

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyriometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce
Charitativní a sociální práce

Bc. Erika Sychrová, DiS.

*Vliv kurzu Aktivního sociálního učení na rozvoj
kompetencí osob s mentálním handicapem z
pohledu klientů a jejich rodin.*

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Miloš Votoupal, Ph.D.

2016

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 10. 11. 2016

Bc. Erika Sychrová, DiS.

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu své diplomové práce Mgr. Miloši Votoupalovi, Ph.D. Děkuji za jeho ochotu, podnětné poznámky i čas, který této práci věnoval.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	8
1 Pojmy	8
1.1 vliv a přínos	8
1.2 Klient v sociální práci	8
1.3 Aktivizační a rozvojové programy	9
1.3.1 Aktivní sociální učení	11
1.4 Individuální plán	12
1.5 Osobní asistence	13
1.6 Rodina.....	14
1.7 Kompetence a adaptivní chování.....	15
2 Mentální postižení.....	17
2.1 Příčiny vzniku mentálního postižení a jeho diagnostika	18
2.2 Klasifikace mentálního postižení.....	19
2.2.1 Lehká mentální retardace (IQ 50–69).....	20
2.2.2 Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49)	21
2.2.3 Těžká mentální retardace (IQ 20–34)	21
2.2.4 Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20).....	22
2.3 Doprovodné poruchy	23

3 Organizace Spolu Olomouc	25
4 Kurz aktivního sociálního učení ve SPOLU Olomouc	28
4.1 Cíle kurzu.....	29
4.2 Principy kurzu.....	29
4.3 Pracovníci kurzu a jejich kompetence	30
4.4 Osobní asistenti.....	31
4.5 Průběh kurzu	31
Praktická část	34
5 Metodologie výzkumu	34
5.1 Výběr respondentů.....	34
5.2 Metody výzkumu	35
5.3 Cíle výzkumu.....	36
5.4 Pozorování	37
6 Popis výzkumu.....	38
6.1 Popis rozhovorů	38
6.1.1 Rozhovor č. 1	38
6.1.2 Rozhovor č. 2	42
6.1.3 Rozhovor č. 3	45
6.2 Vyhodnocení.....	48
7 Výsledky a doporučení	54

Závěr	56
Seznam literatury	58
Elektronické zdroje	59
Příloha č. 1	61

Úvod

Tato diplomová práce nese název Vliv kurzu Aktivního sociálního učení na rozvoj kompetencí osob s mentálním handicapem z pohledu klientů a jejich rodin. V současné době se často diskutuje o právech osob s mentálním postižením, o jejich začlenění do společnosti, jejich možnému přínosu do ní a zároveň přínosu pro tyto osoby. Autorka sama toto téma zvolila z toho důvodu, že jako osobní asistent pracovala v kurzu aktivního sociálního učení v organizaci Spolu Olomouc. Bylo tedy příhodné zjistit zpětnou vazbu ohledně praktického chodu a přínosu kurzu přímo od klientů a jejich rodiny.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak vnímají klienti, kteří jsou účastníky kurzu aktivního sociálního učení v organizaci Spolu Olomouc a jejich rodiny přínos kurzu vzhledem k rozvoji svých kompetencí.

V teoretické části budou nastíněny pojmy, kterých se celá problematika týká. Hlavně pojem kompetence, který je podstatou celé práce. V další části bude popsáno mentální postižení, stupně mentální retardace, a vývoj jedinců v jednotlivých oblastech života, které úzce souvisí právě s využitím kompetencí, schopností a dovedností v běžném životě, a také zde budou krátce popsány doprovodné poruchy, které také mohou ovlivňovat život jedince s mentálním postižením. Zmíněno zde bude také adaptační chování, ke kterému se dané kompetence vážou. V další kapitole teoretické části bude představena samotná organizace Spolu Olomouc a popsán průběh a cíle kurzu aktivního sociálního učení, který tato organizace realizuje, včetně některých konkrétních činností, které jsou v kurzu realizovány.

V praktické části diplomové práce bude popsáno kvalitativní šetření, které proběhlo s klienty kurzu aktivního sociálního učení (v dalším textu bude používána jen zkratka ASU) a některými členy jejich rodin. Cílová skupina, která do kurzu dochází, jsou dospělé osoby s mentálním postižením. Obvykle se jedná o jedince se středně těžkou a těžkou mentální retardací. Obě skupiny budou mj. popsány v teoretické části práce.

V praktické části bude popsána metodologie práce, postup při samotné realizaci rozhovorů a jejich shrnutí. Dílčí otázky praktické části práce, tedy kromě hlavního cíle,

jsou následující: Zjistit, jaké konkrétní kompetence mohou klienti nově nabýt, či si upevnit v rámci účasti na kurzu a zjistit, zda jsou tyto kompetence schopní uplatnit v osobním životě. Následuje vyhodnocení těchto otázek, to, do jaké míry byly zodpovězeny a jaké z nich vplynuly výsledky, a popis hlavního cíle práce. V příloze pak budou doplněny konkrétní otázky, které byly při rozhovorech použity.

Teoretická část

1 Pojmy

V následující kapitole budou vypsány pojmy, které se týkají dané problematiky, a které budou v celém textu využívány.

1.1 Vliv a přínos

Tyto dva pojmy se vyskytují v názvu a cíli diplomové práce. Termín vliv lze jinými slovy vyjádřit jako důsledek či dopad, který vyvolává nějaká akce či nějaký čin. Přínos je pak vliv v tom pozitivním slova smyslu, kdy je daný dopad přínosem, výhodou pro daného jedince, v tomto případě klienta kurzu ASU a také pro jeho rodinu či blízké okolí. V této práci bude dopad zacílen právě tímto směrem, ve smyslu devízy, tedy přínosu pro danou cílovou skupinu.

1.2 Klient v sociální práci

Jelikož cílem jakékoliv sociální práce je podpora klienta v řešení jeho problému a posílení jeho samostatnosti a sociálního fungování, je důležité popsat, jakým způsobem práce s klientem probíhá a také si krátce nastínit, jaké typy klientů lze v sociální práci potkat.

Samotné slovo klient pochází z latinského výrazu *clientulus*, jehož doslovný překlad znamená ubohý klient (Latinský slovník 2016, [online]). Přeneseně lze tento termín popsat jako osobu plně závislou na svém ochránci. V sociální práci je klientem někdo, kdo je součástí určité sociální skupiny, kterou lze charakterizovat určitými znaky. Ty jsou pro ni typické. Jde tedy o jedince či skupinu, na kterou je zaměřena intervence sociální práce (Musil, Šrajer 2004). Zároveň se jedná o osoby či skupiny, které svou vlastní sociální situaci vyhodnocují jako negativní, mají snahu řešit aktivně vlastní sociální problémy a nejsou je schopni řešit samostatně (Levická 2004). Jedná se tedy

o osoby, které vnímají svůj současný stav z nějakého důvodu problematický a nejsou nebo nemohou ho řešit sami, vyhledají tedy pomoc odborníka, v tomto případě sociálního pracovníka nějaké organizace, který jim v rámci poskytovaných služeb, které organizace nabízí, mohou pomoci danou situaci vyřešit.

Klienty lze rozdělit podle několika kategorií. Jedná se o kategorie podle věku, tedy děti, mládež, dospělí a senioři, následně podle příznaků a syndromů, tedy na sociálně patologické jevy objevující se u klienta (např. kriminalita), na problémy věku (rizikové faktory související s danou věkovou kategorií), identifikace se skupinou (např. extrémistické skupiny), sociálně ekonomické aspekty, zdravotní problémy a zdravotní postižení. Do poslední skupiny patří také jedinci s mentálním či kombinovaným postižením (Oláh, Schavel, Ondrušová, 2008).

Posledním možným dělením klientů je to z hlediska chování. Prvním typem je klient spolupracující, tedy ten, který je motivovaný k řešení svých problémů. Druhým typem je naopak klient nespupracující. Třetím typem je klient rizikový, tedy ten, u kterého je možné očekávat riziko nějakého problému. Čtvrtým typem je klient mlčenlivý, u kterého se obtížně navazuje kontakt. Dalším typem je klient v odporu, který odmítá spolupráci se sociálním pracovníkem, manipulativní klient, který nemá zájem o spolupráci a agresivní klient, který může ve svém chování vykazovat verbální i fyzické známky agresivity (Levická 2014).

V následující práci bude popisován klient dospělý, s mentálním postižením, klient spolupracující. Takoví klienti obvykle vyhledávají pomoc v organizacích, které provozují v rámci svých služeb aktivizační a rozvojové programy (viz níže).

1.3 Aktivizační a rozvojové programy

Pro vysvětlení tohoto pojmu zde bude nejprve uveden samotný termín aktivita. Lze na něj nahlížet z několika hledisek. Nejobecnější popis tento termín vysvětluje jako činnost, činnost, ale také schopnost reagovat na vnější podněty (slovník cizích slov abz 2007, [online]). Z psychologického hlediska se jedná o vnější projev reakce na

uvedení organismu do činnosti (Slowík 2007). Jedná se tedy o vnější projev vyjádření emocí, názorů nebo reakce na vnější podněty. Termín rozvojový pak označuje proces, který vede ke zlepšování současného stavu, ve kterém se jedinec nachází, ať už se jedná o stav psychický, či fyzického charakteru.

Aktivizační a rozvojové programy vychází z výše uvedeného popisu, snaží se jedinci dopomoci se zaktivizovat a rozvinout v jednotlivých oblastech života tak, jak si klient sám přeje. Tyto programy jsou vhodné pro osoby s postižením, které se v dospělosti ze zdravotních či jiných důvodů nemohou aktivně účastnit pracovního procesu, či svůj čas vyplnit jinak. V takových případech může dojít k regresi dosud nabytých kompetencí, stejně jako k psychickému úpadku. Aktivizační a rozvojové programy mohou tuto regresi zvrátit. V rámci těchto kurzů fungují osobní asistenti, kteří nabídnou dohled či dopomoc při seberozvoji klienta, navíc si v těchto programech klient sám zvolí konkrétní činnost, ve které se chce dál rozvíjet, popř. tyto cíle konzultují s rodinou či blízkými a se sociálním pracovníkem, který program zaštiťuje (Matoušek 2003).

Tyto programy zahrnují různé volnočasové aktivity, jako je sport, vaření, ale také třeba orientace v prostoru, dramatický kroužek apod. Nabízí také rozvoj ve specifických dovednostech, jako je počítačová gramotnost nebo aktivní sociální učení, kdy je klient podpořen v integraci, zapojení se do společenského života, využívat a zároveň být přínosem do běžné společnosti. Zároveň zde klient může upevnit a zdokonalit své sociální návyky, ale i další kompetence (Vágnerová 2004).

Tyto programy zároveň podporují jedince ve své autonomii a samostatném rozhodování. Podporují kontakt s vrstevníky, pohyb v přirozeném prostředí, ale také schopnost vyjádřit své pocity, názory. Také podporují vlastní zodpovědnost za své jednání a rozhodnutí. Jedinec, který využívá takovou sociální službu, se stává klientem, podepisuje smlouvu s organizací, která poskytuje tuto sociální službu, vytváří si individuální plán, který následně spolu s vedoucím kurzu a asistenty naplňuje a následně vyhodnocuje. V takových programech je důležitý partnerský přístup mezi klientem a pracovníky, podpora v samostatnosti a zodpovědnosti a také podpora vlastní iniciativy.

Formy těchto programů jsou různé. Jedná se o jednorázové akce, jednodenní či vícedenní ve formě výletu či kurzu. Také to mohou být pravidelná setkání ve skupině v předem určeném čase a místě. Kurzy jsou tedy buď terénní či ambulantní, kdy klienti docházejí pravidelně na jedno místo (které se v případě potřeby může změnit). Tyto služby probíhají v rámci státního i nestátního sektoru obvykle v organizacích, které poskytují sociální služby pro osoby s postižením.

1.3.1 Aktivní sociální učení

Aktivní sociální učení (ASU) je jednou z vyšších forem učení. Jedná se o metodu záměrného a cílevědomého osvojování poznatků, postojů, schopností a dovedností, v rámci kterých jedinec aktivně ovlivňuje průběh učení a osvojování kompetencí pomocí interakce ve skupině. Pro tyto účely jsou využívány různé metody, např. modelové situace. Program učení se uzpůsobuje potřebám klienta a je vždy naplánován a strukturalizován. Učení probíhá vždy ve skupině, využívá se její dynamika a prověřuje se, jak se projevuje individualita jedince ve skupině (Nakonečný 2013). Tento popis je původně zaměřen na práci s žáky ve škole, nicméně je aplikovatelný také na kurzy ASU, které jsou pořádány organizacemi, které poskytují sociální služby. Tyto kurzy jsou určeny především pro klienty, kteří si nějakým způsobem chtějí upevnit či rozvinout nabyté znalosti, zkušenosti či dovednosti.

Východiskem ASU je teorie funkčního systému činnosti, který vytváří koncepci cílevědomého a individuálního formování jedince, stejně jako formování jedince v rámci skupiny či celé společnosti. Kurz lze definovat jako nejvyšší formu lidského sociálního učení v tom smyslu, že v něm jsou záměrně soustředěny pozitivní a nejefektivnější stránky společenské činnosti a učení (Sedlák 1985).

Samotné učení probíhá v několika fázích, které se cyklicky opakují (Sedlák 1985):

* Fáze zvyšování sociální způsobilosti: Jedinec získává a zvyšuje své schopnosti a dovednosti v rámci předem daného časového úseku.

* Vlastní fáze ASU: V této fázi se jedinec zaměřuje na zvyšování a zdokonalování svých kompetencí a sociální způsobilosti. Podmínkou uskutečnění fáze je důvěra členů ve skupině a vhodné prostředí pro realizaci, stejně jako důvěra k vedoucímu kurzu a asistentům, kteří se v něm pohybují.

* Fáze dosažení výsledku: Jedinec si upevňuje nově nabyté zkušenosti a dovednosti. Touto fází je završen cyklus učení.

* Fáze závěrečná, hodnotící: Jedinec hodnotí účelnost učení, naplnění cílů, vlastní posun a výsledek učení včetně toho, jak získané informace může využít v praxi.

1.4 Individuální plán

V každé sociální službě, kterou klient využívá, probíhá individuální plánování. To je velmi podstatné pro budoucí rozvoj klienta, který si sám v plánu určí, jakých chce dosáhnout cílů v rámci účasti na aktivním a rozvojovém programu. Individuální plán slouží také sociálním pracovníkům a osobním asistentům, kteří mají za úkol co nejlépe poskytnout danou sociální službu klientovi. S tím souvisí také znalost klientovo očekávání a to, čeho chtějí v rámci dané služby dosáhnout. Jedná se o jeden z nástrojů pro kvalitní poskytnutí služby (Syrový 2012, s. 1). Je to tedy jakýsi nástroj pro kvalitní spolupráci mezi klientem a sociálním pracovníkem, kteří se spolu snaží dojít ke společnému cíli v rámci poskytování sociální služby.

Za plánování služby odpovídá sociální pracovník, nikoliv klient, přestože tvorba plánu probíhá v jejich spolupráci (Baláž in: Sociální práce 2011, [online]). Klient si sám navrhuje cíle, kterých chce dosáhnout, veškerá tato činnost stojí na jeho dobrovolnosti a samostatné vůli sociální službu využít. Je možné je konzultovat s rodinou, blízkými či sociálním pracovníkem, konečné slovo má však sám klient. Tyto cíle musí být v souladu se službami, které daná organizace poskytuje. Také je nutné pro sociálního pracovníka znát danou životní situaci klienta, aby cíle byly reálně nastavené. Individuální plán obsahuje nejen samotné cíle klienta, ale také postup, jakým tyto cíle chce naplnit. Tyto kroky jsou následně realizovány v rámci samotného průběhu

poskytované služby. Součástí tohoto procesu je také snaha o integraci klienta do běžné společnosti, pracovník tedy musí přemýšlet i o tomto aspektu (Johnová in: Sociální práce 2011, s. 5, [online]). Individuální plánování je tedy dlouhodobý proces spolupráce organizace, potažmo sociálního pracovníka s klientem, kteří se společně snaží o zlepšení sociální situace klienta včetně integrace. Plán bývá průběžně vyhodnocován a po určitém čase, který si klient se sociálním pracovníkem zvolí, je případně obměněn. S plánem se setkává také osobní asistent, který pomáhá klientovi ho aktivně naplňovat.

Také v individuálním plánování je třeba vyvarovat se některých aspektů. Musí zde být přesný a výstižný popis výchozí klientovo situace, nedostatečné nebo nepřesné podání informací, neefektivita a nedostatečná transparentnost (Herzog in: Sociální práce 2011, [online]).

1.5 Osobní asistence

Osobní asistence je sociální služba, která je poskytována jako nedílná součást realizace aktivizačních a rozvojových programů. Je definována v zákonu o sociálních službách, který uvádí, že se jedná o terénní službu, která je poskytována osobám pro nedostatek psychické i fyzické soběstačnosti z důvodu, mj. zdravotního postižení, tedy také pro osoby s mentálním postižením. Dále je poskytována pro osoby se sníženou soběstačností z důvodu věku, chronického onemocnění a další situace, kdy si situace vyžaduje pomoc další fyzické osoby. (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, § 39). Osobní asistent nemá za úkol dělat různé úkony místo klienta. Osobní asistent má být přítomen ve chvíli, kdy daný jedinec potřebuje dohled či dopomoc v určité situaci, stejně jako psychickou podporu. Tato služba bývá poskytována v přirozeném prostředí klienta. Pokud taková služba probíhá v nějakém aktivizačním či rozvojovém programu, je osobní asistent přítomen v místě, kde se program odehrává, kde je klient dobrovolně a jde tedy o prostředí, kde chce, aby asistence probíhala. Jedná se o činnosti jako je pomoc při zvládnání běžných úkonů, při osobní hygieně, pomoc při zajištění stravy, chodu domácnosti, zprostředkování sociálního kontaktu a uplatňování práv a oprávněných zájmů klientů (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, § 39). Samotný zákon zmiňuje podporu v aktivizačních činnostech

jako součást náplně práce osobního asistenta. Asistent je zde tedy pro plnou podporu klienta, případnou pomoc v jeho činnostech, jeho úkolem však není dělat věci za klienta, ale podporovat ho v jeho seberozvoji.

1.6 Rodina

V současnosti je za blízkou rodinu považována matka, otec a děti, kteří spolu obvykle sdílejí domácnost. Rodina je zároveň dnes považována za společenskou instituci, která ovlivňuje a zároveň je ovlivňována hodnotami ve společnosti (Matoušek, s. 182). Probíhá zde výchova dítěte, které si osvojuje žádoucí dovednosti, získává zde kompetence, postoje, také se zde tvoří hodnotová orientace. Každá rodina nese soubor zkušeností, znalostí a dovedností, které se v rámci skupiny dodržují, které rodiče předávají dítěti (Matoušek, s. 182). Tak tomu je také u osob s mentálním postižením. V takovém případě dochází často ke specifickému přenosu, který je navíc omezen schopnosti dítěte tyto znalosti, schopnosti, dovednosti a vědomosti pochopit a zvnitřnit. V tomto případě hraje roli míra postižení jedince. Pro rodinu, do které se narodí jedinec s postižením, znamená taková změna velkou dávku stresu a postupné změny v dosavadním stylu života, ale také v žebříčku hodnot a v dením režimu, který je v rodině zaveden.

Existují tři základní fáze, ve kterých se rodina s takovým faktem vyrovnává. Tou první je fáze šoku a popření, kdy se objevují silné emoce, hledání viníka za danou situaci. V další fázi probíhá bezmoc, kdy rodina neví, jak se se situací vyrovnat, bojí se budoucnosti. V poslední fázi je rodič smířen se situací, a začíná jí řešit prakticky, včetně vyhledání odborné pomoci a poradenství a využívání sociálních služeb (Bazalová, s. 84). Rodina je tedy velice podstatná jednotka pro ovlivnění jedince s postižením, který v ní vyrůstá. Samotná míra postižení ovlivňuje jedince v získávání a udržování jeho kompetencí (viz níže), nicméně přístup rodiny je také jedním z faktorů, které nabytí těchto kompetencí mohou ovlivnit. Také v dospělosti je pak rodinou klient ovlivněn, pokud nadále setrvává v úzkém rodinném kruhu. Záleží na tom, zda je podporován v dalším seberozvoji či ne, zda je podporován v aktivním využívání

volného času a možnosti využívání sociálních služeb, které jsou v jeho okolí dostupné a které mu mohou zajistit podmínky a pomoc při řešení jeho problému.

1.7 Kompetence a adaptivní chování

Pojem kompetence pochází z latinského slova *competens*, které se překládá jako vhodný či příhodný (NSP 2014, [online]). V současné době existuje několik pohledů na tento pojem, např. z hlediska psychologického či pedagogického. Následně zde bude popsán tento pojem jako souhrn dovedností, vědomostí a postojů, které umožňují osobní rozvoj jednotlivce.

Kompetence lze rozdělit do tří základních kategorií. První z nich je sociální kompetence, do které lze zahrnout oblast mezilidských vztahů, zodpovědnost, ale také sebeúctu, důvěřivost, míru naivity, dodržování pravidel a zákonů a vyhýbání se kriminálních činů a přestupků (AAIDD 2008, [online]). Lze z toho vyčíst, že všechny tyto body souvisí s tím, jakým způsobem je člověk schopen se orientovat ve společnosti, v jejích pravidlech, jakým způsobem je schopen jim rozumět, dodržovat je, ale také to, jakou má člověk sebekontrolu, sebereflexi a pojem o svém vlastním jednání a o vlastní roli ve společnosti.

Další z kompetencí jsou kompetence abstraktní. Jedná se o přijímání a pochopení mluvené řeči, a naopak schopnost vyjadřování se verbálně, psaní a čtení, finanční gramotnost a schopnost sebeřízení svého chování a svých projevů, stejně jako přijímání a vytváření si názorů a různých pohledů na svět (AAIDD 2013, [online]). Jak je již v názvu této skupiny kompetencí, jedná se o abstraktní pojmy, hlavně o kompetence související s psaným projevem. Nejedná se pouze o schopnost naučit se řeč, psaní a čtení, ale také o schopnost porozumění tomu, co chce někdo vyjádřit a zároveň umět se se vyjádřit ať už mluvenou, či psanou formou, tak, aby to bylo pochopitelné pro druhé. S tím souvisí také ovládání vlastních projevů, včetně např. mimiky a haptiky, stejně jako ovládat svých emocí při pocitu libosti či nelibosti. V oblasti finanční gramotnosti se jedná o znalost hodnoty peněz (kolik mám, co si za to mohu koupit).

Třetí a poslední ze skupiny kompetencí, jsou kompetence praktické. Jedná se o aktivity, které zahrnují každodenní fungování, jako je samostatnost v přípravě a požívání stravy, odívání, mobilita, soběstačnost v oblasti hygieny, ale také používání telefonu, hospodaření s penězi, užívání dopravy či péče o domácnost (AAIDD 2013, [online]). Lze tedy říci, že se jedná o běžné denní činnosti, který jedinec bez postižení denně samostatně vykonává. Otázkou je, do jaké míry je jedinec s mentálním postižením tyto úkoly schopný zvládnout bez dohledu či dopomoci, do jaké míry je schopen se sám o sebe postarat, nachystat si jídlo, docestovat z jednoho místa na druhé, vyřídit si hovor, uklidit si apod.

S pojmem kompetence také souvisí pojem adaptivní chování, který vlastně zaštiťuje výše uvedené kompetence. Tent termín se plně váže k popisu mentálního postižení a s tím souvisejícímu možnému omezení v nabývání a aktivnímu využívání výše zmíněných kompetencí. Adaptivní chování ovlivňuje jak osobnost jedince, tak prostředí, ve kterém se pohybuje (Langer 1996, s. 131). Obecně lze tento pojem vysvětlit jako soubor abstraktních, sociálních a praktických kompetencí, které si jedinec osvojil proto, aby je byl schopen použít v běžném životě. Významné limity v adaptivním chování ovlivňuje jedince v běžném životě a způsobuje neschopnost adekvátně reagovat v běžných denních situacích (The Arc 2011, [online]). Jde tedy o to, do jaké míry jedinec s mentálním postižením je schopen tyto kompetence nabýt, jakou míru samostatnosti je schopen prokázat v běžných denních situacích. Pokud tomu tak není, jedná se o tzv. maladaptivní chování, kdy takový člověk potřebuje dohled či dopomoc druhého.

V této kapitole byly vypsány pojmy, které se týkají tematiky diplomové práce, včetně pojmu klient, který je v průběhu celého textu používán, aktivní sociální učení, jelikož následující text popisuje fungování klientů právě v tomto kurzu a hlavně pojem kompetence, které budou předmětem zkoumání u klientů organizace Spolu Olomouc v praktické části. Následující kapitola se bude věnovat popisu mentálního postižení a možnému rozvoji schopností, dovedností a vědomostí v jednotlivých stupních mentálního postižení.

2 Mentální postižení

Cílovou skupinou poskytované sociální služby, tedy kurzu ASU pořádaného organizací Spolu Olomouc, jsou osoby s mentálním či kombinovaným postižením. Proto zde je zařazena tato kapitola, ve které bude kromě obecného popisu mentálního postižení a jeho získání, také zmíněn následný možný rozvoj jedinců v jednotlivých stupních mentálního postižení.

Pojem mentální postižení lze obecně popsat jako snížení kognitivně sociálních schopností v důsledku organického poškození mozku. Uvádí se při inteligenčním kvocientu (IQ) 85 a níže. Při tomto kvocientu se hovoří o tzv. hraniční mentální retardaci. V takovém případě může být jedinec plně samostatný a zařazen do běžného systému vzdělávání i do následného pracovního procesu, jinak postižení jedince znevýhodňuje jak v přístupu ke vzdělávání, tak v přístupu k jinak běžně dostupným sociálním službám ve společnosti a také v pracovním procesu (Švarcová 2000, s. 24).

Z hlediska sociální práce se mentální postižení definuje jako významné limity v oblasti intelektových funkcí, stejně jako adaptivní chování, které se projevuje ve třech oblastech rozvoje kompetencí, které jsou sociální, abstraktní a praktické, a to do 18. roku života (AAIDD 2013, [online]).

Podle Schalocka se dá mentální postižení definovat podle pěti bodů. Prvním z nich je limitace funkcí, která souvisí s věkem a míry dovršení funkcí ve společnosti, ve které se jedinec pohybuje. Druhým bodem je rozdílná dosažená úroveň v rámci komunikace, smyslového vnímání, motoriky a chování ve společnosti. Třetím bodem je, že dané limity souvisí se silou jedince (myšleno fyzickou i vnitřní), čtvrtým bodem je přesný popis limitů, který může dopomoci k rozvoji kompetencí a pátým je zdůrazněná podstata individuálního přístupu, hodnocení a možného rozvoje daného jedince (Schalock a kol. 2007, [online]). Do jaké míry se tento handicap projeví, závisí, kromě míry postižení, právě na rozvoji a udržitelnosti kompetencí, které jedinec v průběhu života nabude, stejně jako na rozvoji a fungování společnosti, ve které se pohybuje. Je tedy velmi individuální určit handicap jedince, v rámci jeho rozvoje určit jeho možnosti a schopnosti nabýt dané kompetence.

Mentální postižení ovlivňuje několik kategorií života – z hlediska biologického se jedná o trvalé funkční poškození mozku, z psychologického hlediska lze mentální postižení popsat jako snížení rozumových schopností, což souvisí také se sociální oblastí, v nichž je daný jedinec dezorientovaný ve světě a ve společnosti, pouze s problémy zvládá vlastní sociální existenci a celý život potřebuje pomoc dalších osob (Švarcová 2000, s. 24). Z pedagogického hlediska je u postižených jedinců snížena schopnost učit se, a to i navzdory specifickým metodám, které se dnes používají (Slowík 2007, s. 36). U všech třech definic lze vidět popis nějakého poškození a z toho vyplývající snížení určitých schopností, sníženou adaptabilitu na běžné sociální jevy. Z toho také plyne handicap, který se u jedinců s mentálním postižením může objevit. Takový jedinec není schopen se plně aktivně zapojit do společnosti.

2.1 Příčiny vzniku mentálního postižení a jeho diagnostika

Mentální postižení může vzniknout z více příčin. Následně zde budou ve zkratce popsány v různých formách dělení.

Příčinou vzniku mentálního postižení je organické poškození mozku vznikající kvůli endogenní (vnitřní) nebo exogenní (vnější) příčině poškození. Příčiny endogenní vznikají důsledkem zakódování v systémech pohlavních buněk, jedná se tedy o příčiny genetické. Příčiny exogenní jsou následky úrazů či jiných důvodů deformace hlavy (a následného poranění mozku), (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 56). Tyto deformace hlavy mohou vzniknout kdykoliv od početí, stejně jako v průběhu života jedince.

Jiné dělení se odvozuje podle období, v němž poškození mozku vzniklo, v prenatálním, perinatálním či postnatálním období vývoje jedince (jedná se o příčiny exogenní). V prenatálním období se může jednat o infekce plodu (např. zarděnková embolie), či infekce matky, které se mohou na plod přenést. Dále zde hrají roli dědičné faktory, např. genetické poruchy či poruchy metabolické, případně další poruchy, jako je poškození 21. chromozomu (Downův syndrom). V perinatálním období se jedná převážně o následky mechanického poškození mozku při porodu, nedostatku kyslíku,

nedonošenosti či nízké porodní váhy, novorozenecké žloutenky nebo nezvyklé zátěže centrální nervovou soustavu. U postnatálního období se jedná o různé exogenní příčiny, např. úrazy hlavy, poúrazové poškození centrální nervové soustavy, infekce a záněty mozku, nádory apod. Mentální postižení může vzniknout také kombinací výchovné nepodnětnosti a podmíněného nižšího nadání, dále psychosociální deprivace, kdy dochází ke snížení intelektu (Švarcová 2000, s. 31).

Diagnostika mentálního postižení a stupně mentální retardace se provádí na základě psychologického vyšetření a psychologických testů, jež zkoumají kognitivní funkce jedince. Vypracuje se podrobná anamnéza zohledňující sociální faktory a prostředí, které jedince ovlivňuje. Nástroje diagnostiky jsou obvykle rozhovory, pozorování, analýza produktu, schopnost adaptability, didaktické testy. Pracuje se se vstupními informacemi, které jsou podány rodinou či blízkou osobou (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 41). Jedná se tedy o záležitost psychologického odborného vyšetření, nikoliv o záležitost pedagogiky či jiné disciplíny.

Od mentální retardace je nutné odlišit deprivaci, frustraci a schopnost učit se, verbální a neverbální komunikaci, pozornost, volní vlastnosti, odolnost jedince vůči zátěži, samostatnost při řešení úkolů, motorické schopnosti, řeč, paměť a sociální dovednosti. Roli hraje také kulturní prostředí, ze kterého člověk pochází (Švarcová 2000, s. 33). Nedostatek podnětů v rámci kulturního prostředí či rodinné výchovy tedy také může způsobit zpomalení ve vývoji.

2.2 Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení se člení do podskupin rozlišených podle výše IQ daného jedince. Pro označení úrovně rozumových schopností se používá termín retardace, ten ale navozuje představu opoždění a je stigmatizační, proto se obecně používá pojem postižení a pojem retardace pouze po oddělení jednotlivých kategorií (Schalock a kol. 2008). Někdy je pojem postižení a retardace používán jako synonymum.

Rozdělení skupin vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí, která byla revidována v roce 1992 Světovou zdravotnickou organizací (Šnýdrová 2008, s. 39).

2.2.1 Lehká mentální retardace (IQ 50–69)

Jedinci s tímto stupněm retardace obvykle dosahují plné samostatnosti v osobní péči a jsou schopni účelné komunikace. V oblasti sociálních kompetencí vykazují jejich nedostatečné naplňování. V oblasti komunikace s druhou osobou nedokáží vždy respektovat druhého, naopak velice prosazují svůj názor, mluví často dlouze, neumí zjednodušit informaci, kterou chtějí podat. Špatně navazují kontakt s cizí osobou, jsou stydliví, nebo naopak velmi důvěřiví. Neumějí sami řešit problémy, vykomunikovat s okolím jejich možné řešení. Mohou se pohybovat samostatně v běžném sociálním prostředí, např. venku, na zastávce apod. (Valenta, Michalík, Lečbých 2012, s. 225).

V oblasti abstraktních kompetencí jsou schopni plně ovládat řeč, mají dostatečnou slovní zásobu, zároveň jsou schopni se naučit číst, psát, problém jim dělá hlavně pochopení abstraktních pojmů, které popisují emoce či pocity. Nejsou však plně finančně gramotní, neorientují se dostatečně v hodnotách peněz.

Naopak, co se týče praktických kompetencí, mohou dosáhnout plné samostatnosti, jak v oblasti péče o domácnost, drobného úklidu, přípravy jídla včetně jednoduchého vaření, oblékání a vhodnosti oblečení podle počasí, telefonování či oblasti hygieny. Mohou vykonávat zaměstnání, které vykazuje nutnost praktické činnosti, např. kvalifikované manuální práce (Švarcová 2000, s. 27). Jedinci zařazení do této skupiny jsou tedy plně schopni zapojit se do života ve společnosti, plní však spíše neodborné práce. Jejich zdravotní stav na první pohled nemusí být znát. Mohou bydlet sami, uklízet si, pečovat o sebe i o bydlení, potřebují však alespoň dohled nad finanční stránkou.

2.2.2 Středně těžká mentální retardace (IQ 35–49)

Jedinci s tímto stupněm mentální retardace nejsou v dospělosti schopni žít samostatně, jsou však obvykle plně schopni pohybu bez dopomoci či bez využití nějaké kompenzační pomůcky (Švarcová 2000, s. 28).

Ohledně oblasti sociálních kompetencí, lidé s tímto stupněm retardace velice obtížně navazují sociální vztahy, mají velice omezenou slovní zásobu, komunikace je pro ně tedy složitá. Zároveň je při jednání s lidmi velmi ovlivňují emoce, kterými se primárně řídí, a je pro ně složité si utříbit názor a respektovat názor opačný, prosazují sami sebe. Zároveň mají omezené chápání, tedy složitě interpretují sdělení (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 246). V oblasti abstraktních kompetencí jsou schopni naučit se základy čtení a psaní, nejsou finančně gramotní, ovládají pouze základní čísla, obvykle nepoznají čísla nad 100. Mají omezenou slovní zásobu. Také v oblasti praktických kompetencí potřebují dohled či pomoc, nejsou schopni si sami uvařit, pouze si nachystají studené jídlo, zvládnou drobný úklid, telefonování či psaní emailu s pomocí druhého. V oblasti hygieny jsou obvykle samostatní, někdy potřebují však dohled (Valenta, Michalík, Lečbych 2012).

Tyto jedinci mohou vykonávat nekvalifikovanou manuální práci, ve které se realizují. Mezi osobami s tímto druhem postižení jsou velké rozdíly, a to hlavně v řečové oblasti a senzomotorických dovednostech. Lze tedy předpokládat, jak bylo zmíněno výše, že velkou roli v oblasti rozvoje kompetencí má právě kulturní a rodinné prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Nabytí kompetencí také ovlivňuje hrubá i jemná motorika a její vývoj či narušení.

2.2.3 Těžká mentální retardace (IQ 20–34)

Jedinci s tímto stupněm mentální retardace obvykle mají přidružené poruchy motoriky či jiné poruchy nervového systému. Může se zde tedy objevit snížená mobilita. Možnosti úrovně vzdělávání u těchto osob jsou velmi omezené (Švarcová 2000s. 29).

V oblasti rozvoje sociálních kompetencí nejsou obvykle tito jedinci schopni sami od sebe navazovat sociální vztahy, jejich komunikační schopnosti jsou omezené i kvůli omezení v řeči, obvykle se vyjadřují jednoslovně, neumí se sami orientovat v prostoru, jsou však schopni si zapamatovat několik naučených krátkých tras. V oblasti abstraktních kompetencí, čtení a psaní, poznají a napíší pouze některá písmena, umí se podepsat, poznají základní čísla do deseti. Také v oblasti praktických kompetencí potřebují stálý dohled i dopomoc při denních činnostech v oblasti stravy, hygieny apod. Jsou schopni samostatně konat drobné úkony jako je dojít si na toaletu, umýt si ruce, obout si boty či kabát, např. se ale už nezvládnou vhodně obléci vzhledem k počasí, neumějí telefonovat apod. (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 266). Také u této kategorie se objevují velké rozdíly mezi jedinci, záleží tedy na okolí a na vlastní motivaci rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

2.2.4 Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)

Většina jedinců v této kategorii je velmi omezena v pohybu a je pro ně složité porozumět požadavkům či instrukcím. Nejsou schopni komunikovat, pouze zvuky či gesty vyjadřují libost či nelibost, neorientují se v prostoru. Vyžadují stálý dohled a plnou péči ve všech oblastech života jako je strava, úklid hygiena (Švarcová 2000, s. 30). V této kategorii postižení se již nemluví o získání a udržení kompetencí, ale pouze o možnosti vyjádření svých potřeb pomocí nějakého gesta či pohybu, který je obvykle trénován s blízkými či rodinou a pro ostatní může být nesrozumitelný. Tyto osoby jsou obvykle imobilní a potřebují tedy stálou dopomoc.

Je podstatné vést jedince k maximální míře samostatnosti a ke zvládnání úkonů, čemuž napomáhá trénink. Jedním ze způsobů tohoto tréninku je právě kurz aktivního sociálního učení, kde probíhá nácvik zvládnání těchto úkonů. Může se však stát, že jedinec, který v kurzu nacvičí zvládat určitou kompetenci za pomoci osobního asistenta, se v běžném životě bojí samostatně dělat nějaké činnosti, které zvládá. Je proto důležité takového člověka motivovat a podporovat ho v samostatnosti. To upevňuje jeho sebevědomí a pozitivně ovlivňuje jeho psychiku. Cílem podpory je tedy maximální

možná samostatnost jedince v různých oblastech života a také v uspokojení potřeb jedince (Lečbych 2008).

2.3 Doprovodné poruchy

Jedinci s mentálním postižením trpí často také doprovodnými poruchami. Jedná se o různá doprovodná tělesná postižení, parézy, poruchy motoriky, ale také např. Downův syndrom, který je jednou z nejčastějších vrozených syndromů, jež se váží k mentálnímu postižení. Jedná se o genetickou poruchu 21. chromozomu, v nervovém systému se nachází jeho nadbytečná kopie a nemocný má celkem 47 chromozomů, tedy o jeden navíc. V buňce plodu se vytvářejí nadbytečné bílkoviny, následkem tohoto vznikají poruchy standartního vývoje plodu. Jedinec má opožděný vývoj v době raného dětství, stejně jako vývoj následující. Jedinci s Downovým syndromem mají vždy zároveň formu mentální retardace, ač její úroveň se může lišit. Syndrom vykazuje určité charakteristické fyzické znaky, jako je ochablé svalstvo, plochý obličej, hlava je zploštělá také z profilu, sešikmené oči směřující mírně vzhůru a krátký, široký krk, rovněž prsty bývají krátké a široké prsty (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 44). Výše je uvedeno, že Downův syndrom je jednou z příčin mentálního postižení, tyto dvě poruchy jsou společné, mentální postižení se objevuje i bez Downového syndromu, naopak tomu tak není.

Další častou doprovodnou poruchou u osob s mentálním postižením je dětská mozková obrna. Jedná se o vývojové poškození mozku, které může nastat jak v období prenatalním, tak v perinatálním či postnatálním období, ve kterém porucha vzniká obvykle do jednoho roku jedince. Při této poruše se projevují zároveň poruchy hybnosti, řeči, sluchu, zraku, motoriky a samozřejmě sníženého intelektu. Existuje forma spastická a forma nespastická. První se projevuje zvýšeným svalovým napětím, druhá naopak svalovým ochabnutím (Valenta, Michalík, Lečbych 2012, s. 61). V tomto případě se jedná o poruchu mozku. Také doprovodné poruchy, které jsou zde zmíněny, mají vliv na vývoj jedince a na možnost získání a udržení daných kompetencí, bývají často přidružené k mentálnímu postižení.

V této kapitole bylo popsáno mentální postižení, jeho vznik a obvyklý vývoj a možnosti v dosažení samostatnosti a nabytí kompetencí v jednotlivých stupních mentálního postižení. Je třeba zdůraznit, že v tomto vývoji existují velké rozdíly mezi jednotlivými lidmi, které souvisí s prostředím, ve kterém se daný jedinec pohybuje a s podporou rodiny a jeho blízkého okolí. Tento popis je tedy pouze orientační, mezi jednotlivými osobami jsou i v rámci jednoho stupně mentálního postižení rozdíly.

V následující kapitole bude blíže popsána organizace Spolu Olomouc, která pořádá kurz ASU, do kterého dochází klienti s mentálním postižením, kteří jsou dotazováni v praktické části práce.

3 Organizace Spolu Olomouc

V následující části textu bude popsána organizace Spolu Olomouc, která poskytuje sociální služby pro osoby s mentálním postižením, a mj. pořádá kurz ASU, ale pořádá také jednodenní či vícedenní výlety, zřizuje službu osobní asistence či pořádá pravidelné zájmové kurzy. Snaží se podporovat osoby s mentálním postižením v jejich rozvoji a samostatnosti a pomáhá jim zprostředkovat sociální kontakt.

Organizace byla založena roku 1995 a od začátku sídlí na Dolním náměstí v Olomouci. Cílovou skupinu, s níž organizace pracuje, tvoří osoby s mentálním či kombinovaným postižením (kromě postižení zrakového či sluchového). Své fungování staví na principu integrace těchto osob do společnosti. Organizace je spolkem financovaným z veřejných zdrojů, ovšem předpokládá se také spoluúčast klientů na financování poskytované sociální služby (Spolu Olomouc – základní informace 2008, [online]).

Organizaci založili osoby, které v rodině měli členy s tímto postižením a měli tedy osobní zkušenosti s kontaktem s lidmi s postižením, s jejich životem, pohledem na svět i s postojem společnosti k nim. Původně se organizace zabývala pouze organizací volnočasových aktivit, postupně rozvíjela svou činnost na spolupráci se školami v Olomouci, kde se mj. zasadila o založení speciální třídy v běžné základní škole (dnes již neexistuje). Organizace se rozrůstala, důležitý zlom přišel v roce 1997, kdy začala fungovat terénní sociální služba osobní asistence pro danou cílovou skupinu. Ta dodnes funguje jak na úrovni individuální osobní asistence, tak v rámci jednotlivých činností a aktivit, které organizace nabízí.

V současnosti nabízí organizace řadu sociálních služeb, ve všech poskytovaných službách se zapojují osobní asistenti. Veškerá realizace poskytovaných služeb se řídí principem inkluze – každý má právo účastnit se veřejného života, obohacovat společnost a zároveň být společností obohacován. Druhým principem poskytování sociálních služeb je danou službu realizovat v přirozeném prostředí klienta. Některé aktivity jsou konány přímo v centru organizace v prostorách k tomu uzpůsobených, jiné, jako např. individuální asistence, se odehrávají v místě podle přání klienta, s ohledem na činnost, které se chce během asistence věnovat. Třetí princip se týká přístupu k uživateli. Jedná se o rovný, partnerský přístup s respektem. Zároveň se při plánování

služby musí vycházet z klientova přání a jeho potřeb. Toto souvisí s podporou jeho aktivního přístupu a s poskytnutím potřebného prostoru pro vyjádření. V neposlední řadě je důležitým principem organizace podpora klienta v samostatnosti, vedení jej k životu aktivnímu a k samostatnému rozhodování podle vlastního úsudku. Prostředky k vytyčenému cíli tvoří otevřená komunikace, respektování klienta při osobním vyjadřování, poskytnutí dostatečného prostoru pro jeho vyjádření, a to z důvodu eliminace možných nedorozumění v komunikaci a z nich pramenících problémů. Také sami pracovníci mezi sebou k sobě navzájem přistupují s úctou a respektem (Poslání, principy, cíle organizace 2008, [online]).

Cíle organizace vychází ze zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách. Jedná se o pět základních bodů, které se řídí obecnými principy a jsou závazné pro každou sociální službu poskytovanou organizací. Cílem organizace je (Poslání, principy, cíle organizace 2008, [online]):

- * Zvýšení samostatnosti a možnosti seberealizace klientů s mentálním postižením prostřednictvím služby osobní asistence;
- * podpora a rozvoj osob s mentálním postižením prostřednictvím aktivizačních a rozvojových programů (ve kterých také fungují osobní asistenti);
- * formou aktivního sociálního učení podporovat u klientů dovednosti sebeobsluhy a samostatnosti v osobním životě;
- * rozvinout a zlepšit formu sociální rehabilitace metodou podporovaného zaměstnávání;
- * podpořit metodu podporovaného zaměstnávání a zvýšit tak pracovní uplatnění osob s mentálním postižením na trhu práce.

Právě třetí bod z cílů organizace se týká přímo kurzu ASU, který bude popsán samostatně níže. Mezi další služby, které organizace nabízí a jimiž se snaží podpořit osoby s mentálním postižením v rozvoji vlastních schopností a dovedností, je tedy již zmíněná individuální osobní asistence. Klient se předem domluví s asistentem na místě a způsobu trávení času, případně s čím potřebuje klient dopomoci apod.

Organizace pořádá také aktivizační a rozvojové programy, mezi něž patří pohybový a plavecký program, Divadlem SPOLUpracujeme, Cestování k seberozvoji apod. Programy se konají jednou až dvakrát za týden a klienti mohou navštěvovat vždy pouze jeden týdně. Organizace také klientům pomáhá zprostředkovat práci, která je pro ně vhodná (Pravidelné skupinové programy 2008, [online]).

V organizaci pracuje několik sociálních pracovníků, každý se věnuje určité části klientů. Při úvodním kontaktu s klientem se klient seznámí se sociálním pracovníkem, který se mu představí, také mu řekne něco o organizaci. V případě možnosti provede klienta po prostorách organizace, řekne mu, co vše mu může organizace nabídnout za programy, popřípadě doporučí nějaký konkrétní z nich. Představí službu osobní asistence, která se prolíná všemi činnostmi. Pokud si jedinec rozhodne organizaci navštěvovat a zvolí si nějakou činnost, které se chce aktivně účastnit nebo se rozhodne využít službu individuální osobní asistence, vytvoří sociální pracovník s klientem, popř. společně jeho zákonným zástupcem individuální plán (v případě zbavení nebo omezení svéprávnosti je u sestavování plánu přítomen i rodič či jiná odpovědná osoba). Z plánu následně vyplývá konkrétní nabídka sociálních služeb. Individuální plánování probíhá také v jednotlivých službách, které se po půl roce vyhodnocují a mění. Sociální pracovníci spolupracují také s osobními asistenty, kteří ve službách fungují. Asistenti jim sdělují informace, jak si klient vede v určitých odvětvích, jaké dává najevo emoce při plnění sociální služby apod. (Spolu Olomouc Pravidla 2016, [online]).

Je zde přiblížena samotná organizace proto, aby byly jasné její cíle a způsoby práce vzhledem k cílové skupině a tím přiblížen také cíl a poslání ASU, které bude popsáno blíže v následující kapitole.

4 Kurz aktivního sociálního učení ve SPOLU Olomouc

V poslední kapitole teoretické části práce bude navázáno na tu předchozí, kdy byla popsána organizace Spolu Olomouc tím, že bude popsán kurz ASU, který organizace pořádá. Budou zde popsány principy a cíle kurzu a následně také samotný průběh.

Kurz ASU organizace pořádá již od roku 2007. Původně probíhal dvakrát týdně, v současné době se rozšířil o jeden den navíc. Probíhá v pondělí, úterý a ve čtvrtek v dopoledních hodinách. Cílovou skupinou tohoto kurzu jsou osoby s mentálním či kombinovaným postižením starší 18 let (Pravidelné programy Spolu Olomouc 2008, [online]). Jedná se o skupinovou aktivitu.

Během existence kurzu se jeho konkrétní časová podoba několikrát změnila. Původně začínal v osm hodin a trval do jedné hodiny. Zároveň klienti, kteří měli zájem se s dohledem či dopomocí osobních asistentů naobědvat v nějaké blízké restauraci, měli tuto možnost. Kurz zahrnující oběd pak končil ve dvě hodiny odpoledne. Tento časový harmonogram byl změněn v roce 2013, začátek kurzu se posunul na půl devátou ráno a končí pro všechny klienty ve stejnou dobu, ať už jdou na oběd nebo se rozhodnou zůstat v místě konání kurzu, tedy v jednu hodinu odpoledne. Oběd se nyní koná již v poledne a nezpůsobuje prodloužení délky kurzu (Popis realizace poskytování služby 2016, [online]). Změny souvisí s potřebami klientů, jež měli problém z různých důvodů ráno dojít včas na osmou hodinu, a také z nedostatku finančních prostředků, kdy osobní asistenti, kteří chodí s klienty na oběd, měli zaplacenou hodinu asistence navíc.

Kapacita každého kurzu je osm klientů, přičemž v každém jsou přítomni čtyři asistenti a vedoucí kurzu, který připravuje konkrétní program pro daný den. Rovněž bývají v kurzech přítomni dobrovolníci a studenti Univerzity Palackého, jež si zde mohou splnit povinnou praxi. Někteří klienti ASU navštěvují dvakrát týdně, jiní pouze jednou.

4.1 Cíle kurzu

Hlavním cílem kurzu je vycházet z přání a potřeb klientů, kteří si upevňují a rozvíjí své sociální dovednosti a soběstačnost v aktivitách denního života, které pak mohou uplatnit v osobním či profesním životě. Jednotlivé cíle jsou následující (Poslání, principy, cíle organizace 2008, [online]):

- * Učit, rozvíjet a upevňovat schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro samostatný život a tyto schopnosti a dovednosti prakticky využívat;
- * zprostředkovat uživatelům kurzu ASU poznatky z různých oblastí;
- * vytvořit prostor pro získávání nových zkušeností;
- * zvyšovat kompetence a efektivitu jednotlivých činností spojených s realizací v soukromém a společenském životě;
- * formovat postoje důležité pro život ve společnosti;
- * zvyšovat aktivní zapojení do běžných denních činností;
- * získat a rozšířit, popř. zdokonalit schopnost řešit konflikty, problémy a situace běžného života;
- * zlepšit, trénovat a upevňovat komunikační schopnosti a dovednosti;
- * vytvořit možnosti sociálních kontaktů prostřednictvím kurzu ASU;
- * naučit se respektovat hodnoty, názory, postoje a odlišnosti druhých.

4.2 Principy kurzu

Principy kurzu jsou vystavěny na několika bodech, které vycházejí z hodnot lidských práv, demokratické volby a sociální spravedlnosti.

Prvním z nich je orientace na uživatele, kdy poskytovaná služba vychází z jeho potřeb, zájmů a osobních cílů, které jsou specifikované v individuálním plánu. Dalším z principů je rozvoj v sociálních, komunikačních i motorických dovednostech, prostřednictvím získávání informací, zkušeností, pozorování a tréninkem. Třetí z principů je spolupráce, podpora a zapojení do skupinových aktivit a formování skupiny. Následuje princip možnosti volby, kdy si klienti kurzu mohou zvolit denní činnost na základě vlastní potřeby a přání. S tím souvisí také princip prosazování vlastní vůle, kdy se pracovníci snaží o to, aby klienti mohli prosazovat vlastní vůli na základě svých názorů, postojů, potřeb či přání. Další z principů se týká přirozeného prostředí klienta, pracovníci se snaží maximálně zapojit klienta do prostředí, které je přirozené pro většinu populace (Poslání, principy, cíle organizace 2008, [online]).

Poslední dva principy se týkají přímo pracovníků kurzu, první z nich je jednotný přístup ke klientům, ve druhém se jedná o podporu klientů. Tento bod zahrnuje všechny předchozí právě v podpoře samostatnosti rozhodování a zároveň nabytí a upevnění již získaných kompetencí. Poslední z principů je aktivizace, tedy dávat příležitosti a vytvářet prostor pro naplnění ostatních principů (Spolu Olomouc Pravidla 2012, [online]).

4.3 Pracovníci kurzu a jejich kompetence

Vedoucí pracovník kurzu, řídící se interními pokyny organizace, sestavuje na každý týden program, který vychází také z individuálního plánu každého klienta. Kurz je třeba zabezpečit po technické a materiální stránce, je tedy nezbytné zajistit všechny potřeby (např. kostky, štětce, fotografie apod.). Je možné požádat i jiného pracovníka organizace o zajištění těchto potřeb. Vedoucí pracovník dohlíží na plnění individuálního plánu a může navrhnout jeho případné změny (Popis realizace poskytování služby 2016, [online]). Sociální pracovník, vedoucí kurzu i osobní asistent se snaží naplňovat výše uvedené principy a má podpůrnou roli při práci s klientem, nedělá nic za klienta, naopak podporuje jeho samostatnost. Dobrovolníci se zde obvykle zapojují také jako osobní asistenti, případně pomáhají vedoucímu pracovníkovi s přípravou na kurz. Všichni

pracovníci musí projít kurzem pro asistenty lidí s mentálním postižením, obvykle se jedná o studenty či absolventy oboru sociální práce či speciální pedagogika.

4.4 Osobní asistenti

V kurzu funguje několik osobních asistentů podporujících klienty v soběstačnosti a realizaci svých individuálních cílů, stejně jako ve zvyšování kompetencí a osvojování pracovních i sociálních dovedností. Podílí se tak na samotné realizaci kurzu. Vlastní práci pravidelně hodnotí společně se sociálním pracovníkem organizace, který kurz zaštiťuje. I asistenti mohou podat návrh na změnu individuálního plánu klienta či zhodnotit jeho realizaci. Pomáhají klientovi realizovat své cíle, nerealizují je však za něj, pouze naplňují funkci dohledu, či, v případě nutnosti, dopomoci klientovi (Spolu Olomouc Pravidla 2012, [online]).

Všichni pracovníci podílející se na realizaci kurzu jsou vázáni k mlčenlivosti a ochraně dat. Také ctí klientovo soukromí a osobní přání, stejně jako ctí dobré jméno organizace.

4.5 Průběh kurzu

Samotný kurz je rozdělen na několik částí. V uvítací části je ranní přivítání, kdy klienti sami rozdají hrnky, uvaří vodu na čaj a povídají si o různých tématech, např. co dělali o víkendu, na co se těší apod. Tato část má uvítací a adaptační funkci. Klienti se vždy schází v místnosti zvané Mísa, která je pro to speciálně určena a je rozdělena na dvě části, na pracovní místnost a na relaxační místnost.

V první části kurzu je práce s individuálním plánem klientů. Provádí se zde jak zahřívací, tak opakovací aktivity, které mají posunout dovednosti klienta. Ty jsou u každého z nich na jiné úrovni, zároveň chce každý prohlubovat jiné dovednosti. Jelikož jsou v kurzech klienti s různým stupněm mentální retardace, věnuje se činností samostatně, nezávisle na ostatních účastnících kurzu. Osobní asistent nad klientem (či dvěma) dohlíží při realizaci aktivit. Jedná se o rozvoj kompetencí, ve

kterých se klient si klient sám přeje zlepšit či danou kompetenci nabýt. Z pozorování autorky textu bylo rozpoznáno, že škála kompetencí je poměrně široká, ať už se jedná o čtení, psaní, počítání, nebo učení hodin, barev, nakupování svačiny, srovnávání věcí, oblékání apod.

Jsou zde rozvíjeny kompetence ze všech tří oblastí, tedy sociální, abstraktní i praktické. Mezi sociální lze zařadit učení pozdravu, např. když přijdu do obchodu, potkám někoho známého apod. Dále sem lze zařadit rizika, např. jak se chovat k cizím lidem, co očekávat při komunikaci s nimi apod. Také se jedná o orientaci v prostoru, v přirozeném sociálním prostředí jako je náměstí či restaurace. Mezi kompetence praktické patří učení a opakování písmen, porozumění psanému textu, ale také poznávání čísel, sestavování číselných řad, jednoduché hry s čísly. Rozvoj praktických kompetencí je zde realizován trénováním návyků v oblasti hygieny, např. kdy si umýt ruce, mytím nádobí po ranní snídani, samostatném oblékání a obouvání při odchodu z Mísy apod. (Solovská a kol. 2013). Dalšími aktivitami realizovanými v první části kurzu je např. učení hodin, poznávání osob na fotkách, poznávání barev, velikostí a tvarů. Ze zkušenosti autorky vyplynulo, že klienti mají zájem o aktivity, které jsou podané formou her či zábavy, jako je Člověče, nezlob se!, karty, pexeso apod. Všechny aktivity vycházejí z individuálního plánu klienta, který vychází z jejich potřeb a přání a také z jejich možností vzhledem k míře mentálního postižení, ale také vzhledem k možnosti jejich realizace vzhledem k prostoru, kde se kurz odehrává, a vybavenosti.

Následuje svačina, kterou si klienti donesou vlastní a při které sedí všichni společně u stolu. Mohou tedy společně komunikovat, zároveň se učí dodržovat správné stolovací návyky jako další z praktických kompetencí. Součástí je i relaxace trvající zhruba půl hodiny. V této době si mohou klienti lehnout či sednout na polštáře a poslouchají hudbu či pohádku.

Následuje procvičování činností ve skupinách, někdy se klienti rozdělí do dvojic či větších skupin. Danou aktivitu předem připraví vedoucí kurzu a je vždy tematicky zaměřena. Klienti se učí orientaci ve financích a v pohybu ve městě i v přírodě, učí se znát roční období, chování v obchodě, kdy si jdou udělat do blízké prodejny drobný nákup, sami se snaží najít zboží, uložit nákup a zaplatit apod. Dále se jedná o trénovanou návštěvu do kina, kdy je zmíněno také sociální chování v kině, nácvik

správného stolování nebo jen povídání o tom, co klienty zajímá, kdy zároveň trénují komunikaci mezi sebou, učí se reflektovat své názory a postoje, prezentovat je před ostatními a regulovat své reakce na názory ostatních (Solovská a kol. 2013). I tato část je pak zhodnocena samotnými klienty – prezentují nově získané informace a zkušenosti i to jak to mohou využít v praktickém životě. Z pohledu autorky nejvíce klienty zaujala forma nácviku modelových situací, ať už se jednalo o již zmíněnou návštěvu kina či divadla, obchodu ale také modelové situace, kdy se klienti učili zásady stolování. Obvykle se vžili do role a bavilo je zároveň hrát např. prodavačku. Další aktivitou, která je mezi klienty populární, je častá návštěva blízkého muzea, procházka po městě a veškeré aktivity, které se odehrávají mimo Mísu, v přirozeném sociálním prostředí. Klienti si mj. mohou např. zajít na blízké informace a zjistit si něco o kulturních akcích v Olomouci apod. Rádi také hrají pohybové hry v parku, petang, různé týmové soutěže, kde se běhá apod.

Následující část programu probíhá rozděleně – oddělují se klienti jdoucí s asistenty na oběd do blízké restaurace, kterou si klienti sami zvolí, a ostatní klienti zůstávající s vedoucím kurzu v Míse. Tam se věnují úklidu po celém dni, mytí nádobí, vysávání, úklidu stolů apod. Ve zbylém čase relaxují, nebo se věnují naplňování bodů z individuálního plánu. Kurz oficiálně končí v jednu hodinu odpoledne před budovou organizace, kde si klienty vyzvedávají rodinní příslušníci, osobní asistenti pro individuální činnosti či jdou sami domů. Ještě před rozpojením klientů se vždy provádí rituál zakončení, který si každý vedoucí kurzu řídí sám.

Popis průběhu kurzu je zde zmíněn proto, aby bylo jasné, v jakých podmínkách mohou klienti nabýt či rozvíjet dané kompetence. Následuje již praktická část, kde bude vypsáno, které konkrétní kompetence dotazovaní klienti nacvičují a jak to ovlivňuje jejich rozvoj a jednání v oběžném životě.

Praktická část

V praktické části práce budou popsány jednotlivé části šetření, metodika práce, výsledky výzkumu včetně shrnutí a celkového vyhodnocení kvalitativního šetření účastníků (v práci dále zmiňováni jako „klienti“) kurzu ASU, který pořádá nezisková organizace SPOLU Olomouc.

5 Metodologie výzkumu

V následující části textu budou popsány metody, které byly využívány pro výběr respondentů, sběr dat a zpracování šetření.

5.1 Výběr respondentů

Z celkového počtu osmi klientů, kteří do kurzu docházejí, byli vybráni tři respondenti a tři rodinní příslušníci, kteří s nimi žijí v jedné domácnosti. Shodou okolností se jednalo vždy o matku klienta. Tito klienti byli vybráni proto, že do kurzu docházejí již dlouhodobě a mohou tedy v praxi ohodnotit, jaké výsledky návštěvy kurzu přinášejí.

Jedná se o jednoho muže se středně těžkou mentální retardací a dvě ženy s těžkou mentální retardací. Klienti byli vybráni, jelikož tvoří vhodný reprezentativní vzorek klientů využívajících služby kurzu – do kurzu obvykle docházejí klienti právě s těmito stupni mentálního postižení, pouze výjimečně dochází klient s lehkou mentální retardací.

Jako rodinní příslušníci byly zvoleny matky. Tyto jsou ve dvou případech zároveň zákonným zástupcem klienta, ve třetím případě klient zákonného zástupce nemá. Jelikož matka a klient ve všech těchto případech žijí ve společné domácnosti, znají jeho schopnosti, dovednosti a možnosti v běžném každodenním fungování.

5.2 Metody výzkumu

Polostrukturovaný rozhovor a jeho zásady

Hlavní metodou šetření byl polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda byla zvolena záměrně, a to z následujících důvodů (Miovský 1999):

1. metoda umožňuje snadné porozumění danému výzkumnému cíli ze strany dotazovaných;
2. metoda umožňuje podrobně popsat danou problematiku jak ze strany tazajícího, tak ze strany respondentů;
3. tazajícímu metoda poskytuje prostor pro porozumění perspektivy respondenta.

Zároveň metoda poskytuje prostor pro vyjádření samotným respondentům a pro možné doplnění informací ze strany z jejich strany, a to na závěr rozhovoru. Případná nepochopení je možné řešit na místě, v momentě jejich vzniku. Rovněž metoda umožňuje věnovat se problému podrobně, popsat jej do hloubky.

Rozhovory poskytnuté pro účely vzniku této práce byly zachycovány na audiozáznam a také poznámkami tazajícího.

Při realizaci polostrukturovaného rozhovoru se jedná o interakci mezi tazajícím a dotazovaným. Základem této metody je stanovení cíle výzkumu a základních otázek, které se týkají tématu a tvoří tak strukturu rozhovoru. Otázky je možné během průběhu rozhovoru modifikovat, případně je doplnit a upřesnit. Rovněž je zde prostor pro vlastní poznatky a připomínky respondenta. Rozhovor obsahuje otázky přímé, které se ptají na konkrétní informace. Otázky jsou jak otevřené, směřující na názor respondenta, tak uzavřené, vyžadující jednoslovnou odpověď ano/ne.

Při realizaci polostrukturovaného rozhovoru je nutné mít na paměti, že respondent nemusí všem otázkám porozumět. V takovém případě je potřeba jejich přeformulování a vyjasnění vzniklých nejasností ještě před položením doplňujících dotazů. Pro polostrukturovaný rozhovor je důležitý citlivý přístup tazajícího vůči respondentovi,

empatie a soustředění se na dané téma. Tázající se musí vyhnout zbytečným odbočkám a musí být schopen vést rozhovor žadáním směrem – otázky tedy musí klást jasné a srozumitelné.

V úvodu rozhovoru jsou respondenti seznámeni s účelem realizace rozhovoru, s jeho tématem a cíli. Dále je zmíněno, zda je rozhovor poskytován anonymně či nikoliv, jakým způsobem se bude zaznamenávat (písemně, audionahrávkou, případně obojím). Respondent je upozorněn také na právo v průběhu celého dotazování vyjádřit nesouhlas dále pokračovat v rozhovoru či odmítnout odpovědět na otázku, nebo naopak dotaz doplnit o to, co se mu zdá vhodné. V závěrečné fázi jsou rozhovor a získané informace shrnuty a následuje poděkování respondentovi (Miovský 1999).

Přímé otázky byly zaměřeny na to, proč klient dochází do ASU v organizaci Spolu, jaké jsou cíle jeho účasti na kurzu, jaké jsou jeho individuální cíle, zda jsou cíle naplňovány a zda jsou pak využity a dále rozvíjeny v osobním životě klienta. Dále na to, zda klient dochází do kurzu rád, co se v něm vše naučí, co ho zde nejvíce zajímá, případně v čem kurz neplní jeho očekávání. Klienti byli také dotazováni, jestli v kurzu rozvíjí klíčové kompetence a následně jakými způsoby je rozvíjí. Doplnující otázky se týkaly obvykle toho, jak dlouho klient již do kurzu dochází, jestli hodlá pokračovat i další rok, co by rád změnil či co by rád naopak zachoval.

5.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak vnímají klienti – účastníci kurzu aktivního sociálního učení v organizaci Spolu Olomouc a jejich rodiny přínos kurzu vzhledem k rozvoji svých kompetencí.

Dále si práce klade za cíl odpovědět také na následující dílčí otázky:

1. Zjistit, jaké konkrétní kompetence mohou klienti nově nabýt, či si upevnit v rámci účasti na kurzu
2. Zjistit, zda jsou tyto kompetence schopní uplatnit v osobním životě

Přínosem je zde myšleno nabytí či upevnění sociálních, praktických a abstraktních kompetencí, které následně klient ASU používá v běžném životě a jejich neznalost by mohla jeho život ovlivnit. Rovněž je přínos hodnocen z pohledu klientů a jejich rodin v subjektivním celkovém hodnocení.

Kvalitativní šetření popisované v kapitole Metodologie výzkumu bylo provedeno s klienty a jejich zákonnými zástupci. Obě skupiny tvořily cílovou skupinu výzkumu. Základním předpokladem byla ochota zodpovědět dotazy během rozhovoru s autorem práce. Rozhovory byly prováděny v květnu a v červnu roku 2016, doplněny byly v říjnu 2016. Byly vedeny celkem se třemi skupinami (klient a zákonný zástupce) z osmi možných (účastníků kurzu ASU a jejich zákonných zástupců). Všichni respondenti vyžadovali striktní anonymitu šetření, která je v práci dodržena. Skupiny respondentů byly zvoleny na základě ochoty poskytnout rozhovor, přičemž u klientů bylo přihlédnuto ke zdravotnímu stavu a schopnosti zodpovědět dotazy.

5.4 Pozorování

Jako doplňující metoda k získávání informací potřebných pro výzkum byla použita metoda pozorování, a to v místě konání kurzu. Pozorování bylo zaměřeno na to, jakým činnostem se klient v kurzu věnuje, jaké aktivity, které má rád, a naopak kterým se vyhýbá, jaké kompetence zde upevňuje tréninkem, případně jak reaguje na ostatní klienty a pracovníky kurzu.

V následující části textu bude popsáno nacvičování kompetencí v rámci kurzu ASU a jejich aktivního používání v běžném životě z pohledu tří klientů a jejich rodinných příslušníků – matek. Vše je popsáno v kontextu průběhu samotného kurzu.

6 Popis výzkumu

V následující kapitole budou popsány podstatné informace, které z jednotlivých rozhovorů jak s klienty, tak s jejich matkami (zákonnými zástupci) proběhly.

6.1 Popis rozhovorů

6.1.1 Rozhovor č. 1

První rozhovor byl veden s klientem č. 1 a s jeho matkou. Klientovi č. 1 je čtyřicet let. Trpí středně těžkou mentální retardací a zhoršeným vývojem jemné i hrubé motoriky, což se projevuje např. při úchopu předmětů či při chůzi do schodů nebo jiných vyvýšených míst. Klient není žádným způsobem omezen ve svéprávnosti, rozhovor byl zároveň veden s jeho matkou, se kterou sdílí domácnost. Má ještě bratry, ti mají ale již vlastní rodiny a bydlí mimo Olomouc. Je s nimi pravidelně v kontaktu. V dětství nedocházel do tehdejší zvláštní školy, učila ho doma právě matka. Jeho matka je nyní již v důchodu. Do kurzu ASU chodí klient již šest let, a to vždy v úterý a čtvrtek. Tento návrh, chodit do kurzu, přišel ze strany jeho matky.

Klient sám uvedl: „*Chodím tam rád, vždy se tam těším.*“ Z důvodu zhoršené jemné a hrubé motoriky ho do kurzu a z kurzu doprovází matka či osobní asistent, nicméně z pozorování i ze samotného rozhovoru s matkou i klientem vyplynulo, že by cestu do kurzu, která zahrnuje cestování tramvají, zvládl sám. Matka situaci komentovala: „*Vím, že by to syn zvládl sám, ale bojím se, že by mohl spadnout a ublížit si po cestě nebo v tramvaji kvůli špatné chůzi.*“ Klient informaci doplnil, že „*má rád doprovod, společnost, tak mu to nevadí i když ví, že by to sám zvládl.*“ Z bezpečnostního hlediska tedy volí raději doprovod. Z pohledu klienta je náplň kurzu dostačující, vyhovuje mu časový režim, který v něm je, včetně ranní snídaně, kdy vždy aktivně vaří vodu na čaj a pomáhá s přípravou čaje i ostatním klientům, kteří potřebují pomoc, protože ho z různých důvodů nejsou schopni zalít sami (z pozorování vyplynulo, že mezi důvody patří narušení jemné motoriky, velká váha konvice plné vody, strach z polítkou horkou vodou), sám popisuje situaci takto: „*Ráno přijdu, těším se, až ostatním uvařím čaj,*

pomůžu jim.“ Dále klient uvedl, že si rád povídá s klienty, ale hlavně mladými asistentkami, které v kurzu pracují a každý den se na ně těší: *„Těším se na ostatní, na kamarády, kteří tam chodí se mnou, ale hlavně na asistentky, se kterými si rád povídám.*“ Tím si naplňuje potřebu sociálního kontaktu s přáteli či jinými dospělými, lidmi v rámci kurzu. Udržovat sociální kontakt s okolím má klient uvedeno jako jeden z cílů, který chtěl v rámci kurzu naplnit.

Další z cílů, uvedl klient obecně věci, které rád využívá v praktickém životě: *„Rád procvičuju psaní, čtení, učím se hodiny, počítám peníze [...] rád si vybírám, s kým budu ten den pracovat a co budeme dělat.*“ V individuální části kurzu, kde pracuje spolu s asistentem, se učí hodiny, procvičuje psaní, či počítání příkladů do deseti. K dispozici má jako pomůcku papírové hodiny, přičemž asistentka mu řekne čas, který má ukázat, či mu naopak nějaký ukáže a klient řekne, kolik ukazuje hodin. Klient potvrdil, že tuto činnost obvykle asistentka dělá zábavnou formou: *„Ona (asistentka) mi ukáže špatný čas, dělá, že to sama neumí, je to zábava.*“, baví ho to, zároveň se pak lépe v čase orientuje, dokáže např. přímo na hodinách kurzu říct, kolik je reálně hodin, spojit si to s koncem kurzu apod. Také klientovo matka potvrdila, že doma rozpozná hodiny, čtvrt, půl, tři čtvrtě a celou hodinu bez potíží: *„Můžu mu říct čas, kdy má něco udělat, či v kolik hodin se bude něco dít.*“ Náramkové hodinky však klient nemá, aby si sám zjistil, kolik je hodin, v případě potřeby.

Procvičování psaní u klienta, jak vyplynulo z pozorování, je praktikováno tak, že klient si nosí vlastní sešit, do kterého mu jeden z asistentů předepíše zadání, co klient má psát. Klient potvrdil, že si může vybrat, zda bude procvičovat své jméno či nějaké jiné slovo nebo jednotlivá písmena: *„Rád píšu svoje jméno a příjmení, ale když chci, můžu trénovat i jiná písmena nebo slova, sám si řeknu.*“ Z pohledu matky je pak tento trénink dobrý nejen pro procvičování písmen, ale také pro rozcvičení ruky a zlepšení jemné motoriky: *„Jsem ráda, že v kurzu píše, alespoň si trošku procvičí a uvolní ruku a zápěstí. Umí něco napsat, i když doma moc nepíše, málokdy je co psát rukou.*“ Cílem tohoto tréninku je umět napsat jednoduchý psaný text, tuto dovednost však v praktickém životě klient příliš nepraktikuje, jelikož nemá moc příležitostí pro písemné vyjádření, viz výše. Výjimkou je podpis, který využívá např. na úřadě – klient si své osobní záležitosti vyřizuje s doprovodem, nicméně veškeré dokumenty podepisuje sám. Sama

matka tvrdí, že *„doprovod je nutný pro lepší pochopení klienta ohledně obsahu dokumentu či smlouvy, který podepisuje.“*

S nácvikem psaní souvisí také nácvik čtení. V kurzu jsou k dispozici knihy s jednoduchým textem či velkými písmeny, které jsou určeny právě pro klienty, kteří mají zájem o procvičování čtení. Klient tedy čte z těchto knih. Podle vlastních slov ho i tato činnost baví. Během rozhovorů, i během pozorování klient působil spokojeně a zároveň zaujatě při činnosti, kterou vykonával.

Další z kompetencí, kterou klient trénuje v kurzu, je orientace v penězích a zacházení s nimi. K dispozici jsou mu papírové makety bankovek a plastové imitace mincí. Klient říkal, že mu *„procvičování peněžních hodnot, sčítání peněz apod. velice pomáhá, jelikož pak ví, jak zaplatit v obchodě, kolik co stojí a kolik si má tedy nachystat peněz.“* Tuto výpověď potvrdila také jeho matka, která tvrdí, že ho klidně pošle samotného do blízkého obchodu, on zde nakoupí, sám zaplatí a ví, kolik mu má být vráceno a jakou bankovkou platit. Z hlediska klienta i matky se tedy trénink v rámci kurzu jeví velice užitečný.

Další cíl, který si klient podle vlastních slov vytyčil, je z oblasti sebeobsluhy, konkrétně oblékání, a to včetně vhodnosti oblečení s ohledem na počasí. Klient je schopný se obléci a obout sám, nicméně vzhledem ke zhoršené hrubé a jemné motorice je pro něj někdy náročné obléci si dlouhý rukáv, či dostat patu do boty. Podle vlastních slov tyto činnosti nacvičuje prakticky: *„Obouvám se a oblékám bundu.“* Ohledně orientace v oblékání je nácvik kurzu pouze na teoretických otázkách ve smyslu co si vzít do deště apod. Z pohledu matky je patrný přínos kurzu – je vidět, že se klient snaží doma vhodně obléci, někdy však podcení venkovní teplotu, zapomene si vzít bundu apod. Ohledně oblékání a obouvání řekla: *„Syn doma oblékání zvládá, dělá to sám od sebe, jen potřebuje někdy pomoci např. s oblékáním do dlouhých rukávů či se zapínáním zipu, někdy si zapomene vzít svetr nebo si nechce vzít bundu, i když je tam zima. Když jemu to tak nepříjde, když se kouká z okna.“*

Výše uvedené kompetence klient i jeho matka zmínili jako osobní cíle, kterých chce klient dosáhnout, a tedy tyto kompetence v kurzu, pravidelně upevňuje. V další části kurzu probíhá svačina - klient si přinese svoji svačinu, kterou mu chystá matka. Všem

rád popřeje dobrou chuť, podle vlastních slov i podle matky vždy přeje dobrou chuť i doma či ve společnosti rodiny či známých: „*On pokaždé řekne dobrou chuť, vždycky a všem, když jí.*“ Sám od sebe smete drobky, co po sobě na stole zanechá a vyhodí ubrousek. Matka říká, že „*i doma je zvyklý uklízet po jídle sám.*“

Posledním z cílů, které klient uvedl jako vytyčený v rámci individuálních aktivit, je orientace v jízdním řádu. Sám do kurzu pravidelně nosí vlastní jízdní řád olomoucké MHD, ve kterém s asistentkou vyhledávají jednotlivé spoje. Ve městě pak s matkou vyhledává jak v papírovém jízdním řádu, tak na elektronické tabuli, v kolik hodin respektive za jak dlouho jede žádaný spoj: „*Vždy koukám, v kolik hodin jede moje tramvaj nebo autobus a snažím se dopočítat, za jak dlouho to je. Mamka mě kontroluje, jestli to říkám správně. Stejně to dělám, i když jdu s asistentkou.*“

Následuje relaxace a po ní skupinové aktivity, v rámci kterých se klienti učí nabývat a upevňovat kompetence společně, často při nějaké modelové činnosti, případně v rámci výletů. Klient sám uvedl, že rád chodí ven, mimo prostory kurzu: „*Rád chodím ven, hlavně do muzea a na procházku do parku.*“ Zkouší si při tom zapamatovat cestu, později jde mezi prvními a snaží se ostatním klientům ukázat směr, snaží se orientovat v prostředí kolem sebe. Matka k výletům doplnila, že se synem chodí také v místě bydliště na procházky, ukazuje mu obchod, poštu apod. a on se postupně zorientuje a je schopen na dané místo dojít sám. Snaží se tedy zafixovat známé trasy, soustředit se při cestě, orientovat se v místech, kde se běžně pohybuje. Sám klient působil velice hrdě na to, že orientaci ve venkovním prostředí zvládne.

Dalším z cílů v rámci této skupinové práce představuje nákup v obchodě. Klient jde s asistentem, případně dalšími klienty do blízkého obchodu (v blízkosti je jak samoobsluha, tak obchod s pultovým prodejem). Matka říká, že: „*Synovi vždy napíšu seznam toho, co má koupit a on sám, pouze s dohledem asistenta, dané věci vybere, přinese k pokladně a zaplatí.*“ Tímto způsobem trénuje zde tedy prakticky kompetenci v orientování se v penězích, společně s kompetencí orientace v prostoru. Jak bylo zmíněno i výše, matka posílá svého syna do obchodu v blízkosti bydliště samotného, tedy klient praktikuje zmíněné kompetence také mimo kurz. Dalšími aktivitami jsou např. trénování sociálního chování na veřejnosti, v kině, pravidla stolování. Klient se rád učí základním pravidlům etikety a i praktickém životě pozdraví, podá známému

ruku, zeptá se ostatních, jak se mají: „*Baví mě se učit chovat se slušně, pozdravit, popovídat si, a dělám to pak, i když někoho potkám na ulici.*“. Matka dále zmínila, že: „*Zdraví sousedy ve výtahu, v případě potřeby jim pomůže s taškou.*“

Klient nechodí na obědy do blízké restaurace (jako jeden z důvodů uvedla matka nutnost dodržovat bezlepkovou dietu, kvůli které klient nemůže jíst určitá jídla, a zdravotní riziko spojené s porušováním diety). Pokud se tedy všichni klienti kurzu nepohybují mimo, v němž kurz probíhá, klient zůstává zde. Takové momenty kurzu popsal: „*Rád uklízím, myju nádobí, vysávám podlahu, utírám stůl.*“ Matka jej doplnila: „*Uklízí běžně doma, jen neutírá nádobí z důvodu zhoršené jemné motoriky. Bojím se, aby mu nevypadlo nádobí z ruky a neporanil se.*“

Na otázku, zda by klient přidal učení některé kompetence, která v kurzu není možná, bez váhání odpověděl: „*Práce s počítačem.*“. Jelikož v kurzu není počítač, nelze tedy tuto činnost v prostorách kurzu prakticky provádět. Klient sám uvedl: „*Doma používám Skype pro komunikaci s rodinou, která žije v jiném městě nebo na odesílání emailů a hraní her. Jednou týdně tuto kompetenci trénuji tady doma s osobní asistentkou, nicméně rád bych to nacvičoval i v kurzu*“ Matka tuto výpověď potvrdila a doplnila: „*V kurzu bych ráda viděla větší podporu pohybu a sportu. Sice tam (v kurzu) probíhá někdy ranní rozcvička, ale ta není dostatečná pro rozvoj jemné a hrubé motoriky. Ráda bych viděla svého syna také hrát nějaký kolektivní míčový či jiný sport*“ Celkově oba hodnotí kurz jako prospěšný, matka tvrdí: „*Vidím, že se syn zlepšuje i díky kurzu v určitých činnostech a navíc tam chodí rád, proto plánujeme do kurzu docházet i nadále.*“ S tím souhlasí také klient: „*Baví mě to tam a chci tam chodit dál*“

6.1.2 Rozhovor č. 2

Tento rozhovor byl veden s klientkou, která do kurzu chodí od samého začátku, od roku 2007, tedy osm let. V současné době je jí třicet let. Žije s matkou a otcem v rodinném domě na okraji města Olomouc. Matka i otec chodí do zaměstnání, klientka je tedy během dopoledne buď v kurzu ASU, nebo využívá jiných organizací, které poskytují sociální služby osobám s mentálním postižením, případně tráví čas, kdy nejsou její

rodiče doma, s osobním asistentem. Klientka trpí těžkou mentální retardací, komunikace s ní probíhala jednoslovně či pomocí jednoduchých vět, případně pomocí gest. Má jednoho sourozence, který ovšem již s rodinou nebydlí a nímž se setkává pouze v rámci příležitostných návštěv.

Rozhovor také proběhl s matkou klientky, která je zároveň jejím zákonným zástupcem. Ta dceru do kurzu přihlásila, z těchto důvodů: *„Chtěla jsem, aby má dcera měla nějakou změnu, líbilo se mi, že tam budou studenti z řad osobních asistentů, takže je to jiné než denní zařízení, klienti jsou zde více integrováni do běžné společnosti [...] Osobní asistenti byli v době, kdy dcera do kurzu začala chodit, její vrstevníci.“* Dcera potvrdila, že navštěvuje kurz ráda: *„Chodím tam ráda, mám tam kamarády a asistenti jsou fajn.“*

Z pozorování vyplynulo, že klientka přichází do kurzu v doprovodu matky. V kurzu vždy, když vejde, automaticky sama zouvá boty a vysvléká bundu. V cílech, které si společně s matkou na začátku září stanovila, kdy je kurz každým rokem zahájen, je vytyčeno právě obouvání a oblékání v rámci sebeobsluhy. Klientka sama dodává: *„Všechno dělám sama, zuju si boty a hned si je také uklidím“* Matka k tomu dodává: *„Doma vidím, že dcera si zouvá boty a sundává bundu automaticky, ale já někdy nejsem tak trpělivá počkat, až dcera bude mít hotovo a automaticky jí pomáhám.“* Po vstupu do Mísy, místnosti, kde se kurz ASU koná, si klientka sedne nebo si s dohledem asistenta připraví hrnek a vybere sáček čaje. Jiný s klientů jí čaj zalije horkou vodou. Sama potvrzuje, že se v kurzu *„nasnídá“*.

Po této ranní činnosti ihned klientka nacvičuje jednu z praktických kompetencí, kterou si spolu s matkou zadala jako jeden z cílů, a to mytí rukou a jiná drobná hygiena. Sama od sebe jde k umyvadlu, kde si myje ruce. Sama říká: *„Všude chodím sama, na toaletu, umývám si sama ruce nebo hrneček po snídani.“* Matka doplnila, že tyto činnosti také vykonává doma sama, pouze nádobí myje sama, ale dcera jí doma s úklidem pomáhá: *„Dcera sama dělá věci v oblasti hygieny jako je docházení na toaletu nebo mytí rukou, pomáhá mi doma s úklidem, jako je třeba mytí nádobí.“*

V další části kurzu asistenti pracují individuálně s klienty a pomáhají jim plnit stanovené cíle, které si zadali. Klientka během této doby plní několik činností.

Z pozorování vyplynulo, že se klientka snaží upevnit si abstraktní kompetenci, například poznává barvy a velikosti různých pomůcek, které jsou v rámci kurzu běžné k dispozici. Další z činností, kterou popsala klientčina matka, je prohlížení fotek a povídání si s asistentem ohledně toho, co na nich je. Obvykle to jsou rodinní příslušníci, které se klientka snaží poznat, popřípadě popisuje, co se na fotce děje, nebo dělali vyfocení lidé v tom okamžiku, kdy fotografie vznikla. Matka: „*Dcera si s sebou do kurzu bere fotky, kde je ona, my nebo rodinní známí. Jsme rádi, když pak doma víme, že pozná lidi na fotce i ve skutečnosti.*“ Klientka tedy upevňuje rovněž sociální kompetenci ohledně rozpoznání osob z jejího blízkého okolí. Také poznávání barev či porovnání tvarů ovládá klientka v rámci činností v kurzu celkem dobře, zde se však klientka ani matka nijak nevyjádřily k tomu, zda tyto kompetence jsou pro klientku nějak využitelné v praktickém životě.

Při svačině, která následuje, si klientka sama vyndá svačinu, sní jí, a s dohledem uklidí drobky, které po sobě zanechala. Po relaxaci, která následuje ihned po svačině, jsou v kurzu na řadě skupinové činnosti. Klientka uvedla, že nejraději zpívá, čímž rozvíjí nějaké kompetence, jako je např. zapamatování textu apod. Z pozorování dále vyplynulo, že klientka na skupinové aktivity reaguje pozitivně, zvláště pokud jsou realizované formou modelové situace, např. návštěvy divadla, kina, obchodu apod. Touto formou se klienti učí pozdravit obsluhu kina či prodavačku v obchodě. Matka uvedla, že pokud někam s dcerou jdou, pozdraví klientka také ve skutečném životě. Nicméně však není schopna sama vyřídit pohledávku: „*Dcera v kurzu trénuje chování při různých návštěvách, například kina nebo obchodu. Pozdraví, i když někam spolu jdeme, ale koupit lístky nebo něco vyřídit už musím já či asistent, pokud je zrovna s ním. Ona si se mnou domluví, co by sama chtěla koupit nebo jaký film by chtěla vidět.*“

Klientka navštěvuje v rámci kurzu blízkou restauraci, kam chodí s asistenty a dalšími klienty na oběd. Klientka k tomu uvedla: „*Ráda chodím na obědy, kde si můžu vybrat, co si dám k jídlu.*“ Klientka neovládá čtení, výběr jídla tedy probíhá tak, že asistent jí přečte jídelní lístek a klientka si z něj následně vybere. Matka možnost zajít do blízké restaurace zhodnotila jako velmi užitečnou, a to ne pouze z toho hlediska, že klientka si může sama vybrat jídlo, ale také proto, že její dcera tráví čas v přirozeném sociálním prostředí a má možnost v rámci objednání či placení jídla jednat s obsluhou: „*Je fajn, že*

dcera může jít do hospody na oběd, kde je mezi lidmi, je ve městě, ve společnosti, může si sama vybrat a říct nebo ukázat, co si dá k jídlu. Je to fajn z hlediska integrace a komunikace.“ Z pozorování během této činnosti bylo zjištěno, že klientka se neorientuje v penězích a jejich hodnotě, asistent jí vždy připraví správnou sumu. Návik této kompetence klientka nemá zařazený ve svých cílech. Vzhledem ke stupni jejího postižením je však pravděpodobné, že by nebyla zcela schopna si tuto kompetenci osvojit. Po ukončení kurzu klientka odchází s osobním asistentem.

Klientka i její matka v rozhovorech zdůraznily sociální kontakt, který kurz zprostředkovává, a rovněž sociální kompetence, které díky tomu klientka nabývá či si upevňuje. Matka uvedla: *„Dceru jsem do kurzu přihlásila, aby měla nějakou změnu, je více integrována do společnosti i tím, že se v rámci kurzu pohybuje ve městě, jdou do muzea, je v běžné společnosti.“* Dále však dodala: *„V rámci běžného prostředí zažívá dcera regresi ohledně nabytých sociálních kompetencí, dříve mluvila ve větách, teď spíše v jednoduchých slovech. Její slovní zásoba, přestože je v rámci kurzu procvičována, klesá, je menší. Někdy nerozlišuje význam slov, používá je tak, aby druhý pochopil, co se snaží vyjádřit, nikoliv v jejich správném významu. Nevím, čím to je, vím, že v kurzu s dcerou procvičují komunikaci, mluví s ní, má také možnost mluvit s ostatními klienty, mezi kterými má přátele.“* Čím je tato regrese způsobena, pokud v kurzu je nacvičována komunikace, klientka zde nemá problém vyjádřit potřeby či přání jasně a srozumitelně, není známo, v běžném rodinném prostředí však tento problém vyvstává. Také klientka uvedla: *„Do kurzu se těším, hlavně na asistenty a kamarády. Ráda si tam s nima povídám.“*

Klientka v kurzu tedy rozvíjí sociální kompetence v oblasti komunikace, nicméně v poslední době je mimo kurz nijak nerozvíjí, je spíše v regresi a v domácím prostředí nekomunikuje ani na úrovni, kterou v kurzu ovládá.

6.1.3 Rozhovor č. 3

Třetí zpovídaná klientka trpí těžkou mentální retardací a Downovým syndromem. Žije v rodinném domě v malém městě blízko Olomouce, společně se svou matkou, otcem

a mladší sestrou, která chodí na 1. stupeň základní školy. Sestra netrpí žádným druhem postižení. V současné době je klientce dvacet čtyři let, do kurzu dochází již šestým rokem. Dřív docházela do kurzu dvakrát do týdne, v současné době už pouze jednou, a to ve čtvrtek. Verbální komunikace klientky je omezena, říká jednoduchá slova či věty. V současné době klientka dochází do speciální střední školy.

Rozhovor byl veden také s matkou klientky, která je zároveň zákonným zástupcem klientky. Pravidelně ji do kurzu vodí a následně ji po jeho ukončení vyzvedává. V kurzu si klientka sama zuje boty a bundu, a vstoupí do Mísy. Posadí se, vybere si čaj, vezme si sama hrnek ze skříně. Jak tvrdí: „*Vyberu si čaj, dám si před sebe hrnek, vypiju ho, poslouchám, co se kolem mě říká. Moc nemluví.*“

V části kurzu, kde klienti individuálně naplňují své cíle, si jich klientka za asistence matky vytyčila několik. Jako první z nich uvedla, že se učí samostatně nakupovat, „*Jdu pro svačinu do pekařství s asistentkou, sama prodavačce řeknu, o co chci, sama zaplatím.*“ Z pozorování dále vyplynulo, že klientka procvičuje abstraktní kompetence jako je počítání drobných čísel, poznávání barev a tvarů, rozeznávání písmen. Matka dále uvedla: „*Chtěla jsem, aby dcera v kurzu trénovala sebeobsluhu, dodržování hygieny a slovní vyjadřování svých přání a potřeb.*“ Z pozorování bylo zjištěno, že tyto kompetence klientka nacvičuje v konkrétních činnostech jako je sebeobsluha na toaletě, pravidelné mytí rukou např. po svačině či po příchodu zvenku. Klientka v kurzu při takových situacích již sama jde k umyvadlu, myje si ruce, pouze občas potřebuje upozornění, že má danou činnost vykonat. Při nácviku samostatného vyjádření potřeb je vždy dotazována, co by chtěla dělat, jak se cítí, jsou jí nabídnuty jednotlivé možnosti náplně činnosti tak, aby se k nim mohla v klidu vyjádřit. V této části kurzu je jí také nabídnuto, s kým by chtěla pracovat. V konkrétních činnostech klienta řadí různé tvary jednoho tělesa (kostky) podle velikosti, či ukazuje na barvy, které jí říká asistent nebo naopak sama říká barvy předmětů, které má před sebou. Totéž se děje při nácviku jednotlivých písmen, které klientka pozná. Slova však nerozpozná. Někdy také trénuje podpis, umí napsat tiskacím písmem své křestní jméno. Orientaci v nízkých číslech pak klientka nacvičuje hlavně hrou Člověče, nezlob, se!. Matka tvrdí: „*Díky tomu rozezná drobná čísla, při hře ví, o kolik se má posunout políček, které číslo padne na kostce, doma pak ví, např. kolik čeho máme, nebo kolik čeho má vzít z regálu v obchodě, když*

jdeme nakupovat.“ Dcera k tomu dodala: *„Poznám čísla do deseti, pomáhá mi to, když jdeme s mamkou nakoupit, vím, kolik mám vzít rohlíků.“*

N otázku, zda klientka aktivně praktikuje kompetence, které v kurzu nacvičuje, matka odpověděla. *„Dcera si sama od sebe myje ruce nebo se obslouží na toaletě, pokud je třeba, tak se podepíše tiskacím jménem, ale jinak sama od sebe nic nedělá. Nezuje si doma boty ani se neobleče.“* Na otázku, proč tomu tak je, matka dopověděla: *„Nevím, mám ale pocit, že dceři se prostě nechce.“* Klientka sama na tuto otázku nedokázala odpovědět.

Z pozorování během kurzu bylo vyhodnoceno, že klienta vyjádří emočně pozitivní či negativní náladu a názor na to, co chce dělat. Usměje se, pokývá hlavou, sama od sebe si bere pomůcky k práci. Naopak, pokud něco nechce dělat, nereaguje, sedí na místě, mračí se či nesouhlasně kýve hlavou. U kompetencí, které v kurzu nacvičuje, však projevuje, že je ovládá, pouze někdy potřebuje slovní pobídku či motivaci, jako pochvala, ujištění, že to zvládne apod.

Při následné svačině si klientka sama od sebe vyndá svačinu, kterou si předtím byla koupit v blízkém pekařství. Po svačině obvykle sedí, uklidí si sama od sebe sáček od jídla. Teprve na pokyn asistenta však uklidí případné drobký, které na stole zůstanou. Pokud jí svačina chutná, je klientka schopna sama od sebe vyjádřit nahlas jednoslovně spokojenost.

Následují skupinové činnosti, které jsou v kurzu realizovány. Z pozorování vyplynulo, že se do těchto činností příliš aktivně nezapojuje, dělá to pouze, pokud je k tomu vyzvána v konkrétní situaci. Např. při modelových situacích pozdraví, pokud jí ten, kdo předvádí prodavače, pozdraví jako první. Na otázku, co klientka dělá nejraději v této části kurzu, odpověděla: *„Nejraději chodím ven, hlavně do muzea. Bavím se s kamarády.“* Matka k tomu doplnila: *„Byla bych ráda, kdyby chodili ven častěji, orientovali se v prostředí centra města, byli v přirozeném prostředí.“*

Klientka chodí pravidelně na obědy do restaurace. Z pozorování vyplynulo, že klientka neovládá čtení, osobní asistent jí vždy přečte jídelní lístek, a klientka si sama zvolí, o které jídlo má zájem. Někdy si sama osobně objedná, někdy však za ní jídlo

objednává asistent, podle toho, jestli klientka má zájem sama komunikovat s obsluhou či ne. Při jídle je samostatná, nepotřebuje žádnou pomoc. Následně, během placení, se projevuje, že se klientka neorientuje v hodnotě peněz, podá obsluze určitou bankovku, kterou jí předem pomůže nachystat asistent, nespočítá si, zda jí bylo vráceno správně. Matka k tomu dodala: „*Dcera, když jdeme někam spolu, si řekne o to, co chce, ale objednávat musíme u obsluhy většinou my, v klidu si sní a vypije, co dostane, ale platíme taky pak my, ona někdy pozdraví obsluhu při odchodu.*“

V rámci aktivit celého kurzu klientka uvedla: „*Nebaví mě uklízet.*“ Vyjadřovala se k drobnému úklidu jako je mytí nádobí či vysávání podlahy. Celkově však hodnotila kurz kladně: „*Mám tu kamarády, chodím sem ráda*“. Také její matka vyjádřila celkovou spokojenost s tím, jak kurz funguje a jaké činnosti zde její dcera vykonává: „*Dcera se do kurzu těší, to jsem ráda, má tam svoje kamarády, které zná už dlouho, alespoň nesedí sama doma, navíc tam dělá věci, které jí baví a které jsou užitečné.*“

6.2 Vyhodnocení

V této kapitole budou popsány konkrétní kompetence, které mohou klienti nově nabýt či si upevnit v rámci účasti na kurzu, které, jak vyvstalo v rozhovorech, jsou v kurzu ASU nacvičovány či upevňovány a tím bude popsán první doplňující cíl praktické části práce: Zjistit, jaké konkrétní kompetence mohou klienti nově nabýt, či si upevnit v rámci účasti na kurzu. Budou zde vypsány ve třech kategoriích, které jsou přiblíženy v teoretické části práce.

Prvními ze skupiny kompetencí jsou kompetence sociální. Z celkového hodnocení klientů a jejich matek (zákonných zástupců) vyplynulo, že v kurzu jsou procvičovány sociální kompetence, jako je například orientace v známém sociálním prostředí, jako je centrum města či blízké okolí parku, který je v blízkosti Mísy, kde se kurz obvykle koná. Dalším pozitivním prvkem je sociální kontakt, který klienti v kurzu mají, a to jak se svými vrstevníky, mezi kterými mají také přátele, tak s osobními asistenty, se kterými klienti vedou rozhovor, a to zejména při ranním čaji. Náplní rozhovorů jsou běžná, každodenní témata – asistenti se klientů ptají, jak se mají, co dělali předchozí den

apod. Zároveň je zde procvičováno sociální chování na různých společenských místech, jako jsou restaurace, muzeum, kino nebo divadlo. Mezi sociální chování, které klienti nacvičují, patří pozdrav při příchodu do takového zařízení, poděkování, vyřízení patřičných záležitostí. Během jídla klienti v rámci sociálního chování v oblasti stolování nacvičují, kdy mají popřát dobrou chuť druhému člověku. Další možnosti trénovat v oblasti sociálního chování při běžných denních úkonech ve společnosti je nakupování a s tím spojená komunikace s prodavačkou v obchodě s potravinami či pekařství. Během jednoho rozhovoru č. 3 bylo zákonným zástupce - matkou zmíněno, že by ráda, kdyby se klienti v rámci kurzu častěji pohybovali v přirozeném sociálním prostředí mimo vnitřní prostory kurzu.

V oblasti praktických kompetencí bylo zjištěno, že se v kurzu procvičují dále zmiňované činnosti. Ve všech rozhovorech, které proběhly, byla zmíněna oblast sebeobsluhy, konkrétně se jednalo o obouvání a oblékání, v rozhovoru č. 1 dokonce vhodnost oblékání vzhledem k počasí a společenské události. V ostatních dvou případech se jednalo o samostatnost v oblékání a obouvání pouze vzhledem k technické zručnosti. Další z praktických kompetencí zmíněnou v rozhovorech, byl drobný úklid, jako je mytí a utírání nádobí, úklid drobků po jídle, vysávání. V kontextu ranního pití čaje také jeho uvaření, vybrání sáčku a naplnění šálku horkou vodou. Další praktické kompetence byly zmíněny z oblasti hygieny. Jedná se o pravidelné mytí rukou, např. před jídlem, po toaletě nebo sebeobsluha právě v rámci toalety.

Poslední ze skupiny kompetencí jsou kompetence abstraktní. Také v této kategorii byly vyjmenovány konkrétní činnosti, které klienti, se kterými byl proveden rozhovor, procvičují. Jedná se o čtení jednoduchých textů či poznávání písmen. Dále zde bylo zmíněno psaní, opět jednoduchých slov či samotného podpisu klienta. Mezi dalšími abstraktními kompetencemi bylo v jednom případě zmíněno poznávání hodin a orientace v čase, např. při zjištění, za jak dlouho jede dopravní spoj. S tím souvisí také další abstraktní kompetence, která byla zmíněna pouze v rozhovoru č. 1, a tou je orientace v jízdním řádu. U dvou klientek pak bylo zmíněno ještě poznávání barev a řazení tvarů.

Z rozhovorů tedy vyplynulo, že právě výše zmíněné kompetence mohou klienti rozvíjet či nově nabýt přímo v průběhu kurzu ASU. Všichni dotazovaní také sdělili, že si mohou

sami nebo v doprovodu zákonného zástupce vytyčit konkrétní cíle, které chtějí v rámci kurzu naplňovat, a které tak v konkrétních činnostech realizují za dohledu nebo dopomoci osobního asistenta či asistentky. Ze dvou realizovaných rozhovorů, č. 1 a č. 3 vyšlo najevo, že tyto cíle jsou limitovány možnostmi vzhledem k chodu kurzu a také vybavení, které je zde k dispozici. Jednou bylo zmíněno, že klient by si rád v rámci kurzu nacvičoval práci s počítačem, nicméně v kurzu není počítač, takže tento cíl nelze prakticky realizovat. Matka tohoto klienta v rozhovoru č. 1 doplnila, že by ráda, kdyby její syn mohl v kurzu více sportovat, trénovat pohyb, ale jelikož se kurz z velké části koná uvnitř, není sportu dostatek. Matka další klientky v rozhovoru č. 3 pak doplnila, že by ráda, aby klienti chodili mimo tyto prostory, aby měli větší sociální kontakt v přirozeném sociálním prostředí.

Nyní zde bude vyhodnocen druhý doplňující cíl, který je zmíněn na začátku praktické části textu: Zjistit, zda jsou tyto kompetence schopni uplatnit v osobním životě. Tyto kompetence jsou součástí adaptivního chování (viz teoretická část), kdy, pokud je klient ovládá, je schopen denně působit samostatně a naopak, pokud tyto kompetence nepraktikuje v běžném osobním životě, má to vliv na jeho každodenní život a jeho schopnost reagovat v běžných situacích.

V oblasti sociálních kompetencí z prvního rozhovoru vyplynulo, že klient, pokud v kurzu nacvičuje orientaci v běžném sociálním prostředí, je schopen se v něm orientovat také. Tento trénink ho také podporuje při orientaci v oblasti bydliště, kdy si pak snáze zvyká na okolní prostředí a podle vlastních slov i slov jeho matky je schopen se v něm pohybovat sám, např. při cestě na nákup, na poštu či při venčení psa. Naopak z dalších dvou rozhovorů vyplynulo, že klientky nejsou schopny se ve známém sociálním prostředí (např. centrum města) pohybovat samostatně, přestože se také v rámci kurzu v tomto prostoru pohybují. Otázkou zůstává, zda rozvoj této kompetence ovlivňuje také míra mentálního postižení, jelikož u těchto klientek je to úroveň těžké mentální retardace, kdežto u prvního klienta se jedná o stupeň středně těžké mentální retardace.

Další z řady je oblast sociálního kontaktu. V rozhovorech se všichni tři klienti i jejich matky shodli, že klienti do kurzu chodí rádi mj. proto, že zde mají přátele z řad klientů a rádi se setkávají také s asistenty. V běžném životě mají klienti sociální kontakt a realizují komunikační kompetenci hlavně v kruhu své rodiny. Z prvního rozhovoru vyplynulo, že klient se často přes skype baví se svou rodinou či se sousedy v domě, to potvrdila také jeho matka. Z druhého rozhovoru vyplynulo, že se klientka setkává s vrstevníky buď v různých sociálních zařízeních či v rámci rodiny. Mimo tyto služby, v přirozeném prostředí však, jak vypověděla matka, se klientka setkává pouze s rodinou, nemá tedy možnost komunikovat s přáteli, totéž vyplynulo z třetí výpovědi. Podobná odpověď zazněla také u poslední dvojice rozhovorů s klientkou a její matkou. Důvod, proč klientky aktivně nekomunikují v běžném sociálním prostředí, není znám, možná souvisí s jejich omezenou slovní zásobou či schopností vyjadřovat se pouze v jednoduchých větách či jednoslovně.

V oblasti komunikace a při využití běžně dostupných služeb z prvního rozhovoru vyplynulo, že klient je schopen si samostatně vyřizovat pohledávky, jako je komunikace při nákupu v obchodě, na poště či úřadě. S tím souhlasila také matka s připomínkou, že za situace, kdy její syn jde podepsat nějaký dokument či smlouvu na úřad, jde s ním kvůli kontrole údajů, které syn podepisuje. Klient je tedy schopen v běžném životě samostatně komunikovat a je plně schopen reagovat v běžné sociální komunikaci. Z ostatních dvou rozhovorů vyplynulo, že klientky nejsou schopny reagovat při vyřizování běžných sociálních záležitostech, jsou pouze schopny pozdravit, případně poděkovat (např. v restauraci), někdy sami od sebe, někdy potřebují slovní motivaci.

V další skupině kompetencí, tedy u kompetencí praktických bylo zjištěno, že v oblasti sebeobsluhy dva ze tří klientů včetně jejich matek potvrdilo, že klienti jsou v oblasti oblékání a obouvání samostatní také v běžném životě (rozhovor č. 1 a 2). Ve třetím z rozhovorů vyplynulo, že, přestože klientka ovládá tyto praktické kompetence v rámci realizace kurzu naprosto samostatně, v běžném životě čeká, až jí dopomůže matka či někdo jiný. Matka uvedla, že důvodem je prostá nechuť k činnosti. Stejně tak to bylo také v oblasti dalších praktických kompetencí, jako drobný úklid, utírání nádobí, vysávání apod. Zde ale matka uvedla, že po vyzvání jí někdy klientka s úklidem domácnosti pomůže. Klient z prvního rozhovoru tyto činnosti v běžném životě koná

sám od sebe, klientka z druhého rozhovoru někdy potřebuje slovní podporu či výzvu a klientka ze třetího rozhovoru tyto činnosti sama od sebe neudělá. Je tedy možné, že klientka má nízkou vnitřní motivaci pro adaptivní chování a schopnost obecně samostatně reagovat v běžných situacích.

V poslední oblasti, kterou klienti a jejich matky označili jako tu, kterou v kurzu navštěvují je oblast hygieny. V praktickém životě jsou všichni dotazovaní klienti schopni se sami obsloužit na toaletě a to jak v kurzu pod dohledem asistentů, tak také doma. Při mytí rukou musí být také v kurzu upozorňováni, že si musí mýt ruce např. před jídlem, a to samé se děje také doma. Pouze první z klientů tuto činnost doma v přirozeném prostředí zvládá sám bez dohledu.

Poslední ze skupiny kompetencí jsou ty abstraktní. U prvního klienta vyšlo najevo, že procvičuje v kurzu abstraktní kompetence jako čtení a psaní, nicméně v praktickém životě nemá mnoho příležitostí k tomu, aby tyto činnosti používal při běžných situacích v praxi, výjimkou je podpis na úřadě. Je tedy otázkou, zda je nutné tyto kompetence rozvíjet v rámci kurzu nebo zda více vyhledávat příležitosti, kdy je nutné v běžném životě tyto kompetence využívat. Naopak klient denně využívá toho, že je schopen se orientovat v čase, hlavně při pohybu MHD po městě, kdy se dívá kolik je hodin, a spočítá si, za jak dlouho jede spoj, na který čeká, případně se orientuje podle času také doma. Matka mu řekne, v kolik hodin se co bude dít a on je v daný čas připraven.

Rozvoj této kompetence také souvisí s další, orientací v jízdním řádu, vyhledání správného času, kdy má spoj jet a to jak vlakový, tak v rámci městské dopravy. Klient se orientuje jak v papírovém jízdním řádu, tak na elektronické tabuli, kde jsou napsány časy odjezdů, ví tedy, kdy a za jak dlouho mu spoj jede.

Ostatní dvě klientky spolu s jejich matkami nevedly, že v oblasti abstraktních kompetencí jsou schopny reagovat a aktivně je využívat v běžných situacích. Samotná znalost barev či tvarů jejich osobní život a možnost využití nijak zásadně neovlivňuje, pouze jedna klientka uvedla, že je schopná v praxi použít kompetenci psaní a v případě nutnosti se podepsat (na úřadě, v organizaci při vytváření individuálního plánu apod.). Také ovládá základní kompetenci počítání, kterou v praxi využívá při nakupování, kdy

díky tomu zvládne vzít z regálu správný počet kusů daného zboží či napočítat pečivo.
U třetí klientky se nijak aktivně využívat abstraktní kompetence neukázalo.

7 Výsledky a doporučení

Na hlavní cíl diplomové práce, kterým bylo zjistit, jak vnímají klienti, kteří jsou účastníky kurzu aktivního sociálního učení v organizaci Spolu Olomouc a jejich rodiny přínos kurzu vzhledem k rozvoji svých kompetencí, se dá odpovědět v několika rovinách. Pokud jde čistě o subjektivní hodnocení kurzu, ve všech rozhovorech zaznělo, jak ze strany klientů, tak ze strany matek, že kurz rozhodně je přínosem pro klienty, a to hlavně z pohledu sociálního kontaktu či udržení si nějaké úrovně schopností, vlastností dovedností a znalostí, které klienti mají. Klienti sami uvedli, že do kurzu chodí rádi, mají zde přátele a těší se také na asistenty, kteří zde pracují. Při rozhovorech tento popis budil dojem, že sociální kontakt, který zde probíhá, je prioritní a řadí se nad rozvoj kompetencí, je hlavním přínosem z pohledu všech dotazovaných.

Pokud se jedná o přínos z hlediska rozvoje kompetencí, odpovědi u tří klientů a třech rodinných příslušníků (vždy matka) byly rozdílné. U prvního klienta vyplynulo, že kompetence, které v rámci kurzu rozvíjí, aktivně používá také ve svém osobním životě, je v daných situacích samostatný, umí v nich reagovat. Klient působil, že je velice vnitřně motivován pro osobní rozvoj svých kompetencí, rád se učí něco nového, chce být samostatný. Jeho matka potvrdila, že syn si sám hledá aktivity, kterým by se mohl věnovat (např. v současné době pracuje jako dobrovolník v parku, kde pomáhá s údržbou rostlin).

U druhého případu, matka i klientka hodnotili celkově kurz kladně, tedy že je přínosem pro život klientky. Sama matka potvrdila, že klientka je schopna, hlavně praktické kompetence, které v kurzu rozvinula, používat doma, pouze její rodina jí někdy automaticky pomáhá, přestože to není třeba. Matka to tehdy vysvětlila vlastní netrpělivostí. Nicméně sama zároveň dodala, že vidí přínos v oblasti rozvoje kompetencí u dcery, která dělá doma věci samostatně, což dřív nedělala. Dále označila jako přínos sociální kontakt s klienty, ale hlavně asistenty, kteří jsou podle matky mladí a nadšení a berou klienty jako sobě rovné.

U posledního případu se přínos ve smyslu rozvoje kompetencí u klientky nepotvrdil. Podle matky neprojevuje v přirozeném prostředí žádný rozvoj kompetencí, sama od sebe nedokáže reagovat v dané situaci a kompetenci uvést do praktického života.

Z pohledu matky je to nedostatkem vnitřní motivace u klientky, sama klientky se vyjádřila pouze tak, že to nerada dělá. Samostatná je klientka pouze v oblasti hygieny. Obě se také shodly na přínosu z hlediska sociálního kontaktu.

Z výsledků tedy vyplývá, že z dotazovaných osob pouze jeden klient plně využívá v kurzu rozvinuté kompetence také v osobním životě. Další dvě klientky potřebují dohled či dopomoc a u jedné je to způsobeno také automatickou pomocí ze strany matky, která zasáhne dříve, než sama klientka danou činnost provede. Třetí klientka sama od sebe do praxe kompetence neuvádí. Nicméně prostor pro rozvoj kompetencí v kurzu je, pokud má klient vnitřní motivaci, může to být pro něj přínosem také v osobním životě. Důvody, které toto ovlivňují, jsou jak míra mentálního či doprovodného postižení, tak vnitřní motivace klienta, a také vnější podpora ze strany okolí. Nicméně klienti si mohou spolu se zákonným zástupcem stanovit cíle, které v rámci kurzu chce naplnit, kompetence, které chce rozvinout. Pokud jsou tyto cíle reálné, asistenti je s nimi opravdu procvičují, a je zde tedy prostor pro rozvoj těchto kompetencí.

Je dobré také doma podporovat klienty v jejich schopnosti samostatně reagovat v jednotlivých situacích a kompetence tak využívat, např. kompetenci psaní lze využít před nakupováním, kdy klient může napsat nákupní seznam, apod. Také by bylo dobré do kurzu pořídit počítač, jelikož v současné době je používání počítače velice často využíváno v běžném životě a jeden klient o rozvoj této kompetence projevil zájem. V rámci kurzu by také klienti mohli častěji chodit ven a využívat možnosti přirozeného sociálního prostředí.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají klienti, kteří jsou účastníky kurzu aktivního sociálního učení v organizaci Spolu Olomouc a jejich rodiny přínos kurzu vzhledem k rozvoji svých kompetencí. Tohoto cíle bylo dosaženo především v praktické části práce, kdy pomocí rozhovorů a pozorování bylo zjišťováno, jakých kompetencí (schopností, dovedností) díky účasti na kurzu ASU klienti dosáhli, či si je rozvinuli a jakým způsobem, a také to, zda tyto kompetence aktivně využívají také v osobním životě.

Kompetence, které klienti mohou rozvíjet v rámci kurzu, jsou vypsány v druhé části 6. kapitoly praktické části textu. To jakým způsobem je pro ně přínosné docházet do kurzu také v tom ohledu, že kompetence aktivně používají také v praktickém životě, jsme zde měli tři různé náhledy. První z klientů kompetence využívá také v praktickém životě, pokud je k tomu příležitost, další klientka se o to snaží, ale někdy je jí nabídnuta automatická pomoc ze strany rodiny a třetí klientka nemá dostatek vnitřní motivace pro rozvoj v praktickém životě. Vliv kurzu je tedy individuální a jeho přínos záleží na více faktorech (stupeň mentálního postižení, vnitřní motivace). Z čistě subjektivního hlediska přínos kurzu všichni dotazovaní hodnotili kladně, a to hlavně díky sociálnímu kontaktu, který zde klienti mají.

Teoretická část funguje jakási informační opora pro praktickou část, byly zde popsány pojmy, které s danou problematikou úzce souvisejí, jako je kompetence, adaptivní chování apod. V další části práce bylo popsáno mentální postižení, jeho vznik, klasifikace mentální retardace a také zde byly vypsány schopnosti a dovednosti a jejich vývoj u jedince s mentálním postižením. Následoval popis organizace Spolu Olomouc, která pořádá kurz aktivního sociálního učení právě pro klienty, kteří se účastnili výzkumného šetření. Byly zde zmíněny aktivity, kterými se organizace zabývá a také principy, podle kterých dané služby poskytuje, dále také historie, cíle, poslání. Dále zde byl popsán kurz aktivního sociálního učení, který tato organizace pořádá, jeho průběh v rámci denního řádu, také jeho cíle, cílová skupina a principy, ze kterých jeho realizace vychází.

V praktické části byla popsána metodologie šetření. Celkem proběhlo šest částí šetření, které měly formu polostrukturovaného rozhovoru, a pozorování. V praktické části byly realizovány celkem dva dílčí cíle. Zjistit, jaké konkrétní kompetence mohou klienti nově nabýt, či si upevnit v rámci účasti na kurzu a zjistit, zda jsou tyto kompetence schopní uplatnit v osobním životě.

V textu byly popsány informace získané z jednotlivých rozhovorů a následně pak všechny shrnuty a vyhodnoceny v rámci těchto cílů a v rámci hlavního cíle práce. Výsledky jsou vypsány v textu praktické části.

Z výzkumu vyplynulo, že je velmi individuální hodnotit rozvoj kompetencí u klientů a přínos tréninku v rámci kurzu ASU. Doporučení pro zlepšení validity je zvýšit počet respondentů.

Seznam literatury

- Bazalová, B. (2014). Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- Langer, S. (1996). Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova. Hradec Králové: Kotva. ISBN 809002548X.
- Lečbych, M. (2008). Mentální retardace v dospívání a mladém dospělosti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2071-4.
- Levická, J. (2004). Základy sociálnej práce. Trnava: Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelávania na FZaSP TU. ISBN 80-968952-3-0.
- Matoušek, O. (2001). Sociální služby. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0041-3.
- Matoušek, O. (2003). Slovník sociální práce. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
- Miovský, M. (1999). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- Musil, L., Šrajfer, J. (2008). Etické kontexty sociální práce s rodinou. České Budějovice: František Šalé - Albert. ISBN 9788073261450.
- Nakonečný, M. (2009). Psychologie osobnosti. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Oláh, M., Schavel, M., Ondrušková, Z. Úvod do štúdie a dejín sociálnej práce. (2008). Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 80-969449-6-7.
- Sedlák, J. (1984). Otázky sociálního učení. Brno: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN nenalezeno.
- Slowík, J. (2007). Speciální pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.

Solovská, V. (2013). Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0369-8.

Šnýdrová, I. (2008). Psychodiagnostika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2165-1.

Švarcová, I. (2000). Mentální retardace. Praha: Portál. ISBN 8071785067.

Vágnerová, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. (2012). Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně právním kontextu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

Zákon o sociálních službách. Zákon č. 108/2006 Sb. V účinném znění ke dni 20. 9. 2016.

Elektronické zdroje

ABZ slovník vizích slov [online]. 2016 [cit. 2016-10-12]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/aktivita>

American association on intellectual and developmental disabilities [online]. 2013 [cit. 2016-10-10]. Dostupné z: http://aaidd.org/intellectualdisability/definition#.WCCt5_QdPZI

Baláž, R. [online]. (2011). S Alešem Herzogem o individuálním plánování a dohodoplánování [online]. *Sociální práce*, 2011, s. 10-12.

Introduction to Intellectual Disability [online]. *The Arc*, 2011 [cit. 2016-11-01]. Dostupné z: <http://www.thearc.org/what-we-do/resources/fact-sheets/introduction-to-intellectual-disability>

Johnová, M. (2011). Individuální plánování – utajovaná síla sociální práce [online]. Sociální práce, 2011, s. 5-6.

Latinský slovník latinsky.cz [online]. 2009 [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://latinsky-slovník.latinsky.cz/cesko-latinsky/>

Národní soustava povolání [online]. 2014 [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/uvod.aspx>

Popis realizace poskytování sociální služby, Spolu Olomouc [online]. 2016 [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Erika/Downloads/Popis_realizace_sluzby_%C2%A7_66_SPOLU_1.1.2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Erika/Downloads/Popis_realizace_sluzby_%C2%A7_66_SPOLU_1.1.2016%20(1).pdf)

Schalock, R. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability [online]. *Intellectual and developmental disabilities*, 2007, s. 116-124. Dostupné z: <https://www.email.cz/download/k/RRqZmcrbM4SWWCmRpYAOP2B9AtuFBP7JLj17sQO8m0jHuXzYVl3hyhoJXBMmlWifAyF0Kw8/renamingMRIDDApril2007.pdf>

Spolu Olomouc – poslání, principy, cíle [online]. 2008 [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: <http://www.spoluolomouc.cz/zakladni-informace/vize-poslani-cile>

Spolu Olomouc – pravidelné skupinové programy [online]. 2008 [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: <http://www.spoluolomouc.cz/poskytovane-sluzby/pravidelne-skupinove-programy>

Spolu Olomouc – Pravidla [online]. 2016 [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: http://www.spoluolomouc.cz/pagedata/uzivatele-asistenti/ke-stazeni/_4_-_pravidla_pro_poskytov_n_slu_eb_-_pro_pracovn_ky.pdf

Spolu Olomouc – základní informace [online]. 2008 [cit. 2016-09-21]. Dostupné z: <http://www.spoluolomouc.cz/zakladni-informace>

Příloha č. 1

Výběr otázek z polostrukturovaného rozhovoru pro klienty:

1. Jak dlouho do kurzu docházíte?
2. Přihlásil jste se sám?
3. Jak probíhá běžná den v kurzu?
4. Jaké činnosti zde děláte?
5. A co doma? Konáte je také nebo vám někdo pomáhá?
6. Je něco, co byste v kurzu rádi procvičili a neděláte to?
7. Chodíte do kurzu rádi? Proč?

Výběr otázek z polostrukturovaného rozhovoru pro matky:

1. Z jakého důvodu jste do kurzu syna/dceru přihlásila?
2. Jaká byla Vaše očekávání?
3. Jaké jsou cíle, které byste chtěla, aby zde naplňoval/a?
4. Do jaké míry je to naplňováno?
5. Co byste ráda změnila?
6. Dělá váš syn/ dcera věci, které nacvičuje v kurzu, také doma nebo v běžném sociálním prostředí?
7. V čem je kurz pro Vás a Vašeho syna/dceru přínosem?