nachází svůj vlastní systém a přijímá ji. Po měsíci a půl již pracuje zcela samostatně, v květnu zde absolvuje dobrovolný týden souvislé praxe. Ptá se na možnost brigády, která je zamítnuta z finančních důvodů univerzity. Šimon se následně domlouvá na dobrovolnou práci během víkendů. Ve svém volném čase pracoviště občas navštěvuje dodnes, velmi rád u koní pomáhá a důležitá je pro něj i přítomnost studentů univerzity, kteří o koně pečují v rámci studia.

Mezitím probíhá druhá plánovací schůzka, kde se hodnotí proběhlé aktivity a plánuje se na další období. Úsilí se soustředí i na to, aby Šimon chtěl a dokázal chodit včas na schůzky a do školy (na praxi včas chodí), na podporu Šimonovy komunikace s vedoucí a pečlivosti při úklidu u koní a také na zajištění brigády či dobrovolné práce na statku. Hledá též další brigádu (poté co na statku nevyšla) a studuje informace o chovu koní. Jako další praxi do konce školního roku si vybírá cateringovou společnost, kde byl v úvodu se spolužáky na návštěvě v rámci vytváření představy o práci.

Před ukončením praxe u koní na konci května probíhá třetí plánovací schůzka, hodnotí se úspěšnost praxe a dobrovolnictví u koní, podpora při zajištění brigády na prázdniny a při včasných příchodech do školy a na schůzky, což se v uplynulém období výrazně nezlepšilo. Šimon také neplnil některé úkoly, na kterých se s poradkyní na schůzkách domlouvali. Pro praxi po prázdninách si Šimon opět vybral práci se zvířaty, rád by se ale podíval do jiného prostředí.

Během června Šimon pracuje s podporou pracovního asistenta v cateringové společnosti Intercatering, kde leští a třídí příbory, pomáhá při přípravách na zakázky včetně mytí zásobovacího auta. Na vlastní přání též zkouší i práci v kuchyni, kde je ale pro něj málo práce. Přestože se Šimonovi na pracovišti moc nelíbí, domlouvá si s předchozí podporou rodičů (ujasnění vhodných termínů) a samostatně zde absolvuje letní brigádu.

Po prázdninách (od září do prosince 2012) Šimon navštěvuje záchrannou stanici pro volně žijící živočichy Lesů hl.m. Prahy, opět brzy cestuje sám a po měsíci a půl praxe jedenkrát týdně dochází ke snížení asistence na pracovišti, o které Šimon sám požádal, po dalším měsíci k ukončení podpory na pracovišti. S kolegy na pracovišti Šimon komunikuje velmi efektivně, pracuje pečlivě, zpočátku opět v pomalejším tempu s nabytím více zkušeností a jistoty se mu daří pracovní tempo zrychlit. Praxe

se mu velmi líbí, s podporou poradkyně žádá o možnost brigády během zimy. To však ale z provozních důvodů není možné.

V průběhu praxe v záchranné stanici probíhá čtvrtá plánovací schůzka. Hodnotí se úspěchy za předchozí období: Šimon si lépe hlídá čas pro příchod do školy a na schůzky, lépe komunikuje s ostatními. Plní některé dohodnuté úkoly. Vyšlo najevo, že některé z úkolů byly pro Šimona obtížné, nevěděl s nimi rady a nepožádal o pomoc. Porozumění úkolům se důsledně nezjišťovalo (Šimon sice často odkýval, že rozumí, ale okolí se o tom více neujistilo). Plánuje se podpora při ujasňování možností a zajišťování volnočasových aktivit – fotbal, disco, moderní tanec, angličtina, seznámení se s novými lidmi, pro tyto účely se bude hledat dobrovolník. V rámci praxe by Šimon rád navázal na práci se zvířaty. Po Lyceu by chtěl studovat v oblasti zemědělství a chovatelství.

Šimon si zkouší hrát fotbal v běžném amatérském fotbalovém klubu, přijmout ho ale nechtějí, ostatní kontaktované fotbalové kluby také ne. Na základě této zkušenosti o harní fotbalu přestává mít zájem. Šimon získává kontakt na ředitele zařízení pracujícího s dětmi a mládeží, kde je předjednána možnost chodit se skupinou mladých hokejových nadšenců na zápasy. Sám si domlouvá a ke skupině se čas od času připojí. S podporou poradkyně hledá dobrovolníka pro volnočasové aktivity v rámci dobrovolnického programu Akce Pontony organizace Máme otevřeno?³ Protože se nepodařilo zajistit navazující praxi u zvířat a Šimon nechtěl pokračovat v záchranné stanici, přijal nabídku praxe v administrativě (viz dále).

V druhé polovině ledna se koná pátá plánovací schůzka, na které se domlouvá podpora při vyřizování přijetí do běžné školy ke studiu v tříletém učebním oboru zemědělec-farmář, v rámci adaptace na nové prostředí též bude zajištěna praxe pro Šimona při odborném výcviku žáků. Dále se Šimon bude účastnit kurzu hospodaření s penězi⁴. Poradkyně poskytne Šimonovi a rodičům poradenství v oblasti žádosti o invalidní důchod, případně způsobilosti k právním úkonům. Pro účely dalšího studia bude vytvořen profil na jednu stránku⁵ a Šimon s podporou poradkyně

³ Dobrovolnický program na podporu lidí s postižením v oblasti trávení volného času, v době hledání dobrovolníka se organizace potýkala s určitými existenčními problémy a v průběhu roku 2013 ukončila svou činnost.

⁴ jeden z v té době nově pořádaných kurzů v rámci tranzitního programu

⁵ Profil na jednu stránku je jeden z nástrojů přístupů zaměřených na člověka, který vznikl jako pomůcka při začleňování dítěte s postižením do běžné školy, při vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Je možné jej však využít i v začleňování do strukturovaných volnočasových aktivit, do pracovního prostředí apod. Vytváří se v úzké spolupráci s člověkem a jeho nejbližším okolím. Mapuje silné stránky a důležité skutečnosti pro člověka a zároveň napovídá, jakým způsobem je daného člověka nejlepší podporovat. Rytmus vydal metodickou příručku k vytváření profilu na jednu stránku a pořádá též vzdělávací kurzy a semináře k tvorbě a možnostem využití tohoto nástroje. Více viz http://www.rytmus.org/kurzy_pro_pedagogicke_pracovniky a <http://www.inkluzi.cz/clanek-473/profil-na-jednu-stranku> [Cit. 2014-10-30]

vypracuje životopis.

Během února a března 2013 navštěvuje Šimon v rámci praxe ekonomické oddělení přírodovědecké fakulty, kde vypomáhá se skartací a řazením dokumentů k archivaci dle číselné řady. V posledně jmenované činnosti využije podporu pracovního asistenta po celou dobu trvání praxe. I když se v orientaci v číselné řadě zlepšuje, činnost je dle jeho vlastního úsudku náročná a nevyhovuje mu. Přesto se snaží pracovat pečlivě a svědomitě. Nevyhovuje mu též prostředí kanceláře, s kolegy však spolupracuje velmi dobře a ochotně. Od dubna do června navštěvuje v rámci praxe jedenkrát týdně střední školu se zemědělským zaměřením nedaleko Prahy, kam je též od školního roku 2012/2013 přijat v rámci individuální integrace ke studiu tříletého učebního oboru zemědělec-farmář. Přestože je dojíždění do místa náročnější, opět stačí pouze krátkodobá podpora. Díky Šimonovu zájmu o obor a pečlivému vedení učitelů odborného výcviku není třeba poskytovat pracovní asistenci dlouhodobě (pouze dvakrát, pro seznámení s třídním kolektivem a pracovními činnostmi zemědělců i farmářů).

V rámci třídního job klubu, který se koná jedenkrát týdně (témata viz kap. 4.5.1) po celou dobu studia v Lyceu, jsou důležité postřehy z Šimonova fungování při něm. Šimon obecně raději navštěvoval praxi a pohyboval se v rámci uspokojování svých zájmů a potřeb včetně těch vzdělávacích, rozvojových mimo školu (i když celkově zpětně hodnotí, že se mu v Lyceu líbilo). Pokud na job klubu probírané téma Šimona zaujalo, bylo pro něj aktuální a měl s ním již nějaké zkušenosti, velmi ochotně a aktivně se zapojoval a spolupracoval. Při tématech, která aktuálně neptřeboval řešit nebo byla příliš složitá, abstraktní, často ztrácel trpělivost a motivaci, byl spíše pasivní, někdy působil i podrážděně.

Poslední plánovací schůzka⁶ z konce května a závěrečné hodnocení spolupráce komplexně hodnotí průběh podpory v tranzitním programu a jeho přínos (viz dále). Plánují se aktivity vedoucí k podpoře začlenění Šimona do nové školy a studia, ke zdárnému ukončení studia v Lyceu (příprava Šimonovy závěrečné prezentace účasti v tranzitním programu), k možnostem následné podpory v rámci Rytmusu i jiných organizací. Spolupráce s Šimonem v tranzitním programu je se závěrem jeho studia v Lyceu v červnu 2013 ukončena.

⁶ Následné studium je standardně tříleté, což v rámci aktuálních možností organizace neumožňuje kontinuitu podpory. Šimonovi je nabídnuta možnost využití tranzitního programu v posledním ročníku studia v nové škole.

5.8.7 Přínos tranzitního programu z pohledu Šimona a jeho rodiny

Přínos tranzitního programu Šimon hodnotí v souvislosti s jednotlivými aktivitami, které považuje za důležité, a dovedností, které si upevnil nebo nově nabyt. Nej důležitější pro něj byla možnost navštěvovat různé praxe, které si sám vybral, a v souvislosti s tím i poznávání nových lidí. Prostřednictvím praxe se mohl seznámit s prostředím nové školy, s některými jejími učiteli a žáky. Kurz hospodaření s penězi jej motivoval ke spoření peněz, postupnému nakupování potřebného vybavení na koně a založení notýsku, kam si tyto potřeby a s nimi spojené výdaje zapisuje. Důležitá byla i prázdninová brigáda na známém místě, kam předtím chodil na praxi. Šimon si rozšířil spektrum míst, kam bez obav může samostatně cestovat, sám si více hlídá a organizuje svůj čas, aktivně používá diář. Svůj zájem o tanec mohl uplatnit v kurzu tanečních.

Rodiče za velmi důležitý považují zájem o Šimona a jeho potřeby, klíčová pro ně byla podpora při nasměrování Šimona v oblasti pracovního zaměření a dalšího studia a provázení v dozrávání, což dodalo určitou míru jistoty i jim samotným („bez toho bychom byli bezradní“). Jako podstatnou vidí též podporu Šimona při zapojení do různých pracovních činností a kolektivů, kde získal příležitost k rozvoji pracovních a komunikačních dovedností („více se nám otvírá“), uvědomil si důležitost práce. Šimon podle tatínka nabyt větší samostatnosti - více si své záležitosti vyřizuje sám, cestuje sám a lépe se orientuje v čase.

5.8.8 Příspěvek tranzitního programu k sebeurčení a kvalitě života

Pokud sebeurčení pojímáme jako proces přijímání vlastního podílu a postupného přejímání kontroly nad svým životem a odpovědnosti za něj a jestliže kvalita života znamená být ve svém životě spokojený (tedy věnovat se aktivitám, které jsou pro člověka osobně důležité, smysluplné – naplňují jeho potřeby), za současného vědomí svých osobních limitů, pak obecný přínos tranzitního programu k nim spočívá především v uplatňování přístupu zaměřeného na člověka a v systematické podpoře.

Šimon byl v průběhu spolupráce rodiči i pracovníky podporován v aktivním určování jejího směru: prostřednictvím plánování vyjadřoval svá přání, představy o budoucnosti a zájmy v oblasti pracovního uplatnění, dalšího studia, volného času a mezilidských vztahů. Všichni zúčastnění Šimonovi pomáhali s nastavováním cílů v těchto oblastech, prostřednictvím konkrétních aktivit pak byl ostatními podporován v jejich dosahování. Získané zkušenosti pomohly Šimonovi lépe se zorientovat

ve svých silných stránkách, určit další zájmy, ale také poznat své slabší stránky a ne-zájmy, říci si o pomoc. Na základě tohoto poznání pak bylo pro Šimona (i jeho blízké) snazší určovat další směr cesty. Nabývání nových zkušeností a dovedností nebo jejich upevňování a také nezbytný čas dopomohly Šimonovi více vyzrát a stát se samostatnějším, vědomí smysluplnosti aktivit a směru vlastní cesty, jejich aktivní ovlivňování pak klidnějším, spokojenějším a zodpovědnějším.

5.8.9 Šimonovo další studium bez podpory tranzitního programu

V září 2013 Šimon nastoupil do běžné střední školy v rámci individuální integrace ke studiu tříletého učebního oboru zemědělec-farmář do známého prostředí, avšak do nového třídního kolektivu, který jej mezi sebe těžce přijímá, a částečně mezi neznámé učitele. Škola získala prostředky na čtvrtinu úvazku asistenta pedagoga na podporu Šimona během studia, z něhož je možno pokrýt asistenci při výuce některých teoretických předmětů, což není dostatečným řešením. Asistent podle Šimona pomáhá zapisovat výpisky z výkladu, ale učivo a nároky na jeho zvládnání jsou na Šimona kladeny jako na ostatní spolužáky, přestože zpráva ze speciálněpedagogického vyšetření jasně poukazuje na Šimonovy možnosti a doporučuje úpravu učiva zahrnout do individuálního vzdělávacího plánu. Šimon v pololetí dostává několik nedostatečných. Učivo je podle něj složité, často mu nerozumí. Je znát určitá rozpačitost Šimona i rodičů, působí bezradně. Zároveň touto konfrontací dochází ke zjištění, že v učení má Šimon limity, které si dříve víceméně nepřipouštěli („pochopili jsme už, že na něco nemá“), protože jim chybělo srovnání s vrstevníky bez postižení. Jakožto přítelkyně rodiny upozorňují pracovníci SPC, která začne aktivně se školou jednat. Výsledkem je revize individuálního vzdělávacího plánu, která nastavuje nároky na učivo odpovídající Šimonovým možnostem. Uvažuje se, zda bude Šimon schopen dostat nárokům na získání výučního listu, nebo absolvuje závěrečnou zkoušku. Škola je v tomto ohledu otevřená možnostem. Aktuálně Šimon ve studiu prospívá, pracovníci SPC se po třičtvrtě roce (na intenzivnější spolupráci nezbývá čas!) chystá školu navštívit.

Co se vztahů ve třídě a Šimonova zapojení do kolektivu týče, situace se výrazně nezměnila. Některé spolužáky, spíše spolužačky označuje za kamarády, a to ty, které jsou ochotné pomoci („půjčují sešity a pomáhají kopírovat poznámky“), přiznává ale, že jinak „se moc nebavěj“ a nijak se mimo vyučování nestýkají. Ani původně plánované zapojení Šimona do pravidelných volnočasových sportovních aktivit pořádaných školou se dosud neuskutečnilo.

Ve volném čase se průběžně se Šimonem scházíme, jezdíme na výlety do přírody (což je jedna z jeho nejoblíbenějších činností), věnujeme se různým pro Šimona důležitým tématům (bydlení, škola, koně, šály hokejových kubů), nebo jen tak povídáme. V nedávné době se podařilo zajistit, aby Šimon mohl (tentokrát už mimo doprovod pedagogů z Lycea) se skupinkou mladých lidí navštívit dříve zmiňovaný festival Jašidielňa v Žilině. Splnil se mu tak jeden z jeho mnoha velkých snů.

Závěr

Cílem této práce bylo poukázat na jedno z kritických údobí života člověka s mentálním postižením a jeho rodiny, a to období přechodu ze školy do života v dospělosti, a na užitečnost systematické podpory mladého člověka a jeho blízkých v tomto nelehkém období s ohledem na sebeurčení a kvalitu života člověka. Pro tuto podporu se u nás vžilo označení tranzitní program (v anglicky mluvících zemích se hovoří o tranzitních službách – transition services). Práce zachycuje vývoj podpory přechodu mladého člověka s postižením do dospělosti ve světě a v České republice, poukazuje na její politický a legislativní kontext a aktuální nedostatky při jejím zajišťování. Jakožto nejefektivnější způsob podpory představuje koncept přístupů a plánování zaměřeného na člověka. Praktická část práce představuje spolupráci organizace Rytmus a praktické školy – Lycea na podpoře studentů školy při jejich přechodu do dospělého života v rámci tranzitního programu a přibližuje ji prostřednictvím případové studie jednoho z absolventů školy.

Průběžnou reflexí poskytované podpory studentům v tranzitním programu ve spolupráci s praktickou školou jsem dospěla k několika z mého pohledu podstatným závěrům, které jsou jen potvrzením východisek teoretické části práce. Nad těmito závěry je velmi užitečné se zamýšlet a dále s nimi pracovat.

Předně, způsob podpory v rámci přístupu a plánování zaměřeného na člověka je nutným východiskem pro naplňování pravého smyslu vzdělávání a poskytování sociálních služeb, tedy přípravu na dospělý život a uplatnění mladého člověka s postižením v něm, respektive poskytování podpory mladému člověku a jeho blízkým v tomto procesu. Zásadní přitom je neustále zjišťovat a vyhodnocovat, jaké podpory je člověku v konkrétní situaci při konkrétní aktivitě třeba, tak aby jeho schopnosti nebyly podceněny ani přeceněny. Snad určitá obrana před zažitými stereotypy ve smýšlení o lidech s mentálním postižením nás vede k tomu, že takzvaně zplnomocňujeme člověka v aktivitách, které aktuálně není schopen sám bez pomoci zvládnout. Přitom nás udivuje, že to nefunguje, a chybu hledáme spíše u něj (nespolupracuje, je nemotivovaný) než sami u sebe.

Další podstatnou otázkou je, zda aktivity, které člověku k jeho rozvoji nabízíme, jsou pro něj opravdu atraktivní a smysluplné, případně jakým způsobem zajistit, aby takové byly. Jak glosuje ředitel střední školy, kterou nyní Šimon navštěvuje: „Pokud by neměl například Šimon sám zájem, nepomůže žádný tranzitní ani jiný program.“ Zásadní pro efektivní a smysluplné učení se dovednostem každodenního života, a o ty by nám (nejen) u studentů s mentálním postižením mělo jít především, je učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti ideálně v přirozeném prostředí (tedy učit se: zacházet s penězi v obchodě, číst v knihovně, pracovat na pracovišti

apod.). Hovoříme-li o přípravě na pracovní uplatnění studentů středních praktických škol, zdá se nevyhnutelně nutné posílit tuto přípravu prostřednictvím realizace praxí přímo na pracovištích, a to na úkor standardní, spíše teoretické výuky.

Neméně důležité je pro každého člověka udržování vztahů s vrstevníky a smysluplné trávení volného času. Podporu poskytovanou studentům v těchto oblastech jak školou, tak v rámci tranzitního programu vnímám jako výrazně omezenou. Jednou z možností, jak tuto podporu zintenzivnit, je systematicky vyhledávat a zapojovat dobrovolníky, kteří mohou studentům pomoci nalézt a zajistit zajímavé volnočasové aktivity nebo navštěvovat prostředí, kde se studenti mohou seznámit s novými lidmi. Tito dobrovolníci se navíc sami mohou stát přáteli studentů - mladých lidí s mentálním postižením.

Jestliže ke kvalitě života a k sebeurčení člověka přispívá i povědomí o vlastních limitech, nejpřirozeněji a co možná nejrealističtěji své limity člověk nahlédne zkušeností a srovnáním s vrstevníky v běžném prostředí. Je to zároveň i výzva pro nás na druhou stranu, tedy pracovat s lidmi kolem, aby ve svém myšlení a jednání nezůstávali jen u limitů lidí s postižením a umožnili jim uplatnit své právo stát se přispívajícími a přínosnými členy společnosti.

Seznam zdrojů

AMADO NOVAK, Angela and Marijo MC BRIDE. *Increasing Person-Centered Thinking: Improving the Quality of Person-Centered Planning: A Manual for Person-Centered Planning Facilitators* [online]. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration, 2001 [cit. 2013-3-22]. Dostupné z:

<http://rtc.umn.edu/docs/pcpmanual1.pdf>

ANED. *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges: A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources* [online]. ANED, 2011 [cit. 2014-5-03]. Dostupné z: http://www.disability-europe.net/content/aned/media/ANED%202010%20Task%205%20Education%20final%20report%20-%20FINAL%20%282%29_0.pdf

BĚLOHLÁVKOVÁ, Zdeňka. *Tranzitní program pro osoby s mentálním postižením* [online]. Brno, 2009 [cit. 2013-3-18]. Dostupné z:

http://is.muni.cz/th/267008/pedf_m/DIPLOMOVA_PRACE_Belohlavkova_Zdenka.pdf

Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Mgr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

CONCEPTS. *Federal Partners in Transition National Online Dialogue: Participation Metrics Final Report*. U.S. Department of Labor, Office of Disability Employment Policy [online]. 2013 [cit. 2014-8-15] Dostupné z:

http://fptepolicyworks.ideascale.com/community-library/accounts/90/909643/FPT-National-Dialogue-Metrics-Report_September-2013-FINAL-a.pdf

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 9788024615653.

Česko. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. In: *Sbírka mezinárodních smluv* [online]. 2010, roč. 2010, č. 10, 4 [cit. 2014-8-18]. Dostupné z:

<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>

Česko. Zákon č. 1 ze dne 16. prosince 1992 Ústava České republiky [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993, částka 1 [cit. 2014-6-01]. Dostupné z:

http://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb0001-1993.pdf

Česko. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 občanský zákoník [online]. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2012, částka 33 [cit. 2014-6-01]. Dostupné z:

<http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=74907&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

Česko. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách [online]. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006 [cit. 2014-10-08]. Dostupné z:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=&part=&name=o~20soci~C3~A1ln~C3~ADch~20slu~C5~BEb~C3~A1ch&rpp=15#seznam>

Česko. Zákon č. 435 ze dne 13. května 2004 o zaměstnanosti [online]. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004 [cit. 2014-5-30]. Dostupné z:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=&part=&name=o~20zam~C4~9Bstnanosti&rpp=15#seznam>

Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004 [cit. 2014-6-01]. Dostupné z:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=561~2F2004&part=&name=&rpp=15#seznam>

European Agency for Development in Special Needs Education: *Transition from School to Employment: Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries - summary report*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2002, ISBN 87-90591-49-6.

European Agency for Development in Special Needs Education: *Individuální plán přechodu do zaměstnání : Období podpory přechodu ze školy do zaměstnání*[online].

Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2006, ISBN: 87-91500-83-4[cit. 2013-6-22]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_cs.pdf

European Union. Charter of Fundamental Rights of the European Union. In: *Official Journal of the European Communities* [online]. 2000, C 364/1 [cit. 2014-5-02]. Dostupné z: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

England. Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organisations who work with and support children and young people with special educational needs and disabilities [online]. 2014 [cit. 2014-9-29]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/342440/SEND_Code_of_Practice_approved_by_Parliament_29.07.14.pdf

FEJFAR, Jindřich a Petr SUCHÝ. *Měření vlivu projektu "Kvalita života jako cíl" na kvalitu života uživatelů sociálních služeb: závěrečná zpráva* [online]. Praha: Quip - Společnost pro změnu, 2011 [cit. 2014-6-22]. Dostupné z: <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/017/002052.pdf>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4.

CHÁB, Milan a Milena JOHNOVÁ. *Svět bez ústavů*. Praha: QUIP - Společnost pro změnu, 2004, 83 s. ISBN 80-239-4772-9.

JOHNOVÁ Milena. *Rozhovor s Johnem O'Brienem* [online]. [Praha] Quip – Společnost pro změnu, 2008 [cit. 2013-9-10]. Dostupné z: <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/005/000634.pdf>

KOCMAN, David. *Využití kvantitativních a kvalitativních metodologií při hodnocení kvality života a hodnocení intervencí v sociálních službách – diskusní zpráva* [online]. Praha: Quip - Společnost pro změnu, 2011 [cit. 2014-6-22]. Dostupné z: <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/017/002020.pdf>

LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, ISBN 978-80-244-2071-4.

LEMAY, Raymond. *Social role valorization theory and the principle of normalization* [online]. Nedat.[cit. 2014-5-02]. Dostupné z: <http://www.socialrolevalorization.com/articles/lemay/srv-theory-and-principle-of-normalization.pdf>

LOVETT Herbert and John O'BRIEN. *Finding A Vay Toward Everyday Lives: The Contribution of Person Centered Planning* [online]. Harrisburg, Pennsylvania: Pennsylvania Office of Mental Retardation, 1992 [cit. 2014-10-04]. Dostupné z: http://www.inclusion.com/everyday_lives.pdf

MC LEOD Rita. *Transition Handbook: 5 Steps to Successful Planning* [online]. Saskatchewan Association for Community Living, 2007 [cit. 2014-11-22]. Dostupné z: <http://ae.gov.sk.ca/school-life-transition-handbook>

Michael Smull - Definitions. What is meant by person centred approaches, thinking and planning? Michael Smull talks with Helen Sanderson. In: Youtube [online]. 30.11.2009 [cit. 2011-5-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=tvANuym5VXY>. Kanál uživatele helensandersonHSA

MIRFIN-VEITCH, Brigit. *Education for adults with an intellectual disability (including transition to adulthood): Review of the literature prepared for the National Advisory Committee on Health and Disability to inform its project on services for adults with an intellectual disability* [online]. Wellington: National Advisory Committee on Health and Disability. 2003 [cit. 2014-8-02], ISBN (Internet): 0-478-25324-9. Dostupné z: http://steps-forward.org/pdf/Education_for_adults_with_an_intellectual_disability.pdf

MORKES, František. K historii speciálních ústavů pro zdravotně postižené. In: VOJTKO, Tibor. *Postižený člověk v dějinách II: texty k dějinám speciálně pedagogické teorie a praxe: vybrané příspěvky z konferencí Postižený člověk v proměnách času I a II*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, s. 34-48. Edice speciální pedagogiky (Gaudeamus). ISBN 978-80-7041-081-3.

MOUNT Beth and Kay ZWERNIK. *It's Never Too Early It's Never Too Late A booklet about personal futures planning For Persons With Developmental Disabilities, Their Families and Friends, Case Managers, Service Providers and Advocates* [online]. Minnesota, Metropolitan council, 1989 [cit. 2013-4-05]. Dostupné z: http://mn.gov/mnddc/extra/publications/Never_too_Early.PDF

MPSV ČR. *Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020* [online]. [Praha]: MPSV ČR, 2014 [cit. 2014-4-08]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

MŠMT ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [Praha]: MŠMT ČR, 2014 [cit. 2014-8-05]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

MŠMT ČR. *Koncepce podpory mládeže na období 2014 – 2020* [online]. [Praha]: MŠMT ČR, 2014 [cit. 2014-6-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/33599/>

MUŽÁKOVÁ, Monika. Ještě jednou k otázce sterilizace lidí s postižením jako mementu pohledu na jinakost člověka v moderních dějinách. In: *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2013, roč. 23, č. 1. ISSN 1211-2720.

NÁRODNÍ CENTRUM PODPORY TRANSFORMACE SOCIÁLNÍCH SLUŽEB a.

Dobrá praxe opatrovnictví a poskytování podpory při právních úkonech a při rozhodování [online]. Praha: MPSV, 2013 [cit. 2013-4-17]. ISBN 978-80-7421-053-2. Dostupné z:

<http://trass.cz/Download.aspx?param=T2lkOmk6ODQ0Mzw/JSQKDT5GaWxlSWQ6aTo4NDQ0PD8lJAoNPkNyYzpzOjM0MzUxMjU4NTQzMDg4MTg0OTMzMmMyYjQ3OTQ4ZDM4YjZlM2FkZGE5YzJiOWQyYjIxZDA8PyUkCg0%2bVHlwZTzOkNvbnRlbnQ8PyUkCg0%2bTWV0aG9kOnM6SW5saW5lPD8lJAoNPg%3d%3d>

NÁRODNÍ CENTRUM PODPORY TRANSFORMACE SOCIÁLNÍCH SLUŽEB b.

Príspevek k situaci osob pečujících o osoby s mentálním, kombinovaným a tělesným postižením a o osoby s poruchami autistického spektra: Studie potřeb lidí mimo ústavu [online]. Praha: MPSV ČR, 2013 [cit. 2014-3-21]. Dostupné z:

<http://www.trass.cz/Download.aspx?param=T2lkOmk6OTE0Mzw/JSQKDT5GaWxlSWQ6aTo5MTQ0PD8lJAoNPkNyYzpzOjM3NzEzNzI1MTg1Nzg5NDYzNzI0Zjk0NTRIMjU3ODk4YzUwNWU4M2QyZDRhNzEwNWlzMzw/JSQKDT5UeXB1OnM6Q29udGVudDw/JSQKDT5NZXR0b2Q6czpJbmxpbmU8PyUkCg0%2b>

NIRJE, Bengt. *The Normalization Principle And Its Human Management Implications In: Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* [online]. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation. 1969 [cit. 2014-5-02] Dostupné z: <http://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1941&page=all#7>

NOG. *Defining Impairment and Disability* [online]. Northern Officers Group, 1999 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Northern-Officers-Group-defining-impairment-and-disability.pdf>

OLIVER, Mike. *Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle*. [online]. 1999 [cit. 2014-5-02]. Dostupné z: <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>

PÖRTNER, Marlis. *Na osobu zaměřený přístup v práci s lidmi s mentálním postižením a s klienty vyžadujícími trvalou péči*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-582-0.

SANDERSON, Helen and Michael SMULL. *Person centred thinking and planning* [online]. nedatováno [cit. 2013-9-10]. Dostupné z: <http://www.learningcommunity.us/documents/pctandplanning.pdf>

SMITH, Phil and Christie ROUTEL *Transition Failure: The Cultural Bias of Self-Determination and the Journey to Adulthood for People with Disabilities*. In: *Disability studies quarterly* [online]. Columbus: The Society for Disability Studies. 2010, Vol 30, No 1 [cit. 2014-8-02]. eISSN 2159-8371. Dostupné z: <http://dsq-sds.org/article/view/1012/1224>

STEJSKAL, Bohumil. Učme se z Čádových sjezdů. In: VOJTKO, Tibor. *Speciální pedagogika: teorie a praxe oboru v 21. století : příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 125-129. ISBN 978-80-7435-132-7.

STOREY, Keith a Dawn HUNTER. *The road ahead: transition to adult life for persons with disabilities*. 3rd ed. Amsterdam: IOS Press, 2013, ISBN 978-161-4993-131.

STRNADOVÁ, Iva. *Rodiny osob s mentálním postižením: současné směry ve výzkumu a možnosti speciálněpedagogické intervence*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-7290-388-7.

STRNADOVÁ, Iva. *Od marginalizace k důstojnému životu: dospělé a stárnoucí ženy s mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, ISBN 978-80-7290-413-6.

ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 8024609924.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURNBULL, Ann P. and H. Rutherford TURNBULL. *Families, professionals, and exceptionality: a special partnership*. 2nd ed. Columbus: Merrill Pub. Co., c1990, ISBN 06-752-1207-3.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Paris: UNESCO, 1994 [cit. 2014-5-02]. Dostupné z:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a kol. *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999, 382-104-99.

VANČURA, Jan. *Psychologické zisky a ztráty rodičů dětí s mentálním postižením* [online]. Brno, 2006 [cit. 2013-05-03]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/19268/fss_d/. Disertační práce. Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. Vedoucí práce prof. Vladimír Smékal, Csc.

WEHMAN, Paul. *Life beyond the classroom: transition strategies for young people with disabilities*. 3rd ed. Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co., c2001, ISBN 15-576-6476-5.

WEHMEYER, Paul and col. Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals With Mental Retardation. In: *American journal of mental retardation: AJMR*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [online]. 1996, Vol. 100, No. 6, 632-642 [cit. 2013-5-02]. ISSN 0895-8017. Dostupné z: http://www.beachcenter.org/research/FullArticles/PDF/SD2_Characteristics%20of%20Self%20Determined.pdf

WHO. *How to use the ICF: A Practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health Exposure draft for comment* [online]. Geneve:

WHO, 2013 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z:

<http://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf?ua=>

WHO. *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease* [online]. Geneve: WHO, 1980 [cit.

2014-11-10]. Dostupné z:

http://whqlibdoc.who.int/publications/1980/9241541261_eng.pdf