

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. et Bc. Pavel Šimon

*Vliv inkluzivního vzdělávání na intenzitu
interdisciplinární spolupráce, četnost a druh
intervencí ve službě Šance pro rodinu*

Diplomová práce

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

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedl v seznamu literatury.

V Poličce dne 3. 4. 2018

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval Mgr. Miloši Votoupalovi, Ph.D., za odbornou pomoc a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Děkuji též své manželce a rodině za podporu.

„Děti se mají vychovávat tak, aby se později nevlekly smutně životem a aby nenechaly všechny poklady a krásy světa shnít jen proto, že by k nim nenalezly klíč.“

Antoine de Saint-Exupéry

Obsah

Úvod.....	7
1. Souvislost lidských práv a tématu práce	9
1.1 Práva dítěte jako společný ideový základ.....	9
1.1.1 Vybrané ustanovení Úmluvy	10
1.2 Vznik Rady vlády ČR pro lidská práva a vývoj	11
1.3 Rozsudek soudu pro lidská práva jako impulz	12
2. Terénní sociální práce v rodině.....	15
2.1 Zákonné konotace	16
2.2 Klientem je rodina.....	17
2.3 Další způsoby práce v rodině.....	17
2.4 Sanace rodiny.....	18
2.5 Duplicitní plánování	19
2.6 Multidisciplinarita jako znak kvalitní práce	21
3. Inkluze	22
3.1 Inkluze obecně	22
3.2 Inkluze ve školství.....	22
3.3 Školský zákon, inkluzivní vyhláška a sociální práce	23
3.4 Inkluze v okolních státech	24
3.5 Synergie inkluzivního vzdělávání a sociální služby	26
3.6 Inkluze centralizující a nákladná.....	28
3.7 Konkrétní příklady centralizujícího školství	29
3.8 Příklady multidisciplinarity v jiných oborech	30
3.8.1 Cochemský model nová metoda práce soudů.....	30
3.8.2 Zdravotnictví – reforma psychiatrické péče	30
4. Popis zkoumané služby Šance pro rodinu	31
4.1 Obecně o organizaci	31
4.2 Historie	31
4.3 Současný stav sociální služby.....	31
4.3.1 Území	32
4.3.2 Kapacita.....	32
4.3.3 Spolupráce s ostatními subjekty.....	32
4.3.4 Personální zabezpečení.....	33
4.3.5 Materiální zabezpečení.....	33
4.3.6 Partnerské služby a odborná kolegia.....	34

4.3.7	Druhy výkonů	34
	Empirická část práce.....	35
5.	Metodologická část.....	35
5.1	Cíl výzkumu.....	35
5.2	Volba výzkumných metod a výzkumných technik	36
5.3	Sběr dat.....	37
5.4	Doplňující otázky a dílčí témata	38
5.5	Výběr informantů a složení focus group	41
6.	Výsledky výzkumu	42
6.1	Tvrdá data.....	42
6.1.1	Rozsah zkoumaných dat	42
6.1.2	Věková struktura	43
6.1.3	Intervence dle měsíců.....	48
6.2	Výsledky polostrukturovaných rozhovorů	49
6.2.1	Multidisciplinární spolupráce	50
6.2.2	Synergie.....	51
6.2.3	System a osobní angažovanost	53
6.2.4	Vliv na intervence služby	53
6.2.5	Osobní a pedagogický asistent.....	55
6.2.6	Sociálně vyloučené děti.....	56
6.3	Výsledky focus group.....	58
6.3.1	Spolupráce se službou	58
6.3.2	Překážky ve spolupráci.....	59
6.3.3	Zkreslující vlivy	60
6.3.4	Interpretace četnosti a druhu intervencí	61
7.	Diskuze.....	63
	Závěr.....	65
	Seznam zkratk	67
	SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	68

Úvod

Do všeobecného diskurzu sociální práce patří, a vždy patřila, práce s dítětem. Díky porevolučnímu trendu posilování práv rodiny jako autonomního celku na úkor dohledu a péče státních institucí vystává silná potřeba sociální práce s celou rodinou. Posílení práv rodiny vychází z konceptu lidských práv, zejména posílení práv dítě na výchovu od svých rodičů. Podobné ideové kořeny má i inkluze ve školství. Ta vychází z práva dítěte na vzdělání a také jako obrana proti segregaci.

Práce se zabývá otázkou, jak v praxi inkluze ve školství ovlivňuje sociální službu pracující s rodinou, která je v obtížné životní situaci. Jsou ony ideové kořeny měřitelné a pozorovatelné v praxi služby Šance pro rodinu na konkrétním druhu intervencí? Jsou znatelné na spolupráci s odborníky zejména ze školství? Nebo se v praxi projevují jevy, které počáteční dobrou ideu aplikace práv dětí v praxi deformují?

Závěry práce budou využity jako podklady školení vedoucích pracovníků sociálně aktivizačních služeb v oblasti multidisciplinární spolupráce. Těž budou sdíleny na odborných kolegiích sociálně aktivizačních služeb v Pardubickém kraji, kterých je autor stálým členem.

Práce je empirická, avšak ideové zaměření zejména v úvodní kapitole může nést rysy práce teoretické. Je použit kombinovaný výzkum. V něm jsou sesbírána tvrdá data zasazená do širšího kontextu, který těžší z vyjádření odborníků v polostrukturovaných rozhovorech. Výzkum uzavírá interpretace poznatků výzkumné skupiny, která je složená z pracovníků zkoumané služby.

Struktura práce je stavěna tak, aby se východisko lidských práv a práv dítěte dále rozvíjelo v konkrétních kapitolách inkluzivního vzdělávání a sociální práce v rodině. Následující kapitola o konkrétní službě je popisná, je však nezbytná k doplnění následujícího výzkumu.

Autor je vedoucí zkoumané služby. Zásadní motivací bylo podívat se na službu pro rodiny akademickým pohledem. Autor využil příležitosti cíleně se nedívat na službu

podhledem manažerským nebo terapeutickým, ale do hloubky chtěl hledat ideová východiska, synergie, vzájemné vlivy školství a sociální práce v rodině.

Teoretická část práce

1. Souvislost lidských práv a tématu práce

Tato práce si neklade za cíl popsat historii lidských práv. Je však nutné popsat, ze kterých idejí vycházejí lidská práva, která se následně prakticky uplatňují na formování společnosti, konkrétně jejího právního řádu a institucí. Instituce, které souvisejí s problematikou lidských práv, je mnoho. Jednou z nich je bezesporu škola a druhou sociální služba pro rodiny v obtížné životní situaci. Inkluze ve školství a principy ochrany dítěte jsou příkladem aplikace práv dítěte.

Obecně lze říci, že lidská práva vychází z univerzálních hodnot, jejichž nositelem byla světová náboženství. Hodnota člověka a konkrétně dětí je zakotvena v židokřesťanské tradici a přeneseně i v Koránu. (Korán 6:151 ; 2:257 ; 17:31)

Zásadními psanými dokumenty byly Charter of Liberties z roku 1100 a Magna charta libertatum z roku 1215. Magna charta měla však větší význam pro ustavení USA, nežli faktický přínos pro středověkou Anglii. Jako základní dokument lidských práv ji lze přijmout jen s vážnými výhradami, pokud bychom jako základní ideu lidských práv nechtěli přijmout jistou strategičnost v politice. Pro dokreslení uvádím výrok, který pronesl jeden z tehdejších myslitelů Edward Creasy „Magna Charta is in everybody’s lips but in nobody’s hands.“ (Smith, Brenice a Carroll, 2001, s. 214)

1.1 Práva dítěte jako společný ideový základ

Ve společnosti dnes rezonují témata, která se nějakým způsobem týkají práv dítěte. Buď přímo, nebo vzdáleněji. Tato práce se zabývá otázkami inkluze a sociální práci v rodině. Základním pramenem a zároveň svorníkem těchto témat je Úmluva o právech dítěte (dále jen Úmluva). Ta byla přijata Valným shromážděním OSN dne 20. listopadu 1989. Česká republika implementovala Úmluvu do svého právního řádu v roce 1991 na základě zákona č. 3/1993 Sb. Prvním institucionálním aktérem, který byl v oblasti práv dítěte aktivní v ČR, byl UNICEF. Jistou roli zde hrála i Charta 77. Hlavní úlohou UNICEF ČR v oblasti dětských práv je seznamovat veřejnost se situací dětí, prosazovat dětská práva na legislativní úrovni a upozorňovat kompetentní orgány na situace, které dodržování dětských práv ohrožují.

Česká republika, stejně jako ostatní státy, ratifikací Úmluvy o právech dítěte přijala povinnost zařadit ji do svých legislativních norem a dbát na dodržování těchto zásad. Zároveň se zavázala, že každých pět let podá podrobnou zprávu Výboru OSN pro práva dětí o stavu dětské populace a úrovně naplňování dětských práv v České republice.

Inkluze a sociální práce v rodině jsou reakcí na porušování některých práv dětí (viz 1.3), zejména na vzdělání a na výchovu v rodině. Sociální práce v rodině má být v první řadě prevencí odebrání. Odebrání dítěte má být až poslední prostředek. (Matoušek, Pazlarová 2014, s. 183)

1.1.1 Vybrané ustanovení Úmluvy

„Všichni musí pomoci rodinám ochraňovat děti a vytvářet pro ně kreativní prostředí“ (čl. 4). I zde, jako o i v jiných evropských dokumentech, se předpokládá synergie a mezioborová spolupráce (viz 3.5 a 3.8).

„...podporuje rodiče, aby dětem nechávali takovou odpovědnost, která odpovídá jejich schopnostem. Zároveň by vlády jednotlivých zemí měly plně podporovat rodiny k výchově dětí a poskytovat jim oporu“ (čl. 5) Podpora rodin se realizuje mimo jiné právě skrze sociálně aktivizační službu.

„Všechny děti mají právo na základní vzdělání, které by mělo být zdarma... Úmluva o právech dítěte si velmi váží vzdělání a podporuje všechny děti v tom, aby dosáhly nejvyššího stupně vzdělání, kterého jsou schopny.“ (čl. 28) To jedno ze základních východisek pro inkluzi ve školství.

1.2 Vznik Rady vlády ČR pro lidská práva a vývoj

Od poloviny 90. let přicházela kritika stavu lidských práv stále častěji i z ciziny. České vládě byla nejvíce, zejména od léta 1997, vytýkána nedostatečná ochrana romské populace před nejrůznějšími formami diskriminace, a dokonce před rasově motivovanými násilnými útoky a nechť tyto problémy řešit. Postavení Romů, sociální i právní, se tak od podzimu 1997 stalo v zahraničí jedním z nejsledovanějších aspektů života české společnosti. Je nutné připomenout ultrapravicové názory té doby. Ty na ulici „prosazovalo“ hnutí skinheads a v parlamentu republikáni Miroslava Sládka.

Rady vlády České republiky pro lidská práva vznikla usnesením 9. 12. 1998. Je poradním orgánem vlády a z jejích zpráv lze dokladovat vývoj lidských práv v ČR. Spolupracuje s neziskovými organizacemi. Členem rady jsou zástupci ministerstev, občanské a odborné veřejnosti, kteří mají zkušenosti nebo postavení, jež s tématem lidských práv a jejich naplňování souvisí. Rada má 25 členů.

První zpráva rady z roku 1998 hovoří o nutnosti legislativních změn. V zásadě jde o první oficiální ucelené zhodnocení stavu lidských práv v ČR. Ve většině textu se reaguje na kritiku Rady Evropy a lidskoprávních organizací. Mimo jiné na segregaci a ústavní výchovu.

„Při tvorbě nových zákonů (novely zákona o rodině, o sociálně právní ochraně dítěte), jejich aplikaci a volbě metod sociální práce s rodinou, je třeba důsledně dbát zájmu dítěte. Znamená to, že primárně je stát zavázán poskytovat pomoc a ochranu rodině a pomáhat rodičům realizovat jejich právo na výchovu dětí a dětem právo na rodičovskou výchovu.“

V reakci na tuto výzvu byly založeny některé nové organizace. Například Stěp – české centrum pro sanaci rodiny. Stěžejní práci v tomto sektoru však dále zastávaly Vesničky SOS a Fond ohrožených dětí. Zakladatelka Stěpu paní Věra Bechyňová osobně lektorovala školení pro několik vznikajících charitních služeb v roce 2011. Mezi tyto služby pařila i zkoumaná služba Šance pro rodinu. Je potřebné si porovnat citovaný text s textem zprávy rady vlády z roku 2016. Citují se přímo části

dokumentů, protože jsou stěženi pro pochopení tématu práce a jejich kontrast vykresluje situaci.

„Problémem zůstává nedokončená transformace systému péče o ohrožené děti, která by právě vedla ke větší podpoře rodin a prevenci, a také k podpoře náhradní rodinné péče. Rovněž ještě stále nedošlo ke sjednocení systému služeb pro ohrožené děti. 408 Na konci roku 2016 vláda v reakci na podnět Rady ke sjednocení služeb pro ohrožené děti a k úpravě podmínek pro poskytování pobytových služeb těmto dětem přijala usnesení 409, ve kterém uložila ministryni práce a sociálních věcí, ministryni školství, mládeže a tělovýchovy a ministru zdravotnictví provést kroky ke sjednocení do konce června 2017, resp. října 2017. Těmito kroky je přeložení návrhu právní úpravy sjednocení služeb sociální prevence, služeb poskytujících pobytovou péči dětem, služeb sociálně zdravotních nebo výchovných a dalších služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny pod jeden resort.“

Zprávy by se obecně daly shrnout takto: Na začátku jsme věděli, že potřebujeme reformovat zákony o rodině a podpořit rodinu. Dnes víme, že komplexní reformě brání různé zájmy rezortů a nevíme, co je to rodina.

1.3 Rozsudek soudu pro lidská práva jako impulz

Jak bylo uvedeno výše, ČR byla prakticky od revoluce pod stálou kritikou zahraničních neziskových organizací. Za všechny žaloby uveďme jednu exemplární, která úzce souvisí s tématem práce. Nedobrá situace lidských práv ve vzdělávání vyvrcholila v roce 2007 odsouzením České republiky evropským soudem pro lidská práva.¹ Soud shledal, že segregace menšin v našem vzdělávacím systému existuje. Následně doporučil dokončení inkluze ve vzdělávání a předškolní přípravu. V odůvodnění také uvádí:

¹ RADA EVROPY EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA VELKÝ SENÁT VĚC D. H. A OSTATNÍ proti ČESKÉ REPUBLICĚ (stížnost č. 57325/00) ROZSUDEK ŠTRASBURK 13. listopadu 2007

„Náležitá pozornost by měla být věnována také potřebě zajistit lepší komunikaci s rodiči... Rodičům by se mělo dostat specifických informací a rad o potřebě vzdělání a o podpůrných mechanismech, které mohou obce nabídnout rodinám. Vyloučení rodičů a nedostatek jejich znalostí a vzdělání (či dokonce negramotnost) brání dětem ve využívání vzdělávacího systému.“

Výbor ministrů dává doporučení (Rada Evropy 2000, 696. zasedání), o který se rozsudek opírá. Také je v něm zmíněna synergie. Zde je uveden jako jasná pobídka k mezioborové spolupráci ve prospěch rodin.

„Důraz by měl být kladen na potřebu lépe koordinovat mezinárodní, národní, regionální a místní úrovně s cílem vyhnout se tříštění sil a podporovat synergie“.

V tomto rozhodnutí jsou tedy popsány oba jevy. Jak nutnost inkluze ve školství a podpora předškolního vzdělávání, tak podpora rodiny. Kauz u soudu pro lidská práva byly tisíce, ale odsouzení mnoho nebylo. Přelomovost tohoto rozhodnutí, lze demonstrovat na konkrétních číslech. Pro srovnání, Zpráva 2006 uvedla číslo 2 755 podaných stížností, zpráva Rady pro lidská práva z r. 2007 pak 808 stížností. Z těchto čísel a dalších souvisejících informací je jasné, že odsuzující rozsudek měl jasný dopad a že vytvořil možnost a potenciál pro změnu. Konkrétně se začalo vážněji uvažovat o inkluzi ve školství a předškolním vzdělávání.

Ve školství tento impulz není tak patrný jako v sociální sféře. Přesto se dají vysledovat některé náznaky změn i legislativě. Například to, že poradenské školské zařízení je pro rodinu, nejen pro žáka. Mezi standardní činnosti poraden tedy patří „Poradenské nebo poradensko-terapeutické vedení rodin s dítětem nebo žákem v případě problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte nebo žáka.“ (příloha k vyhlášce č. 72/2005 Sb.) Dále se v témže dokumentu ukládá metodikovi prevence školy koordinovat spolupráci s dalšími organizacemi a aktualizovat jejich seznam:

„**Metodické a koordinační činnosti:** Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování.

Informační činnosti: Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování, zejména orgánů státní správy a samosprávy, středisek výchovné péče, poskytovatelů sociálních služeb, zdravotnických zařízení, Policie České republiky, orgánů sociálně-právní ochrany dětí, nestátních organizací působících v oblasti prevence, center krizové intervence a dalších zařízení, institucí a jednotlivých odborníků.“

Je otázka, zda v praxi mají učitelé na tuto činnost čas. A pokud ne tak proč. K úvazku metodika prevence na počet dětí se metodika nevyjadřuje.

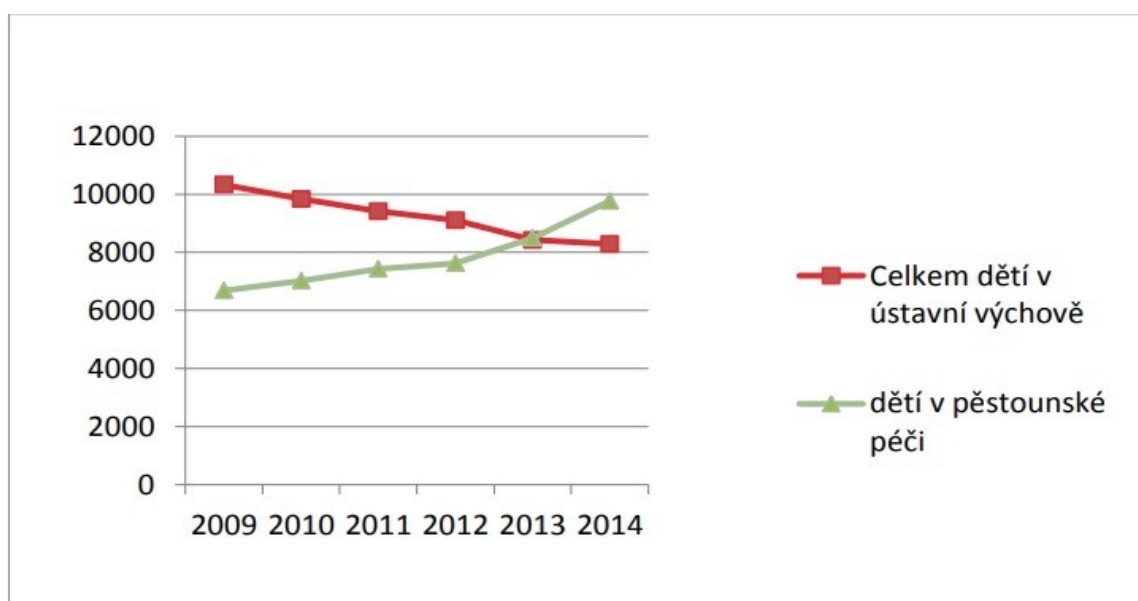
Po roce 2007 se začaly rozvíjet i organizace aktivní ve školství – Scio založilo první školu. Byla založena obecně prospěšná společnost pro nezávislý otevřený a věcný dialog ve vzdělání Eduin a mnoho dalších, které podporují konkrétní předměty jako např. H – mat (Hejného metoda). Tématem inkluze a předškolního vzdělávání se zabývají v nějaké formě všechny tyto organizace. Spolupráce s celou rodinou je spíše okrajové téma.

2. Terénní sociální práce v rodině

Terénní sociální práce v rodině je téma, které v zásadě přirozeně navazuje na téma lidských práv a práv dítěte (Notten, Natascha, Daniela Grunov a Ellen Verbakel, 2017). Úmluva o právech dítěte říká: „dítě musí vyrůstat v rodinném prostředí, v atmosféře štěstí, lásky a porozumění a pro jeho duševní i tělesnou nezralost zavazuje smluvní státy garantovat dítěti zvláštní záruky“. V tomto duchu hovoří i zpráva Rady vlády pro lidská práva z roku 2015: „Těžiště aktivit bylo posunuto směrem k sanaci rodiny a k prevenci odebrání dítěte z biologické rodiny, k omezení institucionální péče a k rozšíření náhradní rodinné péče jako vhodnější alternativy péče o ty ohrožené děti, které buď dočasně, nebo trvale nemohou vyrůstat ve své původní rodině.“ Dítě je zranitelné nejen fyziologicky, ale i psychicky, a je třeba na něj právě proto brát zvláštní zřetel. Nedobré prostředí nebo jiné vlivy ho mohou ve vývoji poškodit (Vágnerová, 2005, s. 322).

Významným posunem je odklon od ústavní péče a podpora pěstounské péče (viz graf 1). Z pěstounské péče je přirozenější cesta do biologické rodiny, a proto systém vytvářel a podporoval pilotní projekty pro práci s rodinou v přirozeném prostředí. Zde došlo k jisté synergii. Tím, že se rozvíjí pěstounská péče, se rozvíjejí i služby. Nejen ty, které ji přímo poskytují, ale další odborníci, kteří se obecně problematice rodiny věnují.

Graf 1: Děti v pěstounské péči



2.1 Zákonné konotace

Pracovníci služby, která deklaruje to, že pracuje s celou rodinou, si musí být vědomi příslušných zákonů. Zejména těch, které se na rodiny vztahují. Je velkým problémem, že v současné době se politická reprezentace neshodne na pojetí a definici rodiny, a tak i některé zákony a koncepce nemluví o rodině jasně a jednoznačně. Hlavní normou upravující rodinné právo je nový občanský zákoník (dále jen NOZ), který nahradil zákon o rodině. Důležitý je též termín „nejlepší zájem dítěte“ (Zernatten, Jean 2010, s. 483), který obsahuje mnoho i mezinárodních norem, avšak výklad je nejednoznačný. Často socio-kulturně a právní praxí podmíněný.

Při sepisování dohody o službě je nutné vědět, kdo je pro dítě zákonný zástupce, pěstoun nebo poručník. Dále je třeba vědět, kdo žije ve společné domácnosti (vliv na dávky), kdo je otcem a matkou (rodičovská odpovědnost, alimenty), kdo má právo dítě vychovávat a zda je klient omezen nějakým způsobem na svých právech. V době patchworkových rodin² jsou to náročné otázky (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). V multiproblémových rodinách můžeme běžně najít případy, kdy matka samoživitelka má více dětí a každé s jiným otcem.

Sociální služba by se měla řídit zákonem O sociálních službách (108/2006 sb.). Přímo § 65 definuje základní činnosti Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a podrobněji je upřesňuje prováděcí vyhláška (505/2006 sb.) v § 30. Zde jsou podrobněji definovány činnosti služby a jejich základní členění bude použito také ve výzkumu. Služba může být zároveň pověřenou osobou podle zákona O sociálně-právní ochraně dětí (356/1999). Tak je tomu u zkoumané služby.

² Termín „Patchworková rodina“ se stává ustáleným slovním spojením mezi profesionály pracující s rodinou. Odkazuje na analogii se známou technikou patchwork. V té se používají staré kusy látky a pomocí sešívání se z nich tvoří jeden estetický celek, například deka.
Výzkum: Stief- und Patchwork familien in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

2.2 Klientem je rodina

Služby pro rodiny v obtížné životní situaci jsou z odborného pohledu v mnohém zajímavé. Zejména obrovskou šíří dané problematiky. Zároveň do jisté míry komplikované tím, že jejich klientem není jednotlivec, ale právě rodina. Tedy dle měřítek cílových skupin jiných sociálních služeb relativně nesourodá skupina osob. Rodina s mnohočetným stresem je nesourodá. Dlouhodobý stres v rodině vzniká právě proto, že si členové rodiny s různými typy stresorů nedokáží poradit a vzniká krize (McCubbin a kol., 1983, s. 13). Takových služeb pro rodiny v obtížné životní situaci nebo krizi je mnoho a takové služby jsou potřeba.

Jsme v době, kdy se říká, že rodina je v krizi. Na nutnosti podpory rodiny, a to zejména té v obtížné životní situaci, se vzácně shodnou téměř všichni odborníci a všichni politici ji považují za prioritu. Obtížněji se shoda nalézá v tom co je vlastně ta „rodina“. Definice jsou nejednotné. Na uspokojivé definici se neshodla za celé období minulá vláda. Termín rodina je deformován, jako kdybychom už neuměli použít termín rodina bez přívlastku. S přívlastkem jich známe ovšem mnoho: nukleární rodina, vícečlenná rodina, biologická rodina, náhradní rodina, pěstounská rodina, osvojitelská rodina, homosexuální rodina, tradiční rodina, vícegenerační rodina, rozvrácená rodina, neúplná rodina, nová rodina, sendvičová rodina (Bertini, 2013, s.13) a již zmíněná patchworková rodina.

Oficiálně tedy nevíme, co je to rodina. V praxi se však pomáhá všem. Těm, kteří mají děti v péči, těm kteří usilují o to mít děti v péči, nebo narození dítěte očekávají. Kritériem je v zásadě osoba pečující a prokázání obtížné životní situace.

2.3 Další způsoby práce v rodině

Způsobů práce v rodině je více. Mluví se o rozdílech mezi psychoterapií a sociální terapií.

„V rámci sociální terapie se klade velký důraz na poskytování komplexního sociálně-právního poradenství, které se vztahuje na oblast bydlení, zaměstnání, sociálního zabezpečení, ale i na situace spojené s rozvodem, osvojením dítěte, se změnou jeho

příjmení, s úpravou styku, vyživovací povinností, výchovnými problémy i s celou řadou dalších situací ohrožujících řádný vývoj dětí.“ (Zakouřilová, 2014, s. 22)

Je otázkou, kde se prolíná terénní práce v rodině a rodinná terapie. Jistě i v prostředí klienta lze použít prvky práce rodinné terapie a mediace. Terénní práce v rodině by měla být tam, kde obtížná životní situace nedovolí klientovi dojet ke službám ambulantním. Existují názory, že sociálně aktivizační služba by neměla dělat rodinou terapii, mediaci a asistované kontakty, protože jde o služby fakultativní. Na druhou stranu, pokud je služba zároveň pověřenou osobou SPOD (Zákon OSPOD § 31), musí činnost vykonávat zdarma. Rodinná terapie i mediace jsou pro lidi ze sociálních služeb finančně nedostupné. Téma prolínání placených a neplacených služeb není námětem práce, ale v praxi toto nastavení systému klienty ovlivňuje (Davies, 2015), proto je důležité se o něm zmínit.

2.4 Sanace rodiny

Někdy se nesprávně uvádí Sociálně aktivizační služba (dále jen SAS) jako sanace rodiny. Termíny však neznamenají totéž. SAS je sociální služba dle zákona o sociálních službách. Sanace rodiny je forma spolupráce multidisciplinárního týmu. Sanace rodiny je tedy soubor činností sociálně-právní ochrany, služeb pro rodiny s dětmi (sem tedy spadá SAS), dalších opatření a programů (financované z MPSV Rodina), které jsou poskytovány nebo ukládané převážně rodičům dítěte a dítěti, ohroženému na sociálním, biologickém a psychologickém vývoji (Zákon SPOD § 6). Činnosti sanace rodiny jsou vždy časově limitovány a realizovány multidisciplinárním týmem, jehož základními partnery jsou rodiče. Cílem sanace rodiny je předcházet, zmírnit nebo eliminovat příčiny ohrožení dítěte a poskytnout rodičům i dítěti pomoc a podporu k zachování celé rodiny. Konkrétně se jedná o činnosti směřující k odvrácení možnosti odebrání dítěte mimo rodinu nebo k realizaci kontaktů dítěte s rodinou v průběhu jeho umístění nebo k umožnění jeho bezpečného návratu zpět domů. Nedílnou součástí sanace rodiny je podpora udržitelnosti kvalitativních změn v rodině dítěte po jeho návratu z pobytového zařízení. (Bechyňová, Konvičková, 2008, s. 17)

Sanace rodiny je od latinského slova „sanare“ – ozdravení. Jde tedy o cílený proces a ne o volnočasovou nebo kulturní aktivitu. Ne že by takové činnosti pro rodiny nebyly důležité, ale pak by se nejednalo o profesionální sociální práci. Každá SAS, aby mohla plně naplnit a rozvinout svůj potenciál ohledně prevence odebírání dětí, by měla být zároveň pověřenou osobou. Jde o to, aby mohla své individuální plány (dále jen IP) tvořit podle individuálních plánů ochrany dítěte (dále jen IPOD), a tak probíhala pro rodinu i dítě smysluplná a hlavně koordinovaná multidisciplinární spolupráce.

Sociálně aktivizační služba by měla být připravena spolupracovat s orgánem sociálně právní ochrany dětí (dále jen ustálená zkratka OSPOD) i s rodinou na tom, aby byl chráněn „nejlepší zájem dítěte“ viz výše. Ten je však nejprve třeba hledat. To je zpravidla velmi náročné a mnohdy mají na věc aktéři odlišné až protichůdné názory.

2.5 Duplicitní plánování

Jak již bylo zdůvodněno výše, sanace rodiny je věcí multidisciplinární. Střetávají se nám v praxi různé normy, které do sebe ne vždy zapadají. I v konkrétní práci s klientem tato složitost přináší klíčovým pracovníkům nemalé obtíže. Stěžejním příkladem je otázka, zda by měl pracovník při sestavování plánu opomenout vyhodnocení městského úřadu a z něho vyplývající úkoly. Pro představu konkrétní práce s klientem je nutné vysvětlit rozdíl mezi individuálním plánem služby a individuálním plánem ochrany dítěte.

Individuální plán ochrany dítěte je definován vyhláškou č. 473/2012 Sb. Náležitosti obsahu plánu definuje § 2. Je naprosto nezbytné zmínit, že tento plán nevypracovává pracovník služby, ale úředník orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Obecně by se dalo říci, že jde o souhrnný dokument, který by měl obsahovat mnoho klíčových informací pro posouzení ohrožení dítěte. Na začátku popis příčin, proč se dítě dostalo do péče příslušných úřadů. Dále se jedná o cíle a metody práce s rodinou apod. Důležitou složkou a v jistém smyslu i přelomovou, je včlenění konkrétních úkolů pro odbornou službu (myšlena nejen sociálně aktivizační služba) a otevření možnosti oficiální multidisciplinární spolupráce např. u týraných a zneužívaných dětí. Individuální plán spolupráce je běžný individuální plán sociální služby, který má mít

sepsaný každá sociální služba s klientem dle standardů (Standardy kvalita sociálních služeb č. 5). Je třeba se zmínit o rozporu, kdy standardy mluví o plánování s jednotlivcem (individuální plán, osobní cíl) a naopak dobrá praxe v případě práce s rodinou, např. mediační a terapeutické přístupy, hovoří o nutnosti plánování činnosti s celou rodinou (viz výše).

Hlavní vzájemná souvislost plánů je, že IP by měl tedy podle jednoho z výkladů vycházet jak z IPOD, tak se zájmů klienta (tedy i nejlepšího zájmu dítěte viz výše). V praxi může vypadat tak, že klient pokud se k sociálně aktivizační službě dostane přes OSPOD, přichází ke službě již s konkrétní zakázkou. Ta je již zapsaná v IPOD (u ohroženého dítěte dle zákona OSPOD musí být zpracováno). Pracovník služby, který vypracovává IP, má možnost se do IPOD s dovolením klienta podívat. Rozdíl je ten, že v IP služby si klient může sám zvolit cíl. A zde se nám může objevit konflikt zakázek a vystává otázka, kdo je zadavatelem zakázky. Klient nebo i OSPOD? Klient jako uživatel služby, nebo OSPOD, který koná v nejlepším zájmu dítěte?

„Jako častý problém v tomto procesu dojednávání vnímám, že nemotivovaný klient (většinou zanedbávající rodiče) na této první schůzce není schopen formulovat svá očekávání či cíle, ale účelově spolupracuje, protože je přítomen pracovník OSPOD. Na dalších schůzkách, které již probíhají bez pracovníka OSPOD, dochází k tomu, že klient popírá jakákoliv rizika v rodině, a z formulace zakázky se vyvléká s umem úhoře“ (Janebová, 2011, s. 19).

Obsah IP je tvořen termínovanými úkoly, což může být podobné jako u IPOD. Rozdíl je, že služba úkoly rozpracovává do daleko větších detailů k více členům rodiny (IPOD je na jedno dítě) a dle zájmu klienta, kterým je celá rodina. IP může

obsahovat cíle klienta i doporučení OSPOD³, dílčí cíle, zdroje, rizika, jak předejít rizikům a termín zhodnocení plánu.

Spolupráce OSPOD a služby se v některých kompetencích překrývá a podobně se také překrývají oba plány. Praxe je poměrně dosti mladá a mnohdy nejasná. I to je na vypracovávaných plánech a činnosti aktérů vidět. Nicméně už to, že jsou a že spolu navzájem spolupracují, je pro budoucí spolupráci multidisciplinárního týmu průlomové. Instrukce MPSV popisuje, že multidisciplinární spolupráce a konkrétně případové konference odbourávají duplicitu: „Případové konference zdůrazňují hodnotu zapojení spolupracujících subjektů, snižují jednostrannou odpovědnost OSPOD, zefektivňují spolupráci subjektů a eliminují nesprávné nebo zdvojené postupy.“ (Metodické doporučení MPSV č. 2/2010)

2.6 Multidisciplinarita jako znak kvalitní práce

Při práci s rodinou je spolupráce více subjektů naprostou nutností. Efektivní spolupráce pomůže všem, protože preventuje nedorozumění různých aktérů péče o ohrožené děti. Případová konference je základní znak sanace rodiny. (Bechyňová, 2012, s. 11) Jde o setkání odborníků, kteří se účastní práce s rodinou. V ideálním případě mají nějaký úkol v IPOD (viz výše), nebo rodinu či jejího člena jinak podporují. Svolavatelem případové konference je OSPOD (zákon č. 359/1999 Sb. § 10 a § 13). Je dobré mít vyškoleného nezávislého moderátora či facilitátora⁴.

Případová konference je nástroj multidisciplinárního týmu pro vytvoření optimálního řešení obtížné situace, ve které se rodina nachází. Měla by předcházet soudnímu rozhodnutí (před podáním návrhu) např. před odebráním dítěte z rodiny. Tento

³ Některé projekty na podporu rodiny to mají jako podmínku. Některí kritici namítají, že tato praxe deformuje svobodu klienta soc. služeb, což může být v určitých situacích relevantní. Legislativa je často nejednoznačná a praxe se posouvá.

⁴ Rozdíl mezi moderátorem a facilitátorem je údajně v tom, že u moderátora se předpokládá znalost problematiky a u facilitátora nikoliv. Ten se soustředí pouze a jen na proces. Bechyňová a její organizace Střep užívá vždy termín „Moderace“ a například organizace Velký vůz Sever „Facilitace“. Při porovnání školení v dané problematice u obou organizací dojdeme k podobné činnosti. V praktické rovině je činnost pracovníka, který vede případovou konferenci, ať už mu budeme říkat jakkoliv, totožná ne-li stejná.

nástroj minimalizuje možnost chyby, objektivizuje názory zúčastněných odborníků a minimálně psychologicky rozměňuje odpovědnost pracovníka OSPOD. Ten je často do případu hodně emočně vnořen a ve vypjaté situaci by mohl udělat chybu.

Rodinné konference jsou dalším rozšiřujícím se nástrojem. Jde o aktivní zapojení širší rodiny do řešení problémů (Pakura, 2005). Nejde tedy o setkání profesionálů, jak je to v případě případové konference, ale o setkání lidí převážně z rodiny ochotných pomoci. Účastní se ho koordinátor, který dopředu komunikuje s účastníky, a pracovník OSPOD. Tito dva jsou přítomni na úvod setkání a na jeho závěr. Přebírají, případně upřesňují řešení, které vymyslí rodina.

3. Inkluze

Inkluze ve školství stejně tak jako podpora rodiny v obtížné životní situaci vychází z práv dítěte. Hlavní reflexi stavu nacházíme v práci již citovaných zpráv rady pro lidská práva, ale i v jiných mezinárodních stanoviscích.

3.1 Inkluze obecně

Inkluze je pojem ze sociologie, který znamená včlenění do společnosti nebo přijetí do společnosti. „Vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejích institucí“ (Jandourek, 2001, s. 107). Znamená tedy včlenění nekohezní skupiny například uprchlíků, Romů nebo bezdomovců do většinové společnosti.

3.2 Inkluze ve školství

Historicky můžeme inkluzi odvozovat od Všeobecné deklarace lidských práv⁵, kde je v článku 26 zakotveno právo na vzdělávání a kterou přijala do svého právního řádu i Česká republika. Konkrétně v praxi se to projevuje povinným základním školstvím,

⁵ Deklarace je dostupná ve více než 360 jazycích a je nejpřekládanějším dokumentem na světě. To je důkazem její univerzální povahy a dopadu. Stala se měřítkem, podle něhož určujeme, co je správné a co špatné. Je základem, na němž lze budovat spravedlivou a důstojnou budoucnost pro všechny. Pro lidi na celém světě je mocným nástrojem v boji proti útlaku, beztrestnosti a snižování lidské důstojnosti. (osn.cz, 2018)

jehož cílem je dosažitelné vzdělání pro každého, a gramotnost občanů země. Vzdělání má být takové, že vede k rozvoji celé osobnosti v její plnosti a k vzájemnému porozumění mezi národy. Zásadní je též teze, že rodiče mají právo volit druh vzdělávání pro své dítě. Inkluzivní vzdělávání začala prosazovat a soustavně podporovala ministryně školství Kateřina Valachová. Základním legislativním dokumentem je Vyhláška žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (27/2016 Sb. viz dále), která nabývá účinnosti 1. 9. 2016. Toto datum je pro práci a následující výzkum stěžejní. V práci je porovnáván stav před a po tomto, pro tuto problematiku klíčovém, datu.

„Cílem tohoto procesu je vytvořit mnohem pružnější a průchodnější výchovně-vzdělávací systém pro jednotlivé žáky. Rodiče dítěte se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami by si měli vybrat takový typ školy, speciální školu nebo běžný typ školy, který dítěti lépe vyhovuje, kde budou lépe uspokojovány jeho edukační potřeby.“ (Lechta, 2010, str. 51).

3.3 Školský zákon, inkluzivní vyhláška a sociální práce

V této kapitole byl záměr popsat průnik Inkluze a sociální práce. Autoři inkluzivního vzdělávání z textů vyhlášky (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) prakticky vynechali slovo „sociální“. A tak musela být původně zamýšlena struktura práce přepracována, protože nebylo, co studovat a analyzovat. Jako konkrétní příklad je uvedeno, že dříve (do roku 2013) byl ve školství běžný pojem „dětí se sociálním znevýhodněním“ a „dětí se zdravotním postižením“. Dnes se používá termín „dětí se specifickými vzdělávacími potřebami“. Logicky nám pak z toho vypadávají děti chudé nebo opuštěné bez blízkých vztahů. Sociálně vyloučený může být i člověk fyzicky a duševně zdravý.

Zajímavý je též vzor zprávy z poradenského zařízení (v příloze téže vyhlášky). Přestože poradenské zařízení může zaměstnávat sociálního pracovníka a často ho i zaměstnává (např. v případě speciálně výchovných center), nemá možnost zasahovat do zprávy ani do vyhodnocení a často je jeho náplní kancelářská práce. Ve zprávě Školského poradenského zařízení se uvádí některé aspekty důležité pro vzdělávání. V rámci anamnézy se hodnotí A) Psychologická B) Speciálně pedagogická C)

Pedagogická oblast. Oblast sociální chybí. Vztahy a příjem rodiny hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu. Zde však na ni pamatováno není. Pravdou je, že vyhláška je nadále upravována a dle tvrzení MŠMT ještě upravována bude. Pro ilustraci je třeba dodat, že zapracovaných změn je přes 83 stran.

A nejde jenom o vyhlášku, její terminologii a vzory pro školské poradenské zařízení. Při analýze diplomových prací téměř žádná, a to ani práce rigorózní, neobsahovaly kapitolu, ale mnohdy ani zmínku, o sociální práci nebo sociálních službách. Při zkoumání zdrojů bylo zjištěno, že ani v pedagogice uznávají autoři sociální oblasti mnoho prostoru nevěnují. (Např. tyto autoři: Bartoňová, 2007; Bazalová, 2006; Müller a kol. 2001) Nutno dodat, že zkoumání diplomových prací bylo prováděno náhodně bez aplikací výzkumných pravidel, pouze v rámci mapování dostupných zdrojů informací.

Školský zákon 561/2004 Sb. v úvodu a v obecných pravidlech mluví o rovném přístupu k žákům s různým sociálním postavením a majetkem (§ 2) a také o rozvoji osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími, sociálními způsobilostmi a smyslem pro sociální soudržnost. Tuto problematiku již dále v rámci podpůrných opatření nerozvíjí, pokud vynecháme školská zařízení. Zmínka v § 16 o tom, že má být podpořena výuka žáků v jiných podmínkách bez kontextu preventivních sociálních služeb, vyznívá naprázdno.

Naproti tomu zákon o sociálních službách 108/2006 Sb. často školství zmiňuje a zjevně s ním počítá. Už služba osobní asistence § 39 má v základních činnostech výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. Domovy na půl cesty § 58 jsou přímo výslovně zřizovány jako návazná na školská výchovná zařízení. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež § 62 mají vzdělávání a výchovu jako první bod činnosti, stejně jako § 65 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, o kterých zejména je tato práce. Je zajímavé, že zákon o sociálních službách upravuje kvalifikaci sociálních pracovníků ve školských zařízeních. Obecně se dá tedy říci, že zákon o sociálních službách je školství otevřenější, než tomu je naopak.

3.4 Inkluze v okolních státech

Inkluze se do jisté míry řeší v poslední době v celé Evropě. V Čechách se o tom moc neví. Stačí však zběžně analyzovat informace za ministerstvech školství (a jiných srovnatelných institucích) sousedních států a je vidět podobná témata vzdělávání dětí s handicapem či nadaných dětí.

Někteří čeští kantoři si stěžují na nedostatečnou podporu z ministerstva. MŠMT hodnotí též 5 % proškolených pedagogů ke společnému vzdělávání jako malý počet. Také materiály nebyly dostatečně propracované ve spolupráci s odborníky ve srovnání například s německou ministerskou příručkou pro práci s nadanými dětmi (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Begabte Kinder finden und fördern, 2015). Ta může být vzorem nejen co do zpracování, ale hlavně do šířky a kvality autorského týmu. Na Slovensku zpracoval konkrétní program pro vzdělávání handicapovaných dětí Štátný pedagogický ústav. Ve Francii mají od roku 2016 inkluze ve vzdělávání jako jednu z národních priorit a mají k ní zpracované materiály, které zaujmou a zároveň jsou dostatečně srozumitelné. (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). To, že inkluze je aktuální tématem i v Rakousku, dokládá následující úryvek (Nimmervoll, 2018) a je zřejmým důkazem toho, jak nám jsou jižní sousedé názorově velice blízko a řeší podobné otázky:

„Wie soll es in Österreich mit den Sonderschulen weitergehen? Abschaffen, wie viele unter Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention fordern? Oder als Bestandteil des Schulsystems weiter erhalten? Im Regierungsprogramm steht als Ziel: "Erhalt und Stärkung des Sonderschulwesens". Was aber wollen die Betroffenen? Die Eltern behinderter Kinder?“

„Jak má Rakousko dále pokračovat se zvláštními školami? Mají se zrušit? Jak tvrdí někteří s odkazem na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením? Nebo dále pokračovat jako součást školního systému? Cílem vládního programu je: "Zachovat a posílit speciální školství". Ale co chtějí ti postižení? Rodiče zdravotně postižených dětí?“ (volně přeložil autor).

Polemika o tom, zda inkluze oslabí nebo posílí zvláštní/speciální školy, je jako vystřižená z českého tisku před pár lety. Na odborném portálu www.ceskaskola.cz se dokonce mluvilo o zničení základních škol. Polsko má od minulého roku také

platnou podobnou vyhláškou jako Česká republika (dziennikustaw.gov.pl, 2017). Je z ní na rozdíl od té naší již v názvu jasné patrné, že počítá se sociálně vyloučenými dětmi:

„Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym“

„Nařízení ministerstva školství ze dne 9. srpna 2017 o podmínkách a úpravě vzdělávání, výchovy a péče o zdravotně postižené děti a mladistvé, sociálně nepřízpůsobivé a ohrožené sociálním vyloučením“ (volně přeložil autor)

Na závěr kapitoly je přidáno subjektivní hodnocení. Je kde se inspirovat. Dle dostupných materiálů je znát, že české školství je zahleděno hodně do sebe a není schopno se inspirovat mnoha dobrými nápady ze zahraničí.

3.5 Synergie inkluzivního vzdělávání a sociální služby

O potřebě synergie na národní i lokální úrovni hovoří evropské dokumenty i zprávy rady pro lidská práva (viz kapitola 1). Případné propojení se nabízí již ve formách kvalifikace. Bylo by přínosné, kdyby školský zákon uznal sociálního pracovníka za určitých podmínek jako pracovníka pedagogického. Ten by se mohl podílet na přípravě vzdělávacího plánu pro handicapované. Mohl by vypracovat plán pro neslyšící nebo nevidomé děti. Je pravděpodobné, že by s tím sociální pracovník s praxí u této cílové skupiny neměl problém. Zle předpokládat, že plán by byl lépe zpracován a např. třídní pedagog měl více času na učení. A naopak také pedagogický pracovník, který má zkušenosti ze školských zařízení (dětský domov – dále jen DD, dětský domov se školou, diagnostický ústav), by se jistě uplatnil v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (dále jen ZDVOP). Uplatnění pedagogického pracovníka z DD by se našlo také v orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) nebo sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi či jiné sociální službě, která má v cílové skupině obsažené děti. Překážkou je tedy přílišná specifikace odbornosti a různost ohodnocení za stejnou práci. To souvisí s roztříštěností problematiky pod různá ministerstva (Rady vlády pro lidská práva, zpráva 2016).

Sociální služba může poskytovat školám kvalitní a objektivizovanou zpětnou vazbu, a to nejen na inkluzi, ale i na kvalitu a osobnost pedagogů i efektivitu jiných programů. Např. prevence kriminality, prevence šikany, zdravotní výchovy, prevence kyberšikany. Také mohou podat zpětnou vazbu na již uložená výchovná opatření. Sociální služby, které jsou ze zákona i pověřenými osobami SPOD mají informace, které s dovořením zákonného zástupce (klienta), mohou sdílet a mohou být ku prospěchu škole.

V kapitole 2 byla popsána spolupráce na plánech. Tento odstavec je věnován zahlcenosti rodiny různými plány. Pro ilustraci bude popsán případ z praxe, konkrétně dítěte, které je ohrožené (dle § 6 zákona OSPOD, více viz kapitola 1) a zároveň z dětského domova, na jehož navrácení domů bude pracovat sociálně aktivizační služba. Od pracovnice OSPOD je vypracován IPOD, od pedagogického pracovníka z dětského domova má také plán, od třídního učitele bude mít PLPP (plán pedagogické podpory) a ze sociální služby má celá rodina individuální plán, ve kterém bude mít dítě své úkoly. Pravděpodobně bude mít i doporučení z PPP nebo SVP. S dítětem všichni plánují, ono však nutně potřebuje cítit zejména lidskou blízkost. Děti často zažívají tzv. „citové odcizení detaschment“. „Tato fáze ... doposud nediskutovaná, se pravidelně objevuje poté, co dítě ve věku zhruba mezi šesti měsíci a třemi roky strávilo týden nebo více mimo matčinu péči a zároveň o ně nepečovala jediná výhradně přidělená náhradní osoba“ (Bowlby, 2013). U těchto dětí je třeba posílit citová vazba. Tu při strukturovaném rozhovoru s formulářem v ruce posílíte obtížně. Popsaný případ není ojedinělý. Nejhorší na tomto stavu je to, že každý odborník splní povinnost, ale ani jeden často nerozumí ostatním rezortům. Mnohdy odborníci vzájemně netuší kolik dítě plánů a úkolů má.

Jediná možnost pro formální stálou spolupráci školy a NNO byla nalezena v metodice MŠMT s názvem Školní asistent v projektech OP VVV. „Pokud je zaměstnavatelem jiný subjekt, např. NNO, škola uzavírá s tímto subjektem smlouvu o působení školního asistenta ve škole. Vzor smlouvy je v příloze. Popis působení školního asistenta ve škole může být také součástí partnerské smlouvy.“ Znamená to, že synergie institucí je možná, ale administrativně a formálně velice obtížná.

3.6 Inkluze centralizující a nákladná

Inkluze neboli společné vzdělávání mělo na začátku mnoho ušlechtilých cílů. V současné době se dají některé z těchto cílů měřit a prezentovat. MŠMT zveřejnilo první analýzu společného vzdělávání. (MŠMT Analýza inkluzivního vzdělávání, 2017). Je z ní patrný obrovský nárůst nákladů ve školství o 145 milionů korun. Zejména jde o asistenty pedagoga. Požadavky na ně se zdvihly od roku 2010 o 144 %. Analýza naznačuje mimo jiné otázku, zda se nesuplují osobní asistenti. Označuje též za nepromyšlené, že osobního asistenta určují školám školská poradenská zařízení, která mají stejného zřizovatele jako školy. Vzhledem k vazbám na rozpočet může docházet ke střetům zájmů zřizovatele a žáka.

Inkluze je centralizující. Sjednocuje různé experty pod sebe (pod školu), čímž brání spolupráci. Dá se to ilustrovat na osobních asistentech, které nahradili asistenti pedagoga. Osobní asistenti pracují na zakázku klienta, asistent pedagoga je podřízený řediteli. Ve školních poradenských zařízeních jsou psychologové, i tak jsou však trendy zavádět psychology na školách. Naproti tomu sociální pracovníci – kteří by mohli mít na starost spolupráci s úřady a dalšími organizacemi – ve školách nejsou. A jejich počet ve ŠPZ stagnuje viz tabulka č. 1 (zdroj MŠMT, 2017).

Tab. 1: Náklady na pracovníky ve školství

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
PPP - vybrané profese	864,7	880,9	902,9	880,3	870,8	891,3	963,1
Psychologové	431,5	441,2	457,3	444,5	444,3	450,9	478
Speciální pedagogové	322,9	328,7	340,5	341,5	333,6	349,8	386,8
Sociální pracovníci	110,3	111	105,1	94,3	92,9	90,6	98,3
SPC - vybrané profese	449,8	452,4	471,6	497,5	512,7	528,9	580,9
Speciální pedagogové	301,4	301,8	317,9	332,8	345	355,5	391,6
Psychologové	89,3	92,5	96,3	106	110,7	115,7	130,1
Sociální pracovníci	59,1	58,1	57,4	58,7	57	57,7	59,2

Sociální práce ve škole je potřeba. Vyplývá to z praxe i z teoretických poznatků a také z příkladů dobré praxe ze zahraničí.

„V současném českém školním systému prozatím chybí pozice školního sociálního pracovníka (school social worker). Což je pozice, která má v řadě zemí více jak stoletou tradici. Školský sociální pracovník je prostředníkem mezi dítětem, rodinou,

školou, případně i místními úřady. Pracuje na půdě školy a díky blízkému kontaktu s dětmi má dobré předpoklady pro intervenci.“ (Matoušek, Pazlarová, 2014)

Školství sociální pracovníky neláká, protože často například v SVP dostávají neodbornou práci, mnohdy spojenou zejména s prací administrativní. Je pravdou, že toto postavení se mění. (Valiček, 2016)

3.7 Konkrétní příklady centralizujícího školství

- Ve školství se ve velké míře vyměnili osobní asistenti za asistenty pedagoga (v praxi přenos řízení a zakázky z rodiče na školu).
- Sociální pracovník není kvalifikovaný pedagogický pracovník ve škole (asistenty řídí speciální pedagog).
- Školního asistenta (neplést s pedagogickým asistentem) může dělat sociální pracovník. Odpovídá však platově pedagogickému pracovníkovi s maturitou, přestože sociální pracovník musí mít minimálně VOŠ.
- I v aktuální odborných publikacích se mluví o multidisciplinarity pouze v rámci školy. Proto jako taková nemůže efektivně zajistit pozitivní diskriminaci, protože ta se často odvíjí od rodiny.
- Úmluva o právech dítěte článek 28 pís. b. „Zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání.“ V českém školství se na tomto základě udělala další pozice podřízená řediteli (výchovní poradce). V jiných státech se k tomu využívá externí služba.

Pro poslední odstavec je uveden konkrétní příklad, který zároveň vhodně doplňuje tvrzení z první kapitoly, kde se šířeji pojednává o lidských právech:

„... aspekt lidských práv a apelují na otevřenost škol a školských zařízení, jejich přístupnost, bezbariérovost v širokém slova smyslu a ochotu přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti. To je v praxi naplňováno proklamací otevřené školy, která je nezřídka artikulována ve vizích škol a navenek se projevuje snahami přijímat všechny žáky. Jde tedy o znak vážící se ke zmíněnému psycho-sociálnímu (resp. socio-politickému) modelu inkluze. Je však zřejmé, že i tento navenek jasný a představitelný požadavek na otevřenost škol v praxi evokuje otázku, zda je skutečně

možné, aby všechny školy byly přístupné všem dětem a zaručovaly tak beze zbytku možnost rovných příležitostí.“ (Lazarová a kol. 2016, s. 13).

3.8 Příklady multidisciplinarity v jiných oborech

Jsou příklady dobré praxe, a to jak pracovat v týmech, kde jsou různí odborníci a mezi nimi i sociální pracovník. Často se ještě pilotně ověřují, ale je v nich naděje na reformu našeho systému.

3.8.1 Cochemský model nová metoda práce soudů

Zmíněný model popisuje interdisciplinární spolupráci všech profesí a institucí účastnících se rozvodového řízení. Všichni účastníci sporu, právní zástupci, odbory péče o děti, soud a soudní znalci se snaží rodiče dovést k dohodě ohledně péče o jejich děti, kterou rodiče sami nebo s jejich pomocí sestaví. Oba ji akceptují a následně dodržují. Sledují přitom jediný cíl a tím je skutečné dobro dítěte a jeho právo na oba rodiče. Tento způsob je mnohem rychlejší nežli klasické řízení. Někdy je tento proces označován jako „dobrý rozvod“. (Cochem.pro)

3.8.2 Zdravotnictví – reforma psychiatrické péče

V rámci reformy psychiatrické péče se zavádějí tzv. centra duševního zdraví (dále také jako CDZ). Služby v rámci CDZ jsou poskytovány zejména v přirozeném prostředí klienta a také v zařízení CDZ. Péče je založena převážně na multidisciplinárním týmu. – Terénní tým (intervence: vyšetření, koordinace péče „case management“, krizová intervence, zprostředkování hospitalizace, asertivní práce v terénu, včetně specializovaných týmů zaměřených na osoby bez přístřeší). Nedílnou součástí je práce s rodinou, psychiatrická rehabilitace včetně podporovaného vzdělávání a podporovaného zaměstnávání (Ministerstvo zdravotnictví, 2013).

4. Popis zkoumané služby Šance pro rodinu

Popis zkoumané služby je důležitý pro pochopení výzkumu. Počty intervencí, úvazků a celkového zázemí služby nejsou bez následujících informací vypovídající.

4.1 Obecně o organizaci

Oblastní charita Polička je církevní nezisková organizace, jejímž zřizovatelem je Biskupství královehradecké. Charita má osm sociálních služeb, dvě zdravotní služby a centrum náhradní rodinné péče. Dále má více než 50 zaměstnanců na plný úvazek. Hospodaří s rozpočtem cca 19 mil. korun (výroční zpráva za rok 2016). Charita má tyto služby: sociálně-terapeutické dílny pro osoby s mentálním postižením, denní stacionář pro osoby s mentálním postižením, pečovatelskou službu, ošetřovatelskou službu, terénní hospic, osobní asistenci, terénní službu pro osoby s duševním onemocněním, občanskou poradnu, nízkoprahové denní centrum pro osoby bez přístřeší, sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi a Centrum náhradní rodinné péče.

4.2 Historie

Služba vznikla v roce 2011 jako součást pilotního projektu. Slouží jako podpora v obtížné životní situaci. Služba byla hned v několika aspektech netypická (viz kapitola 3), proto se hledala inspirace v zahraničí. Pracovníci služby byli na stáži v partnerské charitě ve Würzburgu v Německu. Tam byly čerpány zkušenosti a příklady dobré praxe od německých partnerů. Všichni zaměstnanci absolvovali roční školení přímo osobně od paní Bechyňové, zakladatelky Střepu a autorky knihy *Sanace rodiny a Případové konference*. Nutno podotknout, že spolu se službou se formovalo dalších sedm charitních služeb v Pardubickém kraji.

4.3 Současný stav sociální služby

Šance pro rodinu je převážně terénní služba. Časové rozpětí jejího poskytování je od sedmi do osmnácti hodin po předchozí domluvě. Pracovníci přizpůsobují místo poskytování služby zakázce a uživatelí. Zákon o sociálních službách hovoří o tzv. „přirozeném prostředí“. To znamená, že pracovník může docházet do domácnosti

rodiny a za určitých podmínek v podstatě kamkoliv. Duplicita služeb může nastat například v azylových domech nebo v rodinných buňkách kojeneckých ústavů⁶.

Z dotazníkového šetření, které služba na začátku roku pravidelně uskutečňuje, vyplývá spokojenost klientů⁷ s místem poskytování. Většina služeb pro rodiny není terénních: krizová centra, občanské poradny, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-výchovná centra a rodinné poradny. Terénní služba není zřizována z důvodů komfortu. Je zřízena proto, že rodiny jsou přetíženy a další ambulantní návštěvy by obtížně zvládaly časově i finančně. Pro představu je zde uveden příklad: Rodina má sedm dětí. Rodiče musí jít v průměru s každým třikrát za rok k lékaři, dvakrát do PP poradny, na rodičovská sdružení třikrát ročně v různých školách. Jde o 56 setkání, a to ještě nebyly započítány pravidelné návštěvy úřadů nebo nemoc a kroužky dětí. Služba je schopna zastat výchovné a speciálně-pedagogické poradenství v přirozeném prostředí rodiny.

4.3.1 Území

Služba působí na území města Poličky a do 30 km od města. Služba je poskytována na ORP (obec s rozšířenou působností) Polička a jižní část ORP Chrudim. Nově také na žádost klientů, kteří byli s charitou zvyklí dříve spolupracovat, na území ORP Svitavy.

4.3.2 Kapacita

Ve službě se v roce 2016 zvýšila okamžitá kapacita na 30 rodin. Meziročně se zvýšil počet smluv o 32 %. Přímá práce je nižší, nežli se očekávalo. Je to zřejmě způsobeno střídáním pracovníků a klientů. To s sebou nese větší počet hodin práce se zájemcem, které nejsou započítané v přímé práci.

4.3.3 Spolupráce s ostatními subjekty

⁶ Samostatné buňky při kojeneckých ústavech jsou domácnosti, ve kterých matky mohou být se svými dětmi omezenou dobu.

⁷ Autor má výsledky dotazníkového šetření spokojenosti klientů k dispozici.

Pokračuje dobrá spolupráce služby s návaznými organizacemi (OSPOD, školy, poradny, krizová centra, sociální služby, SVP, ZDVOP, atd.). Služba se pravidelně podílí na kasuistickém workshopu pořádaném OSPOD. Zde se setkává se všemi aktéry systému péče o ohrožené děti na území ORP Polička. Služba spolupracuje s lokálním síťářem (projekt MPSV na síťování služeb pro ohrožené děti).

4.3.4 Personální zabezpečení

V současné době jde o bez mála čtyři úvazky rozděleny mezi pět zaměstnanců. Tři jsou vzděláním sociální pracovníci, jeden je sociální pedagog a jeden speciální pedagog. Všichni mají základní kurz přímo od paní Bechyňové pro práci s rodinami v obtížné životní situaci. Ve středisku nepracují pracovníci v sociálních službách.

4.3.5 Materiální zabezpečení

Všichni pracovníci mají k dispozici počítač s internetem, mobilní telefon s internetem a své stále pracovní místo v kanceláři. V počítači mají všichni předinstalovaný program E-quip⁸. Služba má k dispozici fyzické externí zašifrované úložiště pro citlivá data klientů a také má k dispozici datovou schránku pro rychlejší komunikaci s úřady (urgentní zprávy pro OSPOD nebo k soudu). K plánování povinně využívají sdílený kalendář. Kancelář je standardně vybavená kopírkou a tiskárnou. Pracovníci se dělí o dva automobily a kolo, mají k dispozici svoji vlastní konzultovnu (ambulantní verze služby) a humanitární šatník s oblečením i pro děti, rovněž sklad potravinové a hygienické pomoci. Pracovníci mají k dispozici různé

⁸eEquip je softwarová aplikace určená pro řízení a vyhodnocování účinnosti sociálních služeb. Umožňuje přehlednou práci s databázemi pracovníků a uživatelů. Ve spojení s ekonomickými daty umožňuje eEquip zpracovávat analýzy pro zjišťování efektivity služeb. Kromě dat mapujících celkovou činnost organizace eEquip poskytuje i přehled podpory poskytnuté jednotlivým klientům a řadu nástrojů individualizace služeb – součástí systému je nástroj pro mapování a měření potřebné podpory, dotazník kvality života a systém hodnocení výsledků sociálních služeb prostřednictvím individuálního plánování.

sociálně-terapeutické pomůcky a hry (sandplay, různé typy karet, obrázků a figurek pro různé věkové skupiny dětí). Těž mohou využít knihovnu s aktuálními knihami a časopisy se sociální a rodinou problematikou.

4.3.6 Partnerské služby a odborná kolegia

Služba se pravidelně schází s ostatními poskytovateli sociálně aktivizačních služeb v kraji. Rovněž je členem odborného kolegia sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi Diecézní charity Hradec Králové. Je v kontaktu s lokálním síťářem z MPSV. Ten se zabývá mapováním a propojováním aktérů systému péče pro ohrožené děti.

4.3.7 Druhy výkonů

Pro sociálně aktivizační službu nejsou dané výkony. Zákon O sociálních službách (viz níže) určuje čtyři oblasti, které podrobněji definuje prováděcí vyhláška. Pokud se ve výzkumu mluví o „intervenci A“, jsou tím myšleny výkony první oblasti dané zákonem tedy „výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti“.

§ 65 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

(2) Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- c) sociálně terapeutické činnosti,
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Empirická část práce

5. Metodologická část

Pro praktickou část práce byla použita kombinovaná výzkumná strategie. Analýzu primárních dat zkoumané sociální služby vhodně doplňují polostrukturované rozhovory s odborníky a ohnisková skupina terénních sociálních pracovníků.

Kombinovaný výzkum byl zvolen jako efektivní nástroj k popsání situace služby v systému. Tvrdá data (cíl 1) z jasně vyjádří četnost a druh intervencí. Tyto hodnoty může validně interpretovat (cíl 3) výzkumná skupina (Focus group). Jde o terénní sociální pracovníky v přímé péči, kteří data zadávali do systémů. Mohou též kvalifikovaně popsat možná zkreslení. Informanti jsou odborníci, kteří rozumí problematice a nahlízejí na ni z různých pohledů. Dokáží tedy vidět situaci služby v širších souvislostech. Díky informacím od informantů (cíl 2) se dají zjištěná tvrdá data zasadit do příslušného kontextu.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit vliv inkluze na četnost a typ intervencí sociální služby a na multidisciplinární spolupráci.

Formulace dílčích výzkumných cílů:

Cíl 1: Porovnat četnost a typ intervencí služby Šance pro rodinu před a po nabytí účinnosti zákona o inkluzi ve školství.

Cíl 2: Zjistit, zda školská zařízení a sociální služby zintenzivnili mezioborovou spolupráci po zavedení inkluze. Došlo k jejich synergii nebo jsou systémové překážky?

Cíl 3: Zhodnotit a popsat konkrétní vzájemný vliv inkluze ve školství a služby Šance pro rodinu.

5.2 Volba výzkumných metod a výzkumných technik

Při výzkumu byla použita kombinovaná výzkumná strategie. Kombinuje analýzu dokumentů a výsledky polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivci a ohniskovou skupinou.

Dokumenty k analýze sesbíral v průběhu let autor práce. Jde o data institucionální – vyžádaná (Surynek a kol., 2001, s. 130). Tvrdá data povinně vykazovaná pro zřizovatele a donátory byla zvolena pro jejich validitu a jednoznačnou porovnatelnost v různých letech. Autor práce ve službě pracuje 7 let, v současné době jako vedoucí, je správcem těchto dat a ručí za jejich přesnost a správnost, a to nejen pro účely této práce. „Systematické a analytické pozorování plně závisí na vytvoření úplných, přesných a detailních terénních poznámek“ (Bodgan, Taylor, 1975, s. 60). Velkou výhodou je zaznamenání dat v kontingenčních tabulkách v průběhu výzkumu. Umožňují rychlé porovnání dat a jejich křížové ověření způsobem značně snižujícím chybovost.

Polostrukturované rozhovory širěji odhalují předmět výzkumu z pohledu odborníků, kteří jsou řadu let v problematice profesně zaangażováni. Zaměří se na okolnosti spolupráce a systému, které se obtížně dají zjistit u respondentů focus group nebo z tvrdých dat. Informanti (dále zkráceně inf.) budou odpovídat na otázky, ale jim ponechán prostor pro vyjádření svého názoru na problematiku. Tento prostor byl cca 1/3 času celého rozhovoru. Rozhovory byly plánovány na 15-20 minut. Informace, které přímo vyplývaly z otázek, se třídily pomocí metody trsování. Touto metodou vznikly tematické celky.

Ohnisková skupina převážně mladších terénních sociálních pracovníků celý výzkum uzavřela. Jde o zaměstnance služby, kteří zadávali zkoumaná data a věděli přesně, co která intervence v praxi obnáší a jak funguje databázový systém. Jejich interpretace zkoumaných dat a výsledků byla dalším výstupem.

Předpoklad byl takový, že odborníci v rozhovorech odpovídají obsáhleji se zaměřením na systém a ohnisková skupina praktičtěji s pohledem na konkrétní službu. Výsledek výzkumu je při této kombinaci validnější a dílčí cíle byly zkoumány z různých pohledů.

5.3 Sběr dat

Sběr dokumentů k analýze proběhl v roce 2015–2017. Autor práce má zaznamenaná anonymizovaná data všech intervencí služby Šance pro rodinu, druh intervencí, jejich délku, datum, též počet spolupracujících klientů se školským zařízením a další. Dokumenty jsou ve formě kontingenční tabulky v programu Excel.

Polostrukturované rozhovory a setkání ohniskové skupiny se uskutečnily mezi 18. 11. 2017 až 24. 03. 2018. Polostrukturované rozhovory a práce v ohniskové skupině byly zaznamenávány audionahrávkou a následně zpracovány. Jeden informant (inf. B) pro zaneprázdněnost odpověděl na otázky písemně, jeden po telefonu (inf. A).

Tab. 2: Transformační kroky

Dílčí cíl	Výzkumná technika	Zdroj	Otázky
cíl 1	Analýza dat	Autor práce. Soubor komplexních informací a dat o soc. službě (2015 – 2017)	1) Srovnání dat před a po inkluzi.
		Analýza souboru dat	2) Vyskytl se nějaký jev, který by bylo možno popsat a ověřit v rozhovorech?
cíl 2	Polostrukturovaný rozhovor	Informanti tab. 3	1) Přispěla inkluze k bližší spolupráci mezi školstvím a sociálními službami? Pokud ano, proč?
			2) Jaký předpokládáte vliv na typ nebo četnost intervencí sociálně aktivizační služby pro rodiny. Proč?
			3) Jaké obtíže, které dopadají přímo na rodiny, způsobuje

Dílčí cíl	Výzkumná technika	Zdroj	Otázky
			nesoulad rezortu školství a sociálních věcí. Jak to změnit? Co je příčinou?
cíl 3	Ohnisková skupina	Členové výzkumné skupiny tab. 4	1) Je možné zefektivnit spolupráci služby Šance pro rodinu a šolských zařízení? Jak?
			2) Jaký je vzájemný vliv inkluze ve školství a Šance pro rodinu?

5.4 Doplnující otázky a dílčí témata

V rámci rozhovoru lze použít doplňujících otázek a otázek, které ujasňují, zpřesňují nebo vysvětlují odpověď informanta. Doplňující otázky se mohou objevit v polostrukturovaném rozhovoru.

Doplňující otázky k cíli číslo 2:

Jaká je vaše zkušenost s inkluzí ve školství a sociálními službami (praxe, odbornost, role v systému)? Jaký máte názor na inkluzi ve školství a s ní spojenou legislativu (zákon, vyhláška, jejich kvalita a souvislost s praxí)? Bude školství díky inkluzi více spolupracovat s návaznými organizacemi? Myslíte si, že se díky inkluzi bude více pracovat se sociálně vyloučenými dětmi? Proč? Chcete k tématu ještě doplnit nějakou svoji zkušenost nebo svůj postřeh? Co si myslíte o multidisciplinární spolupráci ve školství (spolupráce mezi různými obory a profesemi, které pracují s rodinou a žákem)? Myslíte, že díky inkluzi došlo mezi školstvím a sociálními službami k synergii? Pokud ano, kde se projevuje? Jak ji posílit? Pokud ne, co jsou překážky? Jaký předpokládáte, že měla inkluze vliv na četnost a druh intervencí sociálně aktivizační služby. Proč?

Doplňující otázky k cíli číslo 3:

Máte před sebou grafy intervencí služby, ve které pracujete, překvapilo vás na nich něco? Vyčtete z nich něco, co by mělo nějakou souvislost s inkluzí ve školství? Je tam spojitost? Překvapuje Vás na nich něco? Jsou podle Vás nějaké zkreslující vlivy, které mohly zkreslit tvrdá data? Máte zkušenost z praxe, kdy vám konkrétní nařízení/zákon brání v efektivní práci nebo spolupráci? Vznikla tato překážka v souvislosti s inkluzí? Lze tato překážka obejít tak, aby se minimalizoval dopad na rodinu?

Tab. 3: Seznam informantů

Informant	Pracovní zařazení, profese	Pohlaví	Rok narození	Vzdělání	Praxe v oboru
A	Expert v problematice sanace rodiny	Žena	1962	VOŠ	25
B	Vedoucí soc. služby pro rodiny	Žena	1978	VŠ	12
C	Zástupce ředitele školy	Muž	1973	VŠ	22
D	Speciální pedagog PPP	Žena	1977	VŠ	20
E	Sociální pracovnice dětského domova s praxí na OSPOD i v sociálních službách	Žena	1977	VŠ	14
F	Sociální pedagog	Žena	1988	VŠ	3
G	Ředitelka NNO	Žena	1972	VŠ	21

Tab. 4: Seznam členů ohniskové skupiny

Informant	Pracovní zařazení	Pohlaví	Rok narození	Vzdělání	Praxe v oboru
I	Metodik	Muž	1979	VŠ	10
J	Terénní sociální pracovník	Žena	1985	VOŠ	7
K	Terénní sociální pracovník	Žena	1988	VŠ	3

Informant	Pracovní zařazení	Pohlaví	Rok narození	Vzdělání	Praxe v oboru
L	Terénní sociální pracovník	Žena	1993	VŠ	3

5.5 Výběr informantů a složení focus group

Výběr informantů byl zvolen tak, aby odpovídal cílům práce. Různost informantů je zárukou i odlišných pohledů na problematiku. Informanti byli s ohledem na téma práce vybráni z odborníků s praxí pedagoga nebo sociálního pracovníka. Jsou tam informanti z vedoucích pozic i z přímé práce, expert, který v problematice publikuje i osoby, kteří se řídí danými metodikami.

Informant A – expert v problematice. Metodik sociálních služeb pro rodiny. Publikuje v problematice. Více jak 20 let praxe. Založil centrum pro sanaci rodiny.

Informant B – vedoucí několika týmů sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a terapeutických služeb pro rodiny. Více jak sedm let praxe.

Informant C – zástupce ředitele školy. Tato pozice byla vybrána, protože se jí nejvíce dotýká implementace školského zákona a inkluzivní vyhlášky.

Informant D – vedoucí OSPOD často síťuje školské a sociální služby. Má široký vhled nejen do sítě služeb, ale také do kompetencí a způsobů práce jednotlivých aktérů péče o ohrožené děti.

Informant E – sociální pracovník a zároveň speciální pedagog. Byl vybrán pro svůj neobyčejně široký teoretický rozhled a praktickou zkušenost. Má 14 let praxe s dětmi v různých typech školských i neškolských zařízení a zároveň v terénní podpoře a ochraně rodiny.

Informant F - Sociální pracovník, který je zároveň v sociální komisi města. Rozumí managementu, financování a nastavení sociálních služeb.

6. Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou nejprve prezentována tvrdá data s komentářem autora. Poté jsou prezentovány výsledky výzkumu z rozhovorů a na závěr výsledky ohniskové skupiny. Pro porozumění výsledkům je třeba uvést jednu podstatnou věc. Zatímco experti se v polostrukturovaných rozhovorech vyjadřují obecně ke zkoumané problematice, členové focus group již mají k dispozici tvrdá data z výzkumu a mají podrobnou znalost jejich sběru.

6.1 Tvrdá data

Obsahem této kapitoly jsou zejména tvrdá data. Autor je komentuje stroze, protože uvedení do kontextu a interpretaci dat rozvíjí v další části práce odborníci a tým pracovníků služby. Tato kapitola se snaží odpovědět na dílčí cíl 1.

Cíl 1: Porovnat četnost a typ intervencí služby Šance pro rodinu před a po nabytí účinnosti zákona o inkluzi ve školství.

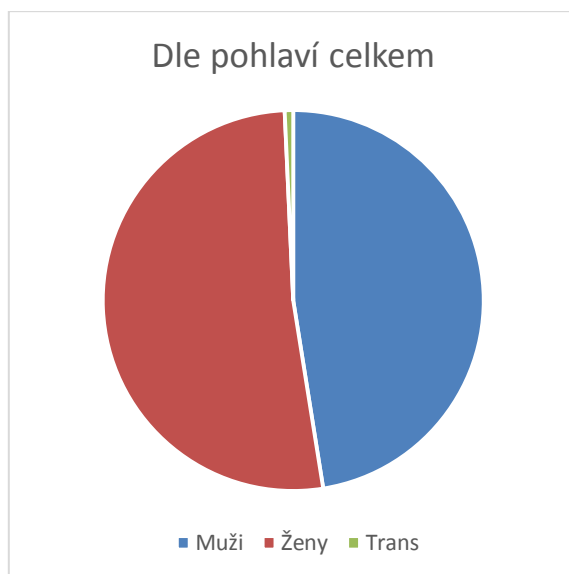
6.1.1 Rozsah zkoumaných dat

Tab. 5: Zkoumaná data

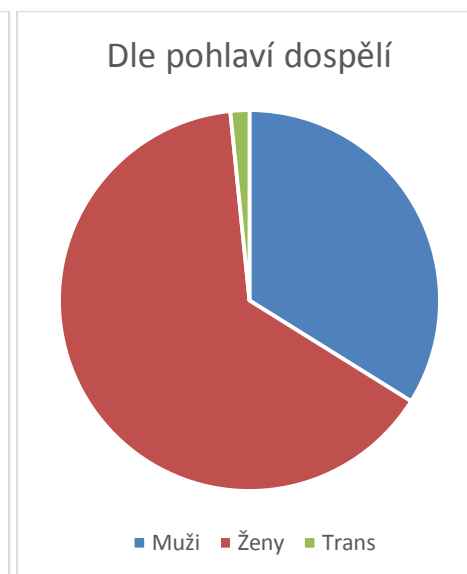
Zkoumaná data celkem	
Vzorek	počet
Celkem rodin	52
Celkem osob	149
Celkem zkoumaných intervencí	2384
Celkem zkoumaných intervencí "A"	1434

Zkoumaný vzorek vychází z definice cílové skupiny. Tou je rodina v obtížné životní situaci. Pro potřeby výzkumu se rodinou rozumí pečující osoba o nezletilé dítě, dvě pečující osoby a dítě nebo děti. Počet rodin odpovídá zkoumané službě. Záměrně nejsou uvedeny počty rodin a osob v jednotlivých letech. Tento údaj není tak vypovídající k tématu práce jako samotné intervence.

Graf 3: Dle pohlaví osob



Graf 4: Dle pohlaví dospělí



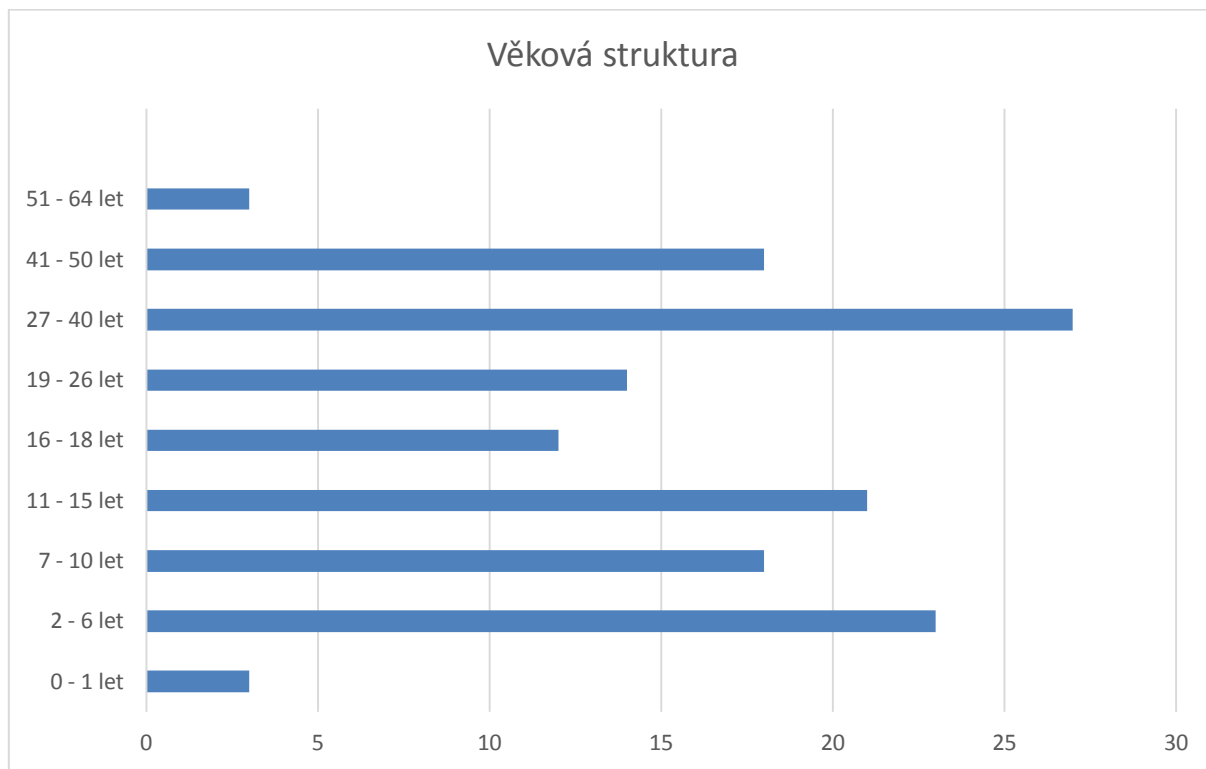
Rozdělení osob dle pohlaví ukazuje, že více dospělých je žen. Ženy častěji dostávají dítě do péče a častěji se jako samoživitelky ocitají v obtížné životní situaci, proto jsou také častěji klienty služeb pro rodinu. Toto tvrzení lze též doložit na počtu azylových domů pro osamělé ženy s dětmi.

6.1.2 Věková struktura

Věková struktura je obvyklá v cílové skupině. Převažuje věk 27–40 let, což je období, v němž zpravidla rodiče vychovávají děti. Lze vznést oprávněnou připomínku, proč v souvislosti s inkluzí jsou ve výzkumu uvedeny i děti do jednoho roku, které s ní nemají zřejmě nic společného. Jsou to děti, které mohou mít sourozence, jenž do nějakého stupně školy chodí. Pokud v rodině probíhá intervence a vycházíme-li z předpokladu, že se pracuje s celou rodinou, počítá se batole jako účastník intervence⁹.

⁹ Pokud probíhá sociální práce v rodině, počítá se jedna hodina přímé práce, bez ohledu na počet členů (nenásobí se počtem členů), kteří jsou intervenci přítomni. Proto přítomnost/nepřítomnost kojence nemůže zkreslovat zkoumaný počet intervencí.

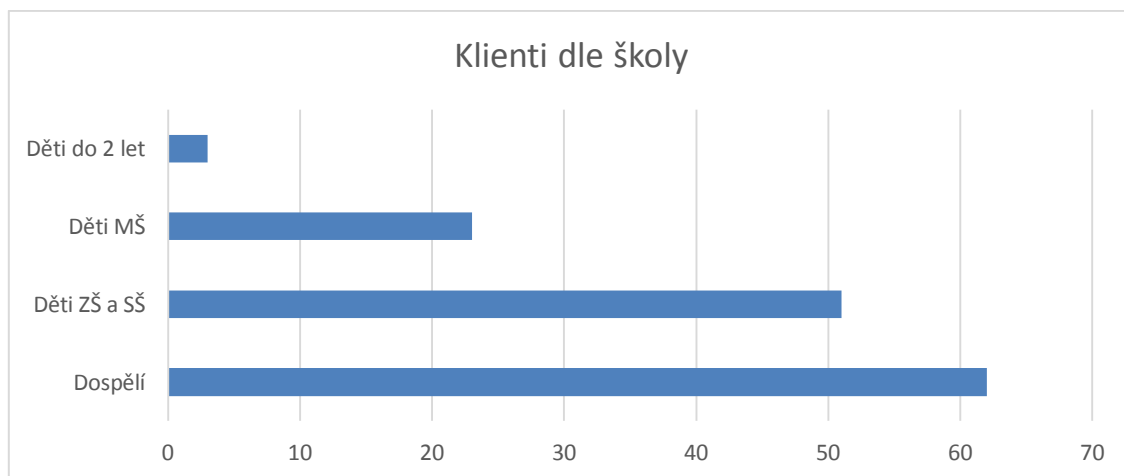
Graf 5: Věková struktura



Tab. 6: Věková struktura počet

Věková struktura	
0 - 1 let	3
2 - 6 let	23
7 - 10 let	18
11 - 15 let	21
16 - 18 let	12
19 - 26 let	14
27 - 40 let	27
41 - 50 let	18
51 - 64 let	3

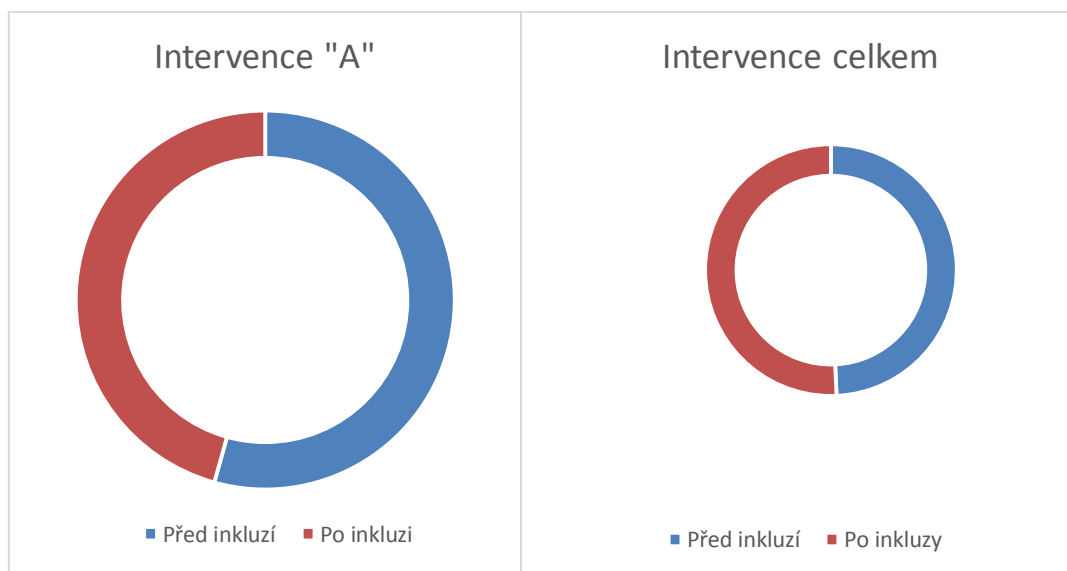
Graf 6: Klienti dle školy



Údaj o klientech dle školy umožňuje přehled dětí dle typu škol. Kategorie „Dospělí“ obsahuje i dálkově studující rodiče, nebo rodiče v rekvalifikaci. Graf má ilustrovat typy škol, které navštěvují děti ze služby, a ne do vzdělávání rodičů.

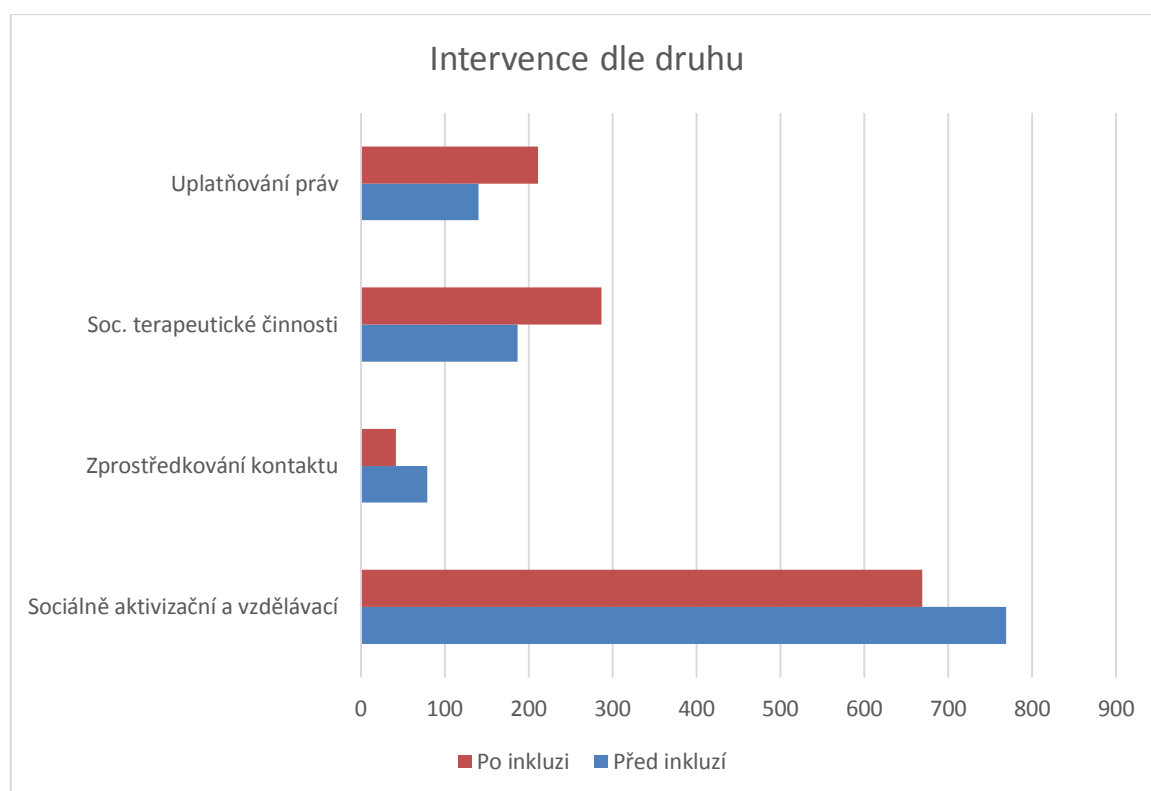
Graf 7: Intervence „A“

Graf 8: Intervence celkem



Grafy intervencí vypovídají o jejich počtech. Zatímco v meziročním srovnání se absolutní počet intervencí prakticky nezměnil (graf 8). U intervencí „A“ (intervence „A“ jsou definovány dle zákona viz kap. druhy výkonů) došlo k menšímu, ale znatelnému snížení (graf 7). Teoreticky by mělo dojít ke zvýšení, protože by měla zafungovat synergie jednotlivých opatření. Proč tomu tak není? To je jeden z podnětů do další části výzkumu.

Graf 9: Intervence dle druhu



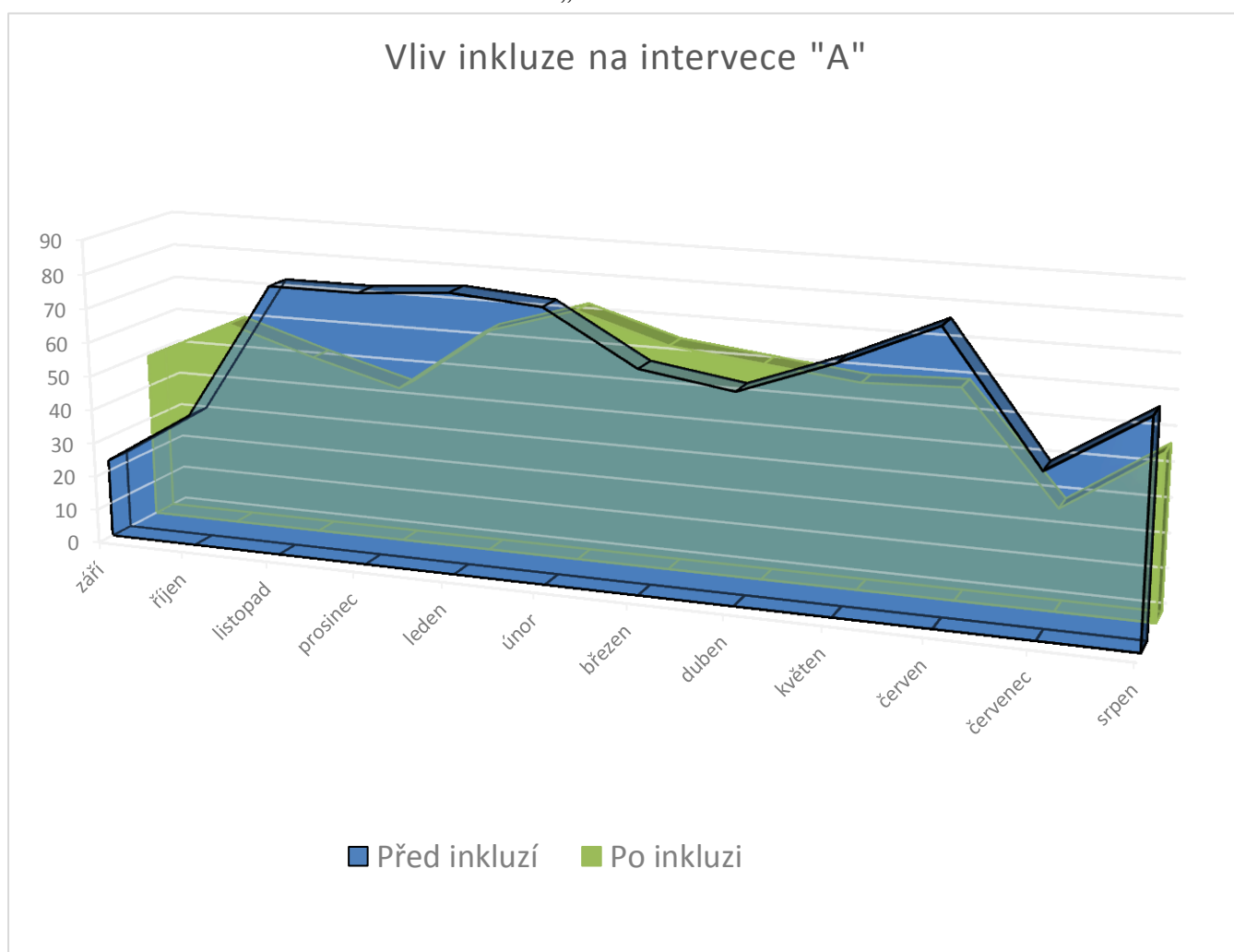
Struktura druhů intervence ukazuje, že služba měla prakticky stejně intervencí, ale jejich struktura se změnila. Tato čísla jsou v souladu s předchozími grafy a vhodně je rozvíjejí. Přibýlo intervencí v kategorii „Uplatňování práv“ a v kategorii „sociálně terapeutické činnosti“. Ubylo právě u sledované vzdělávací intervence v práci označovaná také jako „intervence A“.

Tab. 7: Intervence dle druhu

	Sociálně aktivizační a vzdělávací	Zprostředkování kontaktu	Soc. terapeutické činnosti	Uplatňování práv
Před	769	79	187	140

	Sociálně aktivizační a vzdělávací	Zprostředkování kontaktu	Soc. terapeutické činnosti	Uplatňování práv
inkluzí				
Po inkluzi	669	42	287	211

Graf 10: Vliv inkluze na intervence „A“



Tab. 8: Počet intervencí „A“ v měsících

Počet intervencí „A“ v jednotlivých měsících před x po inkluzi											
Před inkluzí											
září	říjen	listopad	prosinec	leden	únor	březen	duben	květen	červen	červenec	srpen

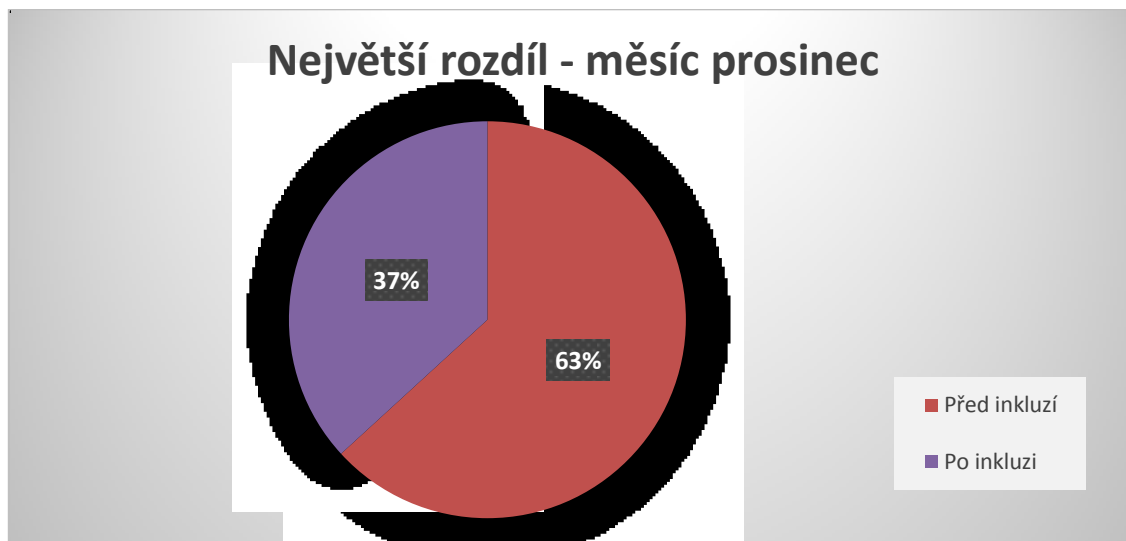
Počet intervencí „A“ v jednotlivých měsících před x po inkluzi											
23	39	79	79	81	79	64	60	70	82	46	63
Po inkluzi											
49	61	53	46	65	73	65	62	59	60	29	47
září	říjen	listopad	prosinec	leden	únor	březen	duben	květen	červen	červenec	srpen

6.1.3 Intervence dle měsíců

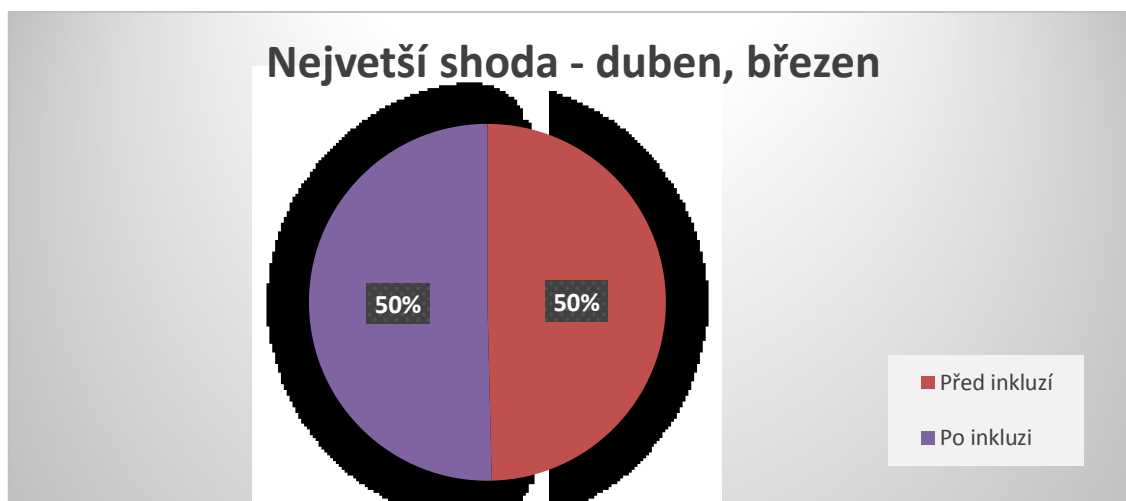
Tento graf (graf 10) je hlavním výstupem zkoumání cíle 1. Nejprve se zaměříme na společné znaky obou křivek. Je znát, že intervence jednoznačně souvisí se školním rokem. Je to vidět na pozvolném nárůstu v září a také vrcholech v období vysvědčení. Jasně jsou na něm patrné velké prázdniny i blížící se reparaáty.

Je důležité poukázat na propad křivky v prosinci po inkluzi. V absolutních číslech (viz tab. 8) je to 79 před inkluzí a 46 po inkluzi. Možností je vícero.

Graf 11 – Největší rozdíl intervencí meziročně



Graf 12 – Největší shoda v měsících meziročně



6.2 Výsledky polostrukturovaných rozhovorů

V této podkapitole jsou zaznamenány výsledky rozhovorů s odborníky. Reaguje na dílčí cíl 2.

Cíl 2: Zjistit, zda školská zařízení a sociální služby zintenzivnili mezioborovou spolupráci po zavedení inkluze. Došlo k jejich synergii nebo jsou systémové překážky?

Hovory s informanty byly analyzovány a seřazeny do tematických okruhů. Ty byly voleny dle tématu práce podle otázek a převažujících námětů v rozhovorech. K tématu práce a dílčímu cíli se vztahují okruhy 1–3 a okruhy 4–6 vplynuly z rozhovorů.

Tab. 9: Tematické okruhy

	Tematický okruh
1	Multidisciplinární spolupráce
2	Synergie
3	Vliv na intervence služby
4	Systém a osobní angažovanost
5	Osobní a pedagogický asistent

	Tematický okruh
6	Soc. vyloučené děti a začlenění ve škole

6.2.1 Multidisciplinární spolupráce

Téma multidisciplinární spolupráce a inkluze je v podstatě spojené. Shodovali se na tom do jisté míry všichni informanti. Byl však rozdíl v pojetí multidisciplinarity. Někdo si ji představuje v rámci školství a někdo klade důraz na spolupráci rezortů. (inf. F): *„Nevím, jestli budou (školské organizace pozn. aut.) spolupracovat, každopádně by měly spolupracovat, protože je to jedna z cest, kdy vlastně by se mohl vyřešit problém negativních vlivů. Tím by se to mohlo trochu vyřešit. Trochu eliminovat. Ale nevím, jestli budou spolupracovat, měly by... Některé školy spolupracují a některé ne. Strašně moc záleží na tom personálu.“*

Ve vztahu k inkluzi zaznívaly i velice ostrá vyjádření, podobně jako ve sdělovacích prostředcích a ve sborovnách. Zde je jedno subjektivní, který pranýřuje neodbornost a chaos v systému, jenž je typický při zavádění systémových novinek. (inf. E): *„Inkluze je pro mě průser, který mi zvyšuje tlak. Myslím si, že vůbec nefunguje. Nechápu, proč se do toho pustili. Řeším to i jako člen školní rady. Ve školách není odbornost ohledně asistentů. Nemají žádné vzdělání. Reakce škol na nevzdělanost je, že nemají peníze. Inkluze je dobrá idea, ale v našich podmínkách nerealizovatelná. Vůbec inkluze nefunguje... Poradny zavalený, OSPODy zavalený – pravá ruka neví, co dělá levá.“*

Kazuistika, kterou vyprávěl jeden odborník, vedoucí sociálně aktivizační služby, vhodně doplňuje a vykresluje téma spolupráce: (inf. A) *„Máme ve službě třetím rokem rodinu, kde se usanovaly rodičovské dovednosti matky. Již více nežli před rokem byl OSPOD ochoten svěřit jí dítě zpět do péče. Do péče maminky. Ten chlapec má velmi specifický autismus, ale má zachovanou inteligenci. Tudiž mu žádná poradna nemůže potvrdit snížení intelektu... Když je dítě deprivovaný, ne úplně rozvíjený ve vlastní rodině a hraniční s intelektem (je to obtíž pozn. aut.) ... Jsem*

přesvědčená, že u tohoto dítěte ta deprivace mnohem horší, když jediným důvodem umístění (do dětského domova pozn. aut.) je, že pro něj nemá škola asistenta a že ho ta škola nezvládne. Speciální školy v Praze by ho vzali, ale matka potřebuje školu v místě. Dítě tedy zůstává v dětském domově. Přesto, že má spádová škola povinnost ho vzít, nejsme schopni pro něj sehnat žádnou školu.“ S myšlenkami inkluze panovala shoda, na posílení návazných služeb také: (inf. A) „Inkluze jako taková je správná. Je dobře, že se děti učí tolerovat, učí se, aby se uměli vzájemně domluvit a tak dále. Ale my se s našimi rodinami dostáváme do situace, že by v ruku v ruce s inkluzí měla jít nějaké terénní pedagogická práce, nebo být ještě více posílená SASka.“

Často se informanti shodovali na tom, že něco jako inkluze už je tu dávno a teď se to jen pojmenovalo: (inf. D) „V poradně jsme vždycky pracovali multidisciplinárně. Ostatně máme tu jak speciálního pedagoga, tak psychologa a radí se s námi pedagogové ze škol... Spolupracovali jsme i se SAS, když přivedou dítě ze sociálně vyloučené lokality. Inkluze měla vliv v naší práci, na ledacos, ale na multidisciplinaritu ne.“ To potvrzuje i další odborník jiného zaměření: (inf. C) „Začlenění dětí s handicapem ve škole fungovalo i před tím. Řešilo se to s poradnami, řešilo se to asistentami. Nevidím rozdíl v tom, když je teď inkluze. My jsme to takto řešili i před tím. Poradny si vybíráme, nejsou všechny stejně kvalitní, některé mají takové pro nás uchopitelnější zprávy.“

Obecně velká kritika byla systému, který razí ministerstvo. Ne že by byl špatný, ale to co v praxi souvisí a funguje, není přenášeno do legislativních norem: (inf. E) „Nefunguje spolupráce ministerstev. Nepotkává se legislativa.“ Dále (inf. B) „Spolupráce obou stran možná nebyla předpokládána, ale vzniklé tíživé situace rodin s dětmi jí daly vzniknout. Vlivem nedostatečné připravenosti školského systému na inkluzi, museli pedagogové začít častěji řešit složitější případy dětí se specifickými potřebami, které potřebují akceptující podmínky a přijetí jich samotných.“ A naposlledy (inf. E): „Mělo by to tak být (multidisciplinární spolupráce pozn. aut.), ale nevidím tam ochotu. Školství je zkosnatělý. Nevím proč je zkosnatělý. Pedagogové nechtějí nic reformovat.“

6.2.2 Synergie

Multidisciplinarita a z ní vyplývající synergie. Tedy nějaké spojení sil ve prospěch dětí. Dle dokumentů v předchozích kapitolách mělo nastat. Podle informantů by teoreticky též tento jev měl nastat, ale nenastal. Někteří dokáží popsat proč: (inf. F) *„Škola i SAS vidí to dítě rozdílně a kdyby se to spojilo dohromady a vytěžilo to nejlepší, tak by to bylo prostě dobrý... Jestli došlo k synergii nevím ... Pokud by k ní došlo je to pro všechny stoprocentně výhodné.“* Pokračuje (inf. B): *„... neznalost života rodin, neznalost dopadů vlivem zátěže na dítě a jeho prožívání, jeho sebepojetí; absence dovednosti vedení rozhovoru s dítětem i dospělým, lidská či profesní nezralost pedagoga, neznalost vlastních kompetencí a kompetencí školy zastoupené v inkluzních případech výchovným poradcem, často neplnění povinností pedagoga (neseíše IVP, a pokud ano, nezapojí a neinformuje o něm rodiče, následně pokulhává vyhodnocení IVP s dalším doporučením.“* (inf. G): *„Spíš se nabízí teze, že si péči školy zajišťují hodně věci sami a ty ostatní organizace už moc nepotřebují (v případě osobních asistentů pozn. aut.). Co se týče sociálně aktivizační služby, kde je to více problém výchovný, tam je to složitější ... Sociálně aktivizační služba se školou spolupracuje.“*

Dle většiny informantů synergie jednoznačně nenastala: (inf. E) *„Synergie nenastala. Obě oblasti vědí, o co jde, znají dokumenty, ale míjí se to.“* (inf. D): *„Synergie nenastala, spíš chaos. Dopady přímo na službu těžko posoudím.“* (inf. G): *„Osobně si myslím, že k intenzivnější spolupráci nebo nějaké synergii nemůže dojít za pár měsíců. Každý pracuje v nějakém systému, je nějak navyklý Pokud v systému pracuje pedagog, který je třeba dvacet let na něco zvyklý musí si na nové věci zvyknout a naučit se jinak pracovat. Zde si dovolím být kritičtější. Vůle k těm změnám je u některých rigidnějších pedagogů nižší. Nechci to paušalizovat. Je plno učitelů, kteří se chtějí změny a sledují nové pedagogické trendy a ty jsou do toho zapálení. Plno těch starších změny a novinky nechce. Pro ty jsou změny také obtížnější.“* (inf. C): *„Nemám dojem, že se něco výrazně změnilo, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními funguje standardně. Je to stejné jako před inkluzí. Změnili se věci, co se týče šablon. Škola může dosáhnout na speciální pedagogy, nebo na psychologa. To je posun. Jsou na to finance. Sháněli jsme psychologa na část úvazku, a nesehnali jsme.“*

Na závěr okruhu se dá hodnotit, že synergie nenastala, protože bylo málo motivovaných lidí v systému k aktivitě. Hezky to ilustruje závěrečný komentář. (inf. A): „*Ono se to samo nestane. Ono se to samo neudělá. Nevím, jestli tomu sami tvůrci zákona věřili, že ono se to samo... Učitelé jsou na to sami naštvaní, mají málo asistentů. Oni nejsou sociální instituce, ale vzdělávací instituce a oni potřebují, aby tam ty děti něco naučili... A sasky? Není SAS jako SAS...není škola jako škola.*

6.2.3 Systém a osobní angažovanost

Informanti se často zamýšleli na čem opatření a spolupráce ztroskotává. Zda je to špatným nastavením systému nebo neochotou aktérů systému: (inf. F) „*Strašně moc záleží na tom personálu.*“ (inf. G): „*Myslím si, že i když je to systémově nějak nastavené, tak vždycky záleží na konkrétních lidech, kteří jak ve škole, tak v té sociální službě pracují. Pokud jim jde o dobro těch dětí, tedy aby se dětem skutečně pomohlo, ne že si jen odfajfknu, že mám splněno, nebo aby byl klid, tak prospívá a spolupráce může fungovat.*“ (inf. E): „*Možná někde funguje, ale to je o lidech né o systému. Jsou to světlý výjimky. Školství nic nenutí multidiscipinárně pracovat. Měl by je nutit zájem dítěte. Nefunguje spolupráce ministerstev. Nepotkává se legislativa.*“ Padli též návrhy na dozdělávání pedagogů v určitých oblastech: (inf. B) „*Kousek času v rámci pedagogického vzdělávání věnovat systému sociálních služeb, nácviku vedení rozhovorů s dítětem a rodičem v krizové situaci či v náročné situaci, větší důraz na osobnosti zralost a kvality člověka při přijímacích zkouškách na učitelské obory, supervize pro učitelské sbory, případně jejich části (menší skupiny), zážitkové sebezkušenostní aktivity zahrnující prožitek dítěte neoblíbeného v kolektivu, které pedagog devaluje rádoby nestigmatizujícími slovy ("zase se Ti to nepovedlo, Ty ses na to zase vykašlal, stejně to zas nebudeš vědět, za trest budeš sedět na židli před sborovnou o přestávce, abys nemohl mluvit se svými spolužáky".)*

6.2.4 Vliv na intervence služby

Téma vlivu intervencí na chod služby je téma práce. V rozhovorech a tedy i v této podkapitole se práce zaměřuje na obecné souvislosti vlivu intervencí na službu v době inkluze. Informanti z rozhovorů neznají výsledky služby, ani její kontext, na rozdíl od členů focus group. V tom je zásadní rozdíl. Nebyl původní záměr se tomuto tématu v polostrukturovaných rozhovorech věnovat (viz tab. 2: Transformační

kroky), avšak informanti se na téma práce ptali a vyjadřovali se k němu. Jejich informace jsou podnětné a dokreslují téma práce v plně šíři: (inf. B) *„SAS je služba preventivního charakteru s formou poskytování svých aktivit v terénu, nikoliv jen v ambulanci. To je její výhoda. Typ očekávaných intervencí? Za prvé podpora rodičů ve školní přípravě v ambulanci nebo v místě bydliště (rodiče s nízkým stupněm vzdělání, se speciálním vzděláním nebo bez dokončeného základního vzdělání nejsou schopni své dítě podpořit v potřebném rozsahu, protože sami často látku nerozumí a neumí ji ani vysvětlit), včetně nácviků a učení se vzorem. Za druhé doprovody – rodiče nejsou schopni se školou komunikovat na pro dítě efektivní úrovni, která by byla k jeho prospěchu – např. podíl na zpracování IVP a jeho naplňování, vyšetření v PPP a potvrzení, že dítě není schopno s ohledem na jeho možnosti absolvovat vzdělávací program ZŠ nebo že potřebuje asistenta). Četnost intervencí – v rámci podpory rodičů ve školní přípravě dětí pro smysluplnou podporu minimálně 2x týdně včetně nácviků, doprovodů do škol na konzultace, doprovodů na specializovaná pracoviště. Vliv má i nabídka činností – odborní pracovníci jako terapeuti nebo psychologové v SAS mohou v rámci multitýmu nabídnout efektivní podporu v případě necitlivého zásahu do integrity rodiny a devalvace kompetencí rodičů.“*

Někteří se přímo vyjadřovali k případné četnosti intervencí. K nárůstu nebo úbytku, který byl zajímavě okomentován (inf. A): *„Myslím si, že inkluze by neměla mít vliv na typ a četnost intervencí. To, že děti budou mít ve škole asistenta vůbec nesouvisí s tím, co mi s tou rodinou budeme nebo nebudeme dělat. Školní docházka, ať s inkluzí nebo bez inkluze, byla vždycky povinná záležitost ze zákona... To, co dělá saska, a to, jak mi ji máme nastavenou, jako prevenci umístění dítěte mimo rodinu, jde mimo slavnou inkluzi jako téma.“* Dále (inf. C): *„Nevím, jestli dokážu posoudit nárůst intervecí sociální služby. Za poslední rok nám část potenciální spolupráce odpadá. Díky šablonám můžeme doučovat žáky. Zejména ty, co jsou slabší a musí splňovat i další kritéria. Myslím si, že za poslední rok by to tak nemělo být. Jestli služby narostly nedokážu říct, z našeho pohledu by nárůst neměly.“* (inf. E): *„Ne neměla. Myslím si, že stejně. Školy služby neumí využívat a je otázkou, jestli na tom inkluze něco změní. Ve školství není povědomí o službách. A když mají, tak to berou jako službu od OSPOD. Nejsou sami aktivní.“* (inf. D): *„Vliv na intervence služby nedokážu posoudit. Pokud by školy spolupracovali (se službou pozn. aut.), tak asi*

vyšší. *Vzhledem k tomu, že vím, jak to chodí... tak myslím, že nižší.*“ (inf. G):
„Myslím si, že vliv školství na druh a četnost intervencí má. Služba vstupuje do rodiny dost často přes děti a přes školní výuku a problémy třeba ve škole. Pak se třeba odkrývají další věci, nicméně s tou školní výukou to hodně souvisí. Třeba tím, že prázdniny jsou volnější. Nevím, jestli by šel podle četnosti intervencí vysledovat školní rok.“

Některá tvrzení o intervencí byla nejednoznačná, podmíněná a často hypotetická. Dokládá to, že na otázku nelze odpovědět v obecné rovině jednoznačně. Jsou různé praxe v různých krajích. Různě nastavené služby, různí zřizovatelé a různé podmínky. Tyto zkreslující vlivy jsou maximálně sníženy u focus group (viz následující kapitola), kde odpovídají pracovníci služby, kteří tyto informace o službě znají.

6.2.5 Osobní a pedagogický asistent

Odborníci se hodně vyjadřovali k asistentům. Velice zajímavá informace je o ukončení osobní asistence pro děti v důsledku inkluze: (inf. G) *„Počet osobní asistentů se promítl konkrétně v naší organizaci, kde máme službu osobní asistence. Tam to mělo jednoznačný vliv... My jsme osobní asistenci pro děti úplně ukončili k září letošního roku. Tu asistenci ve školách převzali asistenti pedagoga... Dělají stejnou práci. Často osobní asistenti suplovali práci asistenta pedagoga, protože na asistenty pedagoga nebyli finance. Ted' tam peníze jsou a zajišťují si to sami... Dokážu si představit kombinaci osobního a pedagogického asistenta v jedné třídě v případě výraznějšího handicapu žáka. Osobní asistent by pak pomáhal výhradně se sebeobsluhou. Naši osobní asistenti pomáhali především ve speciálních školách a tam je ten výukový proces jiný.“* Někteří informanti vnímali zejména administrativní okolnosti, které vznikaly kolem pedagogických asistentů, jako zátěž: (inf. F) *„Škola je tím více zaměstnaná (zaměstnávání asistentů).“* (inf. B): *„... získání asistenta je administrativně zdlouhavý proces, během kterého se trápí všechny strany a v mnohých případech ani asistent nezajistí plnohodnotné vzdělávání dítěte ani jeho spokojené zapojení do kolektivu tak, aby bylo přijímáno s respektem.“* Silná reakce byla ohledně financování a kvalifikace asistentů, jak bylo uvedeno výše (kap. 3). Zejména pedagogicko-psychologické porady jsou nejen přetížené, ale i pod jiným

možná politickým tlakem: (inf. D) „*Ohledně asistentů se mě neptejte, to bych musela nadávat. Je to nedomyšlená a vytváří to tlak na poradny ... Jsou tam i střety zájmů ohledně zřizovatele a financování. Nenuťte mě o tom při nahrávaném rozhovoru mluvit.*“ (inf. E): „*Jediný rozdíl jsou finance. Kurz pedagogický asistent není vzdělání. Je to málo. Měli by být zaplacení, ale mít alespoň středoškolské vzdělání.*“ (inf. C): „*Měli jsme oba typy (pedagogický i osobní asistent pozn. aut.). To se tak prolíná a činnost je prakticky stejná. Dělalji v zásadě stejnou činnost... Úhrada v případě osobního asistenta roli hraje. Když ho rodiče platí, víc si ho váží a víc ho vytěžují. Pokud mají děti příspěvek (na péči), měli by ho využít na osobního asistenta. Děti, kteří mají pedagogického asistenta příspěvek často nemají – tam je v pořádku, že je to hrazené.*“

6.2.6 Sociálně vyloučené děti

Je sociálně vyloučené dítě zároveň dítě, které má specifické vzdělávací potřeby? To je otázka, která oslovila část informantů. Nelze na ni jednoznačně odpovědět. Podle vyhlášky ne (viz kap. 3). Je však jednoznačné, že chudší děti mají ve vzdělávání nevýhody: (inf. E) „*Školství se zaměřuje na výkon a hůře se jim chápe situace rodiny. Neumí s tématem rodiny pracovat, zejména s dětmi ze sociálně slabých rodin. Mělo by se více s vyloučenými dětmi pracovat.*“ (inf. F): „*Myslím si, že inkluze je zaměřena na handicapované ne na sociálně vyloučené děti, ale je jenom čistě můj názor.*“ (inf. D) „*Dělám v problematice dlouho. Se sociálním handicapem neumí školství pracovat. Ano my jsme taky školství... Podle vyhlášky musíme (pedagogicko-psychologické poradny pozn. aut.) najít zdravotní handicap. Kvůli tomu, že nemá někdo na obědy, nikdo IVP dělat nebude. Neptejte se mě, zda je to tak správně. Nevím.*“ (inf. G): „*Co vím od lidí, kteří mají asistenty nebo jsou v tom nějakým způsobem zapojeny, tak je to (Inkluze ve školství pozn. aut.) zejména pro děti s handicapem. Pokud tedy bereme jako zdravotní handicap třeba i ADHD, poruchy chování a nějaké další vývojové poruchy.*“

(inf. A): „*Myslím si, že inkluze pro tyhle děti, který opravdu potřebují velmi specifický zacházení, není. Protože na asistenty nejsou peníze. Svým způsobem školy fungují více pro handicapované, nežli pro děti silně deprivované, kde je hraniční intelekt... Ti musí chodit do normální školy (nemohou do speciální pozn. aut.) ...*“

Takovéto dítě potřebuje třídu, kde je méně dětí, osvícenou učitelku a osvíceného asistenta k sobě i asistenta pedagoga ve třídě... Dítě musí mít podnětné prostředí, ten rok před školou – to prostě nestačí. To je úplná marginálie. Dítě se musí cítit radostně v očích svých rodičů. A když ty rodiče nevědí, kde budou zítra bydlet. Je třeba vzdělávání a rozvoj dětí... Rozvoj jako mít doma pastelky. Vědět, kde je vpravo a kde vlevo, vědět, co je hladká mouka a že ptáci létají a podobně.“

Shrnutí: Spolupráce obecně ve školství funguje. V rámci školských zařízení funguje multidisciplinární spolupráce bezproblémově, přestože právě tyto organizace inkluze zatížila nejvíce. Některé z nich jsou přetížené. Spolupráce za hranicemi resortů je obtížnější. Cesty mezi rezorty nejsou „vydlážděny“ příslušnou legislativou. K synergii díky inkluzi na hranicích rezortu nedošlo. Hlavní překážkou je tedy nespolupráce mezi rezorty. Další překážkou je to, že sociálně vyloučené dítě není zařazeno mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V zásadě se dá říci, že spolupracují nadšenci, kteří chtějí a kteří v tom vidí smysl. Většina informantů se shodne, že vliv na intervence služby inkluze nemá nebo by neměla mít.

6.3 Výsledky focus group

Obdobně jako u předchozích výsledků i zde jsou výsledky sdruženy do tematických celků. Výsledky reagují na dílčí cíl 3.

Cíl 3: Zhodnotit a popsat konkrétní vzájemný vliv inkluze ve školství a služby Šance pro rodinu.

Tab. 10: Tematické okruhy

	Tematický okruh focus group
1	Spolupráce se službou
2	Překážky ve spolupráci
3	Zkreslující vlivy
4	Interpretace četnosti a druhu intervencí

6.3.1 Spolupráce se službou

Jedním ze zásadních témat práce je spolupráce ostatních zejména školských subjektů se službou. Podkapitola obsahuje informace, které se vztahují přímo ke zkoumané službě. Všichni informanti se shodli, že služba se školami spolupracuje standardně a spolupráce je dobrá (inf. L): *„Za mě subjektivně přijde, že spolupracuji se všemi lidmi pořád stejně. Nepřijde mi, že by byl nějaký enormní nárůst. Za mou téměř tříletou praxi mi nepřijde, že bychom komunikovali s učiteli nebo kýmkoliv jiným více, než za poslední rok.“*

Intervence „A“ vychází o meziročně 5 % méně, graf může korespondovat s tím, co je vidět v praxi v multidisciplinární práci. Může graf vyjadřovat tvůj pocit z té multidisciplinární spolupráce? (inf. L): *„Možná ano. Nevím, jestli je to úplně objektivní, ale poslední dobou osobně se školami vůbec nespolupracuji. Přijde mi, že dřív jsem s nimi byla víc v kontaktu, ale tím, že se nastavila nějaká pravidla a školy*

jedou v minulém režimu, tak mi přijde, že spolu nekomunikujeme tolik, jako předtím. Je tedy možné, že z tohoto pohledu jde o zhoršení počtu intervencí se školami, ale nemusí to znamenat, že by komunikace byla menší. Myslím si, že je stejná, jen s tím rozdíl, že školy vědí o nastavených pravidlech a řídí se jimi.

V zásadě celá skupina se shodla, že spolupráce je. Spíš v souvislosti s inkluzí ve školství vnímají mírný úbytek podobně, jak to ilustrují tvrdá data.

6.3.2 Překážky ve spolupráci

V zásadě je klíčová role poraden, které přidělují asistenty a schvalují opatření. Zásadně ale nezohledňují sociální handicap. Jsou školská zařízení a přednostně spolupracují se školami, o službě často mnoho nevědí. Na tom panovala také shoda ve skupině. (inf. K): *„Já jsem chtěla říct, že se mi nelíbí, jakým způsobem do toho zasahují PPP, protože mi přijde, že je to cílená likvidace speciálních škol. Když jde dítě do PPP, tak nedostane doporučení do speciální školy, i když by za jiných okolností v minulosti to šlo, i když si často rodiče přejí, aby tam dítě šlo, tak je obrovský problém to dítě do speciální školy dát. Myslím si, že rodič by měl mít nějakou volbu, kam to dítě dát a rozhodovat o něm.“*

Celkově ve skupině panovala skepse k tomu, že inkluze u klientů služby něco výrazně změní k lepšímu: (inf. L) *„... já jsem k tomu docela skeptická. Myslím si, že pro sociálně vyloučené a zdravotně postižené děti by to mohl být krok k začlenění, ale pokud k tomu není přístupný celý systém školství a soustavně se nepracuje na tom začleňování, tak mi tyto jednotlivé kroky přijdou úplně k ničemu, že to jsou vyhozená energie.“* „...„*Myslím, že stejně dojde k segregacím a i si budou spolužáci na sebe ukazovat, kdežto, když jsou na speciálních školách, mají individuální výuku, já si nemyslím, že je inkluze dobrá.“*

Další překážkou je vnímání inkluze jako ideologického jevu. Do jisté míry jako nějakého výstřelku, který jde proti většinovému názoru. I proto má své konkrétní odpůrce. Jsou z řad těch, kteří nepochopili její smysl. Podrobněji to popisuje jeden s informantů (inf. I): *Já si myslím, že inkluze je ideová záležitost. Záležitost nikoliv, že by měla nějaký praktický dopad nebo že by to bylo potřeba naší společnosti, ale je to vyloženě jenom ideová potřeba lidí, kteří se snaží udávat směr toho, jak se vyvíjí*

naše společnost a mám za to, že to je snaha udělat jeden dobrý krok, ale bez toho, aniž by se udělaly nějaké další. A ve společnosti, která je strašně zaměřená na výkon a na to, abychom byli zdraví, úžasní, pěkní, všechno měli a měli peníze na to, abychom si všechno, co budeme potřebovat a co nám říkají reklamy, pořídili, tak najednou je ta inkluze něco, co vybočuje z řady. A je sice pěkné udělat tento krok, ale pro mě je otázka, jestli je to na místě udělat tenhle první krok a jestli to nešlo udělat jiným způsobem. V tom smyslu, že speciální školy a praktické školy a podobně přece nemusí vychovávat lidi druhé kategorie a nemusí na ně být tak pohlíženo... Školství, kde to zaostávalo, jsme to potřebovali vylepšit a udělali jsme to způsobem, který nebyl v mnoha směrech domyšlený. Respektive snažíme se to dělat tak, jak to vidíme jinde ve světě, ale bez toho aniž bychom znali kontexty nebo domýšleli, jak to může projednat.“

Další překážkou ve spolupráci služby mohlo být omezení osobních asistentů, kteří jsou ze sociální sféry, na úkor pedagogických asistentů: (inf. L) *„Za mě je lepší osobní asistent, protože já vím, pokud si dítě neřekne samo, co konkrétně tohle dítě potřebuje, takže si zaúkoluji osobního asistenta s tím, co to dítě konkrétně potřebuje. Pedagogického asistenta zaúkoluje škola, ale jak škola může vědět, co konkrétně moje dítě zrovna potřebuje? (inf. J): „Já bych si rozhodně vybrala osobního asistenta, kterého můžu úkolovat a můžu ho někam vést. Je tam rozpor v tom, že osobní asistent musí být kvalifikovaný. Nevím, jak je to u pedagogického.“*

Financování podpory též ovlivňuje celou situaci. Ať v globále, na lokální úrovni a zejména, když zasahuje do rozpočtu rodin. Skupina se shodla na tom, že klienti služby i v případě, že pobírají příspěvek na péči, by dali přednost z finančních důvodů pedagogickému asistentovi: (inf. I) *„Opravdu záleží na tom, jaké je to postižení, co ten klient potřebuje. Vezmeme-li v úvahu, že to jsou denně 4 hodiny, což by měla trvat osobní asistence, vynásobíme to maximální částkou 130 korun, tak máme 520 korun denně. Což není úplně málo.“*

6.3.3 Zkreslující vlivy

Celá skupina se shodla na tom, že počet intervencí může ovlivnit konkrétní pracovník (pracovní neschopnost nebo jeho výkonost, nezkušenost) a stejně tak intenzita spolupráce rodiny. Zadávání do databáze je u pracovníků služby, obdobné i

když ne vždy absolutně shodné (inf. I): *„Napadá mě zkreslující vliv místa. Kdyby ten výzkum probíhal jinde, respektive ta služba probíhala ve větším městě, tak si myslím, že by ty výsledky mohly být jinačí. Tím, že se jedná o Poličku, relativně malé město, zvláště se dvěma základními školami, které jsou relativně specifické, tak si myslím, že to hraje velkou roli v tom, jak se ty školy dokáží inkluzi přizpůsobit nebo do ní připravit.“* (inf. K): *„Já si myslím, že to souvisí s regionem. Třeba na Svitavsku by to mohlo být jiné, protože tam jsou zase jiní klienti a může to souviset s tím, s jakými rodinami zrovna služba pracovala. Jestli tam bylo potřeba něco řešit, zda byli žáci problémoví nebo co se řešilo ve vztahu ke škole.“*

6.3.4 Interpretace četnosti a druhu intervencí

Nad interpretací poznatků byla asi nejdelší diskuze. Jsou zde prve interpretovány názory členů skupiny a až na závěr je shrnutí. Pro dokreslení jsou zde ponechány i některé otázky autora. Zde by byl totiž větší výtah, jenž by byl zkreslující, a vyjádření, která na sebe navazují, by ztrácela smysl.

Začíná (inf. I): *„Je to zajímavé. Překvapuje mě, že tam jsou rozdílná data. Zvláště měsíce prosince, a to rozdílu v rámci intervencí, tam je ten rozdíl dost slušný.“* (graf 11. jedná se o graf 11 pozn. aut.) *„Může být vidět rozdílný vliv rodinných prostředí, které se v předvánočním čase jinak chovají a akceptují jiné hodnoty nebo jiné rituály.“*

(Autor): *„Viděl byste tam vliv před inkluzí a po inkluzi? Co vás k tomu napadá, nemusí to být tvrdá data. Myslíte si, že je to podmíněnost rodiny a pracovníků nebo je tam podmíněnost, že se ve škole něco změnilo“.* Odpovídá (inf. I): *„Určitě obojí. Myslím si, že ten prvotní impuls vychází z rodiny a při střetávání různých rodinných konceptů, které se promítají do povahy žáků a těch situací, které prožívají, tak se samozřejmě mění i situace ve škole. A projevuje se to třeba zpětně v rámci kontaktů.“* Dále (inf. L): *„Mě překvapilo, že se poskytlo víc sociálně terapeutických činností... Je možné, že školy začaly víc aktivizovat a víc vzdělávat, ale na tu oblast sociálně terapeutické nestačí, proto úbytek v sociálně aktivizačních... Určitě je to jiný způsob práce s dětmi (ve škole), takže to vliv mít mohlo (inkluzie na intervence pozn. aut.).“* Pokračuje (inf. K): *„Jak koukám na ten graf (jedná se o graf 10 a tabulku 8 pozn. aut.), kterou zmiňovala Anet, tak úplně přesný úbytek v sociální aktivizační*

vzdělávací činnosti, tak úplně stejný přírůstek je na straně sociálně terapeutických činností. To, co ubylo po inkluzi v sociálně aktivizačních vzdělávacích činnostech, tak to přibylo na sociálně terapeutický činnosti, což je opravdu hodně zajímavé... Školy byly pravděpodobně pod vlivem přípravy a strachu, co ta inkluze může přinést, tak byli ochotní spolupracovat i s jinými organizacemi, aby se na ní lépe připravili.

(Autor): „Takže tam vidíte vliv prázdnin na té křivce?“ (inf. K): „Určitě. To je skok, od března to stoupá a v červnu, jako by bylo zakončení něčeho, co by bylo potřeba víc řešit.“ Dále (inf. L): „Může to být vlivem vysvědčení, leden a červen před vysvědčením ta aktivita stoupala.“ Nakonec se vyjadřuje (inf. J): „Možná před koncem roku učitelé tlačili na žáky.“ (ti pak využili službu pozn. aut.). (inf. I): „Jak koukám na ten graf 10, tak bych si dovolil z toho vyčíst, že před inkluzí ... škola měla větší vliv na intervence, nebo konkrétně na poskytované intervence „A“. než po inkluzi. Poté vystoupily podle mě do popředí úplně jiné záležitosti než jenom problematika vzdělávání.“ (autor): „Takže rodina klienta chtěla od služby jiné věci než jen ty, které souvisí se školou?“ Odpovídá (inf. I): „Ano, tak bych to četl.“ (inf. K): „Ono vlastně jak jsou to dvě šedé křivky, které nejdou moc rozpoznat, tak před inkluzí jsme poskytovali víc intervencí než po ní, že se to možná škola snažila zvládnout sama.“

Shrnutí: Školy se v době prvního roku inkluze chovaly jinak. Měly možnosti různých opatření, a proto na ně rodiny tolik zakázek v souvislosti se školstvím neměly. Vliv na intervence má organizace školního roku – tedy čas, kdy děti chodí do školy a kdy ne. To totiž vždy ovlivňuje chod a atmosféru rodiny, tudíž i rodiny v krizi.

7. Diskuze

Obecným cílem práce bylo zjistit vliv inkluze na druh a četnost intervencí a multidisciplinaritu služby Šance pro rodinu. V diskuzi je odpovězeno na dílčí cíle a jsou popsány možné nepřesnosti či limity zkoumání. V diskuzi se autor nevrací k podrobné interpretaci dat, protože by to bylo duplicitní. Interpretace poznatků proběhla v rámci výzkumné skupiny (tab. 10) a informace by byly duplicitní.

Cíl 1: Porovnat četnost a typ intervencí služby Šance pro rodinu před a po nabytí účinnosti zákona o inkluzi ve školství.

K porovnání bylo dostatek dat v patřičných kategoriích. Jistým limitem bylo to, že pracovníci do systému ne vždy zadávali intervence shodně. Tato nejednotnost zřejmě nemohla ovlivnit validitu takového množství dat, protože pro zadávání do systému jsou pravidla. Obtížně však lze určit míru zkreslení u 2384 intervencí. Autor práce některé intervence na základně namátkové kontroly zápisů ze schůzek přeřadil.

Celkových intervencí bylo před inkluzí i po inkluzi srovnatelně. Zřejmý byl přesun ze vzdělávacích intervencí „A“ k ostatním. Souvislost přímo s inkluzí se nabízí. Školy dostaly více prostoru využít další zdroje podpory v asistentech, jiných projektech a doučovacích blocích, na které dostaly prostředky nad rámec běžného rozpočtu. Je obtížné porovnávat neustálenou inkluzi se sociální službou pro rodiny. Při porovnávání jevu inkluze, který se vyvíjí a služby pro rodinu, která je také relativně mladá, mohlo dojít ke zkreslení.

Cíl 2: Zjistit, zda školská zařízení a sociální služby zintenzivnili mezioborovou spolupráci po zavedení inkluze. Došlo k jejich synergii nebo jsou systémové překážky?

Zde se dá poměrně jasně říci, že k synergii nedošlo. Školství a sociální práce jsou dva oddělené resorty. Odborníci se vesměs shodují, že by spolupráce synergii přinesla, ale zatím ji moc nepozorují. Tedy ne nad rámec toho, co bylo před inkluzí. Může to být tím, že je obava, že inkluze může narušit zaběhlý systém vzdělávání. Proto se školství více začalo spoléhat na „své“ poradenské organizace, než by experimentovalo v rámci inkluze ještě se sociálními službami. Pedagogové jsou dosti

zaměstnání nastavením spolupráce uvnitř školy a další rozvíjení nové spolupráce s externí službou není systémové, protože na to nejsou kapacity. Školy tedy spolupracovaly spíše méně. Školská poradenská zařízení spolupracovala standardně nebo mírně lépe. Tvrzení informantů však nebylo shodné, a tak nelze potvrdit, že by za toto zlepšení mohla inkluze. Spíše je to víceletý postupný rozvoj spolupráce mezi službou a poradenskými zařízeními.

Cíl 3: Zhodnotit a popsat konkrétní vzájemný vliv inkluze ve školství a služby Šance pro rodinu.

Obecně se dá říci, že služba Šance pro rodinu je se školstvím spjata skrze žáky škol. Inkluze nemůže za pokles intervencí o prázdninách a za nárůst před vysvědčením. To je vlivem organizace školního roku, který se obecně vzato promítá do celé společnosti, a tedy i do intervencí Šance pro rodinu. Jednoznačně se dá říci, že vzdělávacích intervencí ubylo.

Závěr

Služba Šance pro rodinu stejně jako inkluze ve školství pracuje s různě znevýhodněnými dětmi. Východisko a směřování práce od lidských práv, přes sociální práci v rodině a inkluzi, až ke konkrétní službě má logickou posloupnost. Tato posloupnost se ukázala být vhodným teoretickým základem pro následný výzkum.

Bylo nalezeno překvapivě velice málo odborných dokumentů, které by nahlížely na společné vzdělávání a zároveň sociální práci v rodině, nebo alespoň sociální práci obecně, což by se dalo očekávat. Tento doslova resortismus se z odborné sféry přenáší do příslušných zákonů, kde místo odkazů na sociální práci nacházíme ideovou vyprázdněnost. Často nesmyslně ostré vymezení rezortů školství a sociální práce je výrazné v teoretické i empirické části práce.

Zvolená kombinovaná výzkumná metoda přinesla validní výsledky. Často autor musel zestručňovat široké výstupy. Celkem bylo zkoumáno a analyzováno 2384 intervencí služby během období dvou let. V některých částech práce tedy dochází k zobecňování. Množství získaných dat bylo možná nadbytečné, avšak právě proto má výzkum vysokou vypovídající hodnotu o zkoumané problematice.

Cílem práce bylo zkoumat vliv inkluze na četnost a druh intervencí služby Šance pro rodinu a na multidisciplinární spolupráci. Základním výsledkem práce je jasné prokázání vzájemného vlivu školství na intervence zmíněné služby. Na četnosti intervencí v jednotlivých měsících lze vyčíslit organizaci školního roku. Inkluze měla vliv na vzdělávací intervence služby. Došlo k jejich mírnému snížení ve prospěch jiné činnosti služby. To potvrzuje menší spolupráci v době po zavedení inkluze ve školství. V rámci spolupráce školských organizací a služeb pro rodinu ani u konkrétní zkoumané služby Šance pro rodinu k synergii nedošlo. Multidisciplinární spolupráce je dle tvrzení odborníků stejná, nebo mírně vyšší, ale nedá se přičíst jednoznačně inkluzi. Školy se zabývají vnitřními procesy a na vnější spolupráci nejsou zdroje. Inkluze trvá zatím krátkou dobu a na hodnocení všech vlivů je pravděpodobně brzy.

Závěry práce lze využít na odborných platformách, kde je multidisciplinární a mezirezortní spolupráce aktuálním tématem. Synergie školských zařízení a sociálních služeb je pro systém správy naší země obrovskou výzvou a příležitostí do dalších let. Možná i tato práce svým dílem přispěje k tomu, že tuto synergii jednou pocítí konkrétní rodina v obtížné životní situaci ve formě kvalitní profesionální, a hlavně lidské sociální služby.

Seznam zkratek

CDZ – Centrum duševního zdraví

DD – Dětský domov

H – mat – Hejného metoda. Organizace, která metodu zastřešuje

Inf. – Informant

IP – Individuální plán

IPOD – Individuální plán ochrany dítěte

IVP – Individuální vzdělávací plán

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NOZ – Nový občanský zákoník

NNO – Nestátní nezisková organizace

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

ORP – Obce s rozšířenou působností

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

OSN – Organizace spojených národů

PLPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SAS – Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi.

SPOD – Sociálně-právní ochrana dětí

SVP – Středisko výchovné péče

ŠPZ – Školní pedagogický zaměstnanec

ZDVOP – Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (např. tzv. Klokánky)

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

Publikace

Bartoňová, M. (2007). *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova Univerzita.

Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova Univerzita.

Bechyňová, V. a Konvičková, M. (2008). *Sanace rodiny*. Praha: Portál.

Bechyňová, V. (2012). *Případové konference*. Praha: Portál.

Bertini, K. (2013). *Sendvičová rodina*. Praha: Portál.

Bodgan, R. a Taylor, S. (1975) *Introduction to Qualitative Research Method – A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: John Wiley and Sons.

Bowlby, J. (2013). *Ztráta*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál

Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Janebová, R. (2011). Spolupráce organizací v oblasti sanace rodiny, *Sociální práce*. roč. 11, č. 2.

Lazarová, B. a kol. (2016). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Matoušek, O. a Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.

Matoušek, O. a Pazlarová, H. (2014). *Podpora rodiny pro pomáhající profese*, Praha: Portál.

McCubbin, I. H. a kol. (1983). *Social Stress and the Family: Advances and Developments in Family Stress Theory and Research*. London: The Haworth Press.

Miovský, M. (2003) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Müller, O. a kol. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. UP.

Pasch, M. a kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA Publishing.

Smith, L. a Berenice A.C. (2001). *Women's Political and Social Thought: An Anthology*. Indiana, University Press.

Surynek, A. a kol., (2001). *Základy sociologického výzkumu*, Praha: Management Press.

Šavaříček, R. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Valíček, J. (2016). *Role sociální pracovníka ve Středisku výchovné péče*. Bakalářská práce. České Budějovice, Jihočeská Univerzita.

Zakouřilová, E. (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál.

Zermatten, J. (2010). The Best Interests of the Child Principle: Literal Analysis and Function. *The International Journal of Children's Rights*, roč. 18, č. 4, s. 483.

Elektronické zdroje

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2013): *Stief- und Patchworkfamilien in Deutschland* [online]. [cit.02.03.2018].

Dostupné: <https://www.bmfsfj.de/blob/76242/1ab4cc12c386789b943fc7e12fdef6a1/monitor-familienforschung-ausgabe-31-data.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Forschung,(2016): *Begabte Kinder finden und foerdern*https://www.bmbf.de/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf. [online]. [cit.02.03.2018]. Dostupné:

Davies, K. (2015): Social Work with Troubled Families: A Critical Introduction. *Social Work with Troubled Families: A Critical Introduction* [online]. [cit. 2018-03-14]. ISSN edsasp.87879671.

Ministère de l'Éducation nationale (2017): *L'école inclusive : une priorité nationale* [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné: http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html#Infographie_L_ecole_inclusive_une_priorite_nationale

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR (2015): *Školní asistent v projektech OP VVV* [online]. Copyright © [cit. 1.01.2018]. Dostupné: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Skolni_asistent_vyklad_OPVVV.pdf

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017): *W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.* [online]. Copyright © [cit. 02.03.2018] Dostupné: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1578/1>

Nimmervoll, L. (2017): *Inklusion, aber richtig – damit die Sonderschule keine Einbahnstraße wird,* [cit. 02.03.2018] Dostupné na. [derStandart.at](http://www.derStandart.at)

Notten, N., Grunow, D., Vernakel, E. (2017): Social Policies and Families in Stress: Gender and Educational Differences in Work-Family Conflict from a European Perspective. *Social Indicators Research* [online]. 2017, 132(3), 1281-1305 [cit. 2018-03-14]. DOI: 10.1007/s11205-016-1344-z. ISSN 03038300.

Pakura, S. (2005): The Family Group Conference- 14 Year Journey Dostupné: http://www.iirp.edu/pdf/au05_pakura.pdf PAGÉE Rob van, Rodinná skupinová konference obnovuje vztahy mezi občany a státem, [online] Praha: MPSV 2014

Social Work with Children and Families (2017): Reflections of a Critical Practitioner Abingdon null. *Critical Social Policy* [online]. 2017, 37(2), 323 [cit. 2018-03-14].

UNICEF Česká republika, 2004–2018. [online]. Český výbor pro UNICEF, [cit.8.3.2018]. Dostupné z: <https://www.unicef.cz/co-delame/nase-mise>

Vláda České republiky, 2009–2018. *Dokumenty Rady vlády pro lidská práva*. [online]. Vláda ČR, [cit.1.2.2018]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rp/rp-uvod-17537/>

Zákony, metodická doporučení a ostatní

Zákon o sociálních službách. Zákon č. 108/2006 Sb. účinném znění ke dni 1.1.2007.

Zákon o sociálně právní ochraně dětí. Zákon č. 325/1999 Sb. účinném znění ke dni 1.1.2013.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákon č. 561/2004 Sb. v účinném znění ke dni 1.1.2015.

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška č. 27/2016 Sb. v účinném znění ke dni 1.6.2016.

Prováděcí vyhláška k zákonu 108/2006. Vyhláška 505/2006 Sb. v účinném znění ke dni 1.4.2012.

Rada Evropy evropský soud pro lidská práva velký senát. *Věc D.H: a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00)* rozsudek Štrasburk 13.11. 2007.

Mezinárodní konvence. (1989). *Úmluva o právech dítěte*. Byla přijata Valným shromážděním OSN 20. 11. 1989.

Úřad vlády. Rada vlády pro lidská práva. *Výroční zprávy 1998–2016*.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2010). *Metodické doporučení MPSV č. 2/2010 pro postup orgánů sociálně-právní ochrany dětí při případové konferenci*. Praha.

Ministerstvo zdravotnictví. (2013). *Strategie reformy psychiatrické verze 1.0*, vydáno 8. 10. 2013.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2017) *Analýza inkluzivního vzdělávání*, Praha.

Rada Evropy. (2000) *Doporučení č.4 Výboru ministrů členských států, o vzdělávání romských/cikánských dětí v Evropě (Přijaté Výborem ministrů dne 3. února 2000 na 696. zasedání Výboru delegátů ministrů)*.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Náklady na pracovníky ve školství

Tab. 2: Transformační kroky

Tab. 3: Seznam informantů

Tab. 4: Seznam členů ohniskové skupiny

Tab. 5: Zkoumaná data

Tab. 6: Věková struktura počet

Tab. 7: Intervence dle druhu

Tab. 8: Počet intervencí „A“ v měsících

Tab. 9: Tematické okruhy

Tab. 10: Tematické okruhy

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Děti v pěstounské péči

Graf 2: Intervence před a po inkluzi celkem.

Graf 3: Dle pohlaví osob

Graf 4: Dle pohlaví dospělí

Graf 5: Věková struktura

Graf 6: Klienti dle školy

Graf 7: Intervence „A“

Graf 8: Intervence celkem

Graf 9: Intervence dle druhu

Graf 10: Vliv inkluze na intervence „A“

Graf 11: Největší rozdíl intervencích meziročně

Graf 12: Největší shoda v měsících meziročně

