

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA

Tranzitní program

Diplomová práce

Autorka práce:
Bc. Pavla Fleischhansová

Vedoucí práce:
Doc.Ing.Lucie Kozlová, Ph.D.

17.08.2011

Abstrakt:**Tranzitní program**

Autorka zaměřila práci na období přechodu ze školy do práce u lidí s mentálním postižením. Současný stav popisuje základní terminologické vymezení pojmu mentální postižení. Kvantitativní hodnocení zachycuje rozdělení a charakteristiku jednotlivých stupňů mentálního postižení. Následuje popis jednotlivých znaků a příčin vzniku postižení. Pro teoretickou vyváženost práce jsou posuzovány schopnosti lidí s mentálním postižením i z kvalitativního hlediska struktury osobnosti. Jsou popsána specifika v psychických funkcích: vnímání, paměť, myšlení, pozornost, emotivita a volní vlastnosti. V práci jsou zmíněny dokumenty ovlivňující práva lidí s mentálním postižením a je kladen důraz na právo na vzdělání a na pracovní uplatnění. Možnosti výchovy a vzdělání osob s mentálním postižením jsou sledovány dle věku a v rámci české vzdělávací soustavy. Možnosti pracovního uplatnění mladých lidí s mentálním postižením jsou upraveny zákonem o zaměstnanosti a také mají svůj vliv specifické sociální programy: podporované zaměstnávání a tranzitní program, které dávají podporu lidem s mentálním postižením při naplňování práva na pracovní uplatnění a při začleňování se do běžné společnosti.

Cílem práce je popis metody tranzitní program a vymezení podpůrných faktorů ovlivňujících míru inkluzivity do pracovního prostředí. Pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek autorka zvolila kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je realizován pomocí případové studie. Metody pro získání dat autorka zvolila zúčastněné pozorování, analýzu dokumentů a problémově zaměřený rozhovor pomocí návodu s rodiči mladých lidí s mentálním postižením, kteří využili či využívají službu tranzitní program.

Průběh programu a plnění stanovených cílů je ovlivněno osobností uživatele, jeho přirozeným sociálním okolím, školou a pedagogy, zaměstnavatelem a pracovním prostředím a také osobností konzultanta a kvalitou jeho práce s uživatelem. Autorka vnímá tranzitní program jako specifický program legislativně vymezené sociální služby sociální rehabilitace, který má v otevřené občanské společnosti své platné místo.

Abstract:**Transition Programme**

The author focused her thesis on the transition from school to work in people with mental disabilities. The Current Status section provides the basic terminology definition of mental disability. The Quantitative Evaluation section captures the division and characteristics of individual degrees of mental disability. These are followed by a description of individual signs and causes of mental disability. To achieve a theoretical balance of the thesis, abilities of people with mental disabilities are assessed also in terms of a qualitative personality structure. The thesis describes specific characteristics of mental functions: perception, memory, thinking, attention, emotivity, and volitive traits. The thesis mentions documents affecting the rights of people with mental disabilities and it emphasises the right to education and employment. Opportunities for upbringing and education of persons with mental disabilities are monitored by their age and within the Czech educational system. Job opportunities for young people with mental disabilities are governed by the Employment Act and specific social programs also have their impacts; they are, for example, supported employment and transition programme, which provide support to people with mental disabilities in fulfilling their right to employment and integration into the mainstream society.

The objective of the thesis is to describe the method of the transition programme and the definition of the supporting factors affecting the degree of inclusion in the occupational environment. To answer the set research questions, the author chose a qualitative research. The qualitative research is conducted through a case study. The author chose the following methods of data collection: participant observation, document analysis, and problem-focused interview, using instructions, with the parents of young mentally disabled people who have used or still use the transition programme service.

The course of the programme and the fulfilment of the set objectives are influenced by the user's personality, his or her natural social environment, schools and teachers, employers and workplace environment, and the consultant's personality and the quality of their work with the user. The author perceives the transition programme as a specific programme, defined by legislation, of social rehabilitation service, which has its established place in an open civil society.

KEYWORDS:

Mental disability

Supported employment

Job consultant

Practical school

Transition programme

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma "Tranzitní program" vypracovala samostatně a použila jen pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Zdravotně sociální fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 17.08.2011

Bc. Pavla Fleischhansová

Poděkování

Zde bych ráda poděkovala své vedoucí práce doc. Ing. Lucii Kozlové, Ph.D. za vedení a odborné připomínky k diplomové práci. Mgr. Kristýně Kolblové za absolvování odborné stáže k tématu práce a odborné připomínky. Děkuji účastníkům tranzitního programu a jejich rodinám, kteří mi věnovali svůj čas v rozhovorech. Kolegyním a kolegům v organizaci Rytmus Benešov o.p.s., že mě zastoupili, když jsem plnila studijní povinnosti.

Děkuji svému manželovi a dětem Ríšovi a Elišce za respekt, trpělivost a zastoupení v péči o domácnost.

Obsah:

Úvod	9
1. Současný stav	10
1.1 Člověk s mentálním postižením	10
1.1.1 Terminologické vymezení mentálního postižení	10
1.1.2 Kvantitativní hodnocení mentálního postižení	12
1.1.3 Znaky a příčiny vzniku mentálního postižení	16
1.1.4 Kvalitativní hodnocení mentálního postižení a psychologická charakteristika osob s mentálním postižením	18
1.2 Práva lidí s mentálním postižením	24
1.2.1 Dokumenty ovlivňující práva lidí s mentálním postižením	25
1.2.2 Právo na vzdělání	27
1.2.3 Právo na pracovní uplatnění	29
1.3 Možnosti výchovy a vzdělání osob s mentálním postižením	30
1.3.1 Výchova v rodině	31
1.3.2 Předškolní vzdělávání dětí s mentálním postižením	32
1.3.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením během povinné školní docházky	32
1.3.4 Předprofesní příprava mládeže s mentálním postižením	33
1.4 Možnosti pracovního uplatnění mladých lidí s mentálním postižením	35
1.4.1 Podporované zaměstnávání a tranzitní program	38
2. Cíl práce a výzkumné otázky	46
3. Metodika	47
3.1 Použité metody	47
3.2 Charakteristika souboru	50
4. Výsledky	51
4.1 Uživatelka služby tranzitní program č. 1.: Jitka	51
4.1.1 Analýza rozhovoru s rodičem uživatelky tranzitního programu	60

4.2 Uživatel služby tranzitní program č. 2.: Tadeáš	60
4.2.1 Analýza rozhovoru s rodičem uživatele tranzitního programu	66
4.3 Uživatelka služby tranzitní program č. 3.: Adéla	67
4.3.1 Analýza rozhovoru s rodičem uživatelky tranzitního programu	75
4.4 Souhrn kapitoly výsledky	76
5. Diskuse	79
6. Závěr	86
7. Klíčová slova	87
8. Seznam použitých zdrojů	88
9. Přílohy	

Úvod:

Autorka práci zaměřila na tranzitní program, který nabízí podporu lidem s mentálním postižením v období přechodu ze školního prostředí na pracovní trh. Toto období je náročným úsekem života všech mladých lidí. Pro mladé lidi s mentálním postižením je vstup na pracovní trh ztížen právě vlivem postižení, které následně další vlivy uvádí do jiné kvality. Autorka zvolila téma práce na základě svého zaměstnání. Pracuje pět let v nestátní neziskové organizaci jako pracovní konzultantka a asistentka v programech podporované zaměstnávání a tranzitní program, které organizace Rytmus Benešov o.p.s. poskytuje v rámci registrované sociální rehabilitace. Pracovní zkušenosti poskytly příležitost a podklady pro kvalitativní výzkum pomocí případové studie. Na základě výsledků výzkumu autorka stanovila hypotézy ke specifickým otázkám, které jsou vztaženy k problematice vstupu mladých lidí s mentálním postižením na trh práce.

Praktická část je v práci uvedena současným stavem, který zájemci popisuje mentální postižení, jeho kvantitativní a kvalitativní hodnocení. Následuje část věnovaná právům lidem s mentálním postižením, kde je zdůrazněno právo na vzdělání, právo na práci a možnosti jejich naplňování.

Cílem práce je seznámení s metodou tranzitní program, její popis a navržení možného postupu práce při poskytování podpory člověku s mentálním postižením při přechodu ze školy do pracovního prostředí.

Kapitola výsledky předává získaná data a informace o výzkumu a závěr kapitoly tvoří odpovědi na výzkumné otázky a analýza silných a slabých stránek tranzitního programu a také jeho příležitosti a možná rizika či ohrožení. Tato analýza může být využita poskytovateli sociálních služeb při aplikaci tranzitního programu na místním pracovním trhu. Také výsledky této práce mohou přispět jako jeden ze zdrojů při sestavování souhrnné metodiky tranzitního programu.

V závěrečné diskusi je popsán tranzitní program jako možný způsob naplnění práva lidí s mentálním postižením na práci a jako nástroj prevence sociálního vyloučení z běžné společnosti.

1. Současný stav

1.1 Člověk s mentálním postižením

1.1.1 Terminologické vymezení mentálního postižení

V naší společnosti žijí 3% lidí s mentálním postižením, jak uvádí Vágnerová (2004, str.290). Každý z nich je neopakovatelná bytost, která se od ostatních liší v různých aspektech své osobnosti. Přestože jsou některé znaky společné pro většinu lidí s mentálním postižením (viz.kap. 1.1.3), jsou individuálně modifikovány hloubkou a rozsahem postižení, jak uvádí Švarcová (2006, str.28).

Speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá problematikou osob s mentálním postižením, se nazývá psychopedie. Psychopedie se ve svém užším pojetí zabývá edukací a zkoumáním formativních a informativních vlivů na osoby s mentálním postižením. Širší pojetí psychopedie umožňuje zabývat se diagnostikou, terapeuticko-formativní intervencí, kompenzací, rehabilitací, inkluzí a socializací osob s mentálním postižením na interdisciplinární platformě. V tomto pojetí jsou tak využívány odborné poznatky z vědních oborů pedagogiky, psychologie, sociologie a medicíny, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.6).

Terminologie psychopedie byla výrazně ovlivněna všeobecnou humanizací probíhající nejen ve vědních oborech, ale všeobecně v celé společnosti. Z odborné terminologie zmizely termíny z 2. poloviny 20. století jako jsou: debilita, imbecilita, idiocie, mongol, nevzdělavatelnost, atd. Vlivem procesu humanizace a šíření profesní etiky je kladen důraz na osobní důstojnost člověka s mentálním postižením, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.8).

Tento trend se začal prosazovat na základě dohody představitelů mezinárodních organizací pro podporu osob s mentálním postižením. Již v roce 1967 na prvním kongresu v Montpellieru pořádaném Mezinárodní organizací pro vědecké studium mentální retardace bylo doporučeno vnímat člověka s postižením především jako lidskou bytost a až následně respektovat i druh postižení, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.8). V odborné terminologii tak bylo nahrazeno označení mentálně postižený člověk označením člověk s postižením. Je tak zdůrazněna skutečnost, že postižení není

integrální součástí člověka, ale je jen jedním aspektem z mnoha dalších osobnostních rysů, jak uvádí Švarcová (2006, str.30).

Někteří autoři jako např. Valenta, Müller, Slowík mají snahu detailněji rozlišovat termíny mentální retardace a mentální postižení. Tito autoři chápou termín mentální postižení jako širší či nadřazený pojem k termínu mentální retardace (Slowík, 2007, str.111 srov. Valenta, Müller, 2009, str.13). Jiní autoři resp. autorky zabývající se psychopedií jako např. Švarcová, Vágnerová používají tyto termíny jako synonyma (Švarcová, 2006. str. 29, srov. Valenta, Müller. 2009. str.13). V anglicky hovořících zemích je termín mentální retardace nahrazen označením „*learning difficulty*“, což je vnímáno spíše jako porucha učení než mentální postižení. Ve Velké Británii byla zaznamenána snaha některých sociálních pracovníků dokonce vyřadit termín mentální retardace z odborné terminologie, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.8).

Vychylování pomyslného kyvadla k různým extrémním hranicím může ve všech ohledech vést k mylnému vnímání osob s tímto druhem postižení, proto je v této práci používán termín mentální postižení a je považován autorkou podobně jako u Švarcové a Vágnerové za synonymum k termínu mentální retardace.

Mentální postižení je definováno z různých hledisek a přístupů. Biologický přístup charakterizuje postižení jako důsledek trvalého, závažného organického poškození mozku. Psychologický přístup definuje postižení jako primárně sníženou úroveň rozumových schopností. Sociální přístup vnímá postižení jako sníženou schopnost samostatné sociální existence. Pedagogický přístup charakterizuje postižení jako sníženou schopnost učit se, přestože byly užity vhodné vzdělávací metody a postupy. Právní přístup vnímá postižení jako sníženou způsobilost k provádění právních úkonů. Všechny výše zmíněné přístupy jsou velmi úzce specializované při charakterizování mentálního postižení. V odborné terminologii je potřebné shodnout se na pojetí, které vystihne jak obecnou podstatu, tak specifika bytí osob s mentálním postižením ve společenské interakci, jak uvádí Slowík (2007, str.110). Pro přesnější komparaci jsou uvedeny definice významných organizací působících a ovlivňujících vývoj nejen v samotné psychopedii, ale i v běžném životě společnosti samotných osob s mentálním postižením.

Dle Slowíka je nejvíce rozšířená definice z roku 1983 vyhlášená mezinárodní organizací UNESCO: „*Mentální retardace je pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, která se stává v průběhu vývoje a je spojena s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální nepřizpůsobivosti.*“ (2007)

Dle *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision* je mentální retardace stav opožděného duševního vývoje, který je charakterizován poruchou schopností podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout u jednoho jedince i s jinou poruchou, jak uvádí WHO (2007).

Dle organizace American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) je mentální postižení definováno jako „*snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká po 18 roce života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou*“, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.12).

Sebeobhájci čili dospělí lidé s mentálním postižením, kteří prosazují své názory a zájmy a zároveň se učí hájit svá práva a plnit své povinnosti občanů České republiky se vymezují jako lidé, kteří mají problémy v učení, porozumění, orientaci a komunikaci, jak uvádí Matoušek (2010, str.111).

Z výše uvedených výkladů mentálního postižení je zřejmé, že se žádný z nich neopírá o jednotlivou determinantu, ale zvažuje a hodnotí celou řadu možných aspektů osobnosti.

1.1.2 Kvantitativní hodnocení mentálního postižení

Mentální postižení je spojeno s vrozenou sníženou úrovní rozumových schopností, jak uvádí Švarcová (2006, str.31). Vágnerová dále mentální postižení charakterizuje jako neschopnost dosáhnout alespoň 70% normy odpovídajícího stupně intelektového vývoje

i za předpokladu, že byl člověk adekvátním způsobem výchovně stimulován (2004, str. 289).

V kapitole 1.1.1 byly uvedeny definice mentálního postižení, které hodnotily osobnost člověka s postižením celkově. Kvantitativní hodnocení mentálního postižení se úzce zaměřuje na úroveň rozumových schopností vyjádřených inteligenčním kvocientem (IQ). Tento ukazatel, zavedený W.Sternem, popisuje vztah mezi výkonem v úkolech odpovídajících konkrétnímu stupni vývoje tzv. mentální věk a mezi fyzickým věkem, jak uvádí Švarcová (2006, str.32).

Také klasifikace mentálního postižení podle MKN-10 pracuje s vymezenými konkrétními pásmy IQ. Význam určení inteligenčního kvocientu je v tom, že informuje o celkové rozumové úrovni člověka. Je to však celkový odhad schopností, který vymezuje určitou pozici člověka s mentálním postižením ve vztahu k většinové populační normě, jak uvádí Vágnerová (2004, str.301). Inteligenční kvocient nespécifikuje další především kvalitativní charakteristiky osoby s mentálním postižením, jak uvádí Švarcová (2006, str.33).

Dnes odborná veřejnost plně uznává, že zjištěný IQ má své opodstatnění pouze v případech, když bere na vědomí také všechny ostatní charakteristické znaky a současně posuzuje okolnosti, které měly vliv na výkon jedince při stanovování kvocientu. V řadě případech lidí s mentálním postižením lze vhodným pedagogickým a psychologickým působením dosahovat zlepšení směrem k horní hranici možností člověka. Adaptace člověka na sociální prostředí a možnosti jeho seberealizace nezávisí jen na číselné hodnotě inteligence, ale i na mimointelektových faktorech, jako jsou stupeň motivace, úroveň volných vlastností a adaptace. Při posuzování prognózy je třeba dále zkoumat nejen jedince s postižením a jeho schopnosti, ale také možnosti rehabilitace, socioekonomické podmínky péče o osoby s postižením a k sociálním postojům a úrovni humanizace společnosti, jak uvádí Švarcová (2006, str.32).

Níže uvedená tabulka znázorňuje rozdělení jednotlivých stupňů mentálního postižení dle MKN-10. Je zde sice hlavním a zároveň jediným klasifikačním kritériem úroveň mentální kapacity vyjádřená právě inteligenčním kvocientem, ale autor zdůrazňuje, že jde o klasifikaci orientační, protože přesně daná kritéria pro posouzení mentální úrovně

a přesné hranice rozlišující jednotlivé stupně prakticky neexistují, jak uvádí Slowík (2007, str.114).

Tabulka č. 1.: Klasifikace mentálního postižení

Kódové číslo	Slovní označení	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50 – 69
F71	Středně těžká mentální retardace	35 - 49
F72	Těžká mentální retardace	20 - 34
F73	Hluboká mentální retardace	0 – 19
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	

Zdroj: Slowík, 2007, str.114 srov. Vágnerová, 2004, str. 301

F70: Lehká mentální retardace – osoby s tímto stupněm postižení potřebují podporu při teoretické práci ve škole. Mají specifické problémy při zvládnání čtení a psaní, jak uvádí Švarcová (2006, str.33)(více viz kap.1..1.4). Komunikační dovednosti si osvojují pomaleji, ale řeč v běžném každodenním životě zvládají, přestože je projev jednoduchý a s občasnými nepřesnostmi, jak uvádí Vágnerová(2004, str.301).

Většina osob dosahuje plné samostatnosti v úkonech sebeobsluhy a v praktických domácích činnostech. Proto je pro osoby s lehkým mentálním postižením nejvhodnější výchova a vzdělávání zaměřené na rozvoj těchto praktických dovedností, které kompenzuje nedostatky v teoretických dovednostech, jak uvádí Mahrová a Venglářová (2008, str.88).

Umožnění takto zaměřené podpory a vzdělání tak umožňuje těmto lidem v dospělosti pracovat, navazovat sociální vztahy a být tak platnými členy společnosti, jak uvádí Bazalová (2006, str.272).

F71: Středně těžká mentální retardace – u osob s touto mírou postižení se pomalu rozvíjí chápání a užívání řeči je omezené. Schopnost postarat se sám o sebe a zručnost jsou sníženy. Pro některé osoby je tak nezbytná dlouhodobá podpora, jak uvádí

Mahrová a Venglářová (2008, str.88). Tyto osoby však nutně potřebují mít příležitost k rozvoji svého potenciálu k horní hranici svých možností a schopností a nutně potřebují získávat a tréninkem rozvíjet základní vědomosti a dovednosti. Tyto možnosti rozvoje mohou poskytovat speciální vzdělávací programy či některé sociální služby. V dospělosti jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, která je strukturována, jak uvádí Švarcová (2006, str.34).

Jsou-li zajištěny individuální podmínky pro konkrétního člověka se středně těžkým mentálním postižením (např. osobní asistence, chráněné bydlení, pracovní asistence), jsou tyto osoby schopny zvládnout život i práci v prostředí běžné společnosti, jak uvádí Slowík (2007, str.114).

F72: Těžká mentální retardace – snížená míra schopností a dovedností, která byla popsána v kategorii F71 je u osob s těžkým mentálním postižením mnohem výraznější, jak uvádí Švarcová (2006, str.35).

Výrazná porucha motoriky i další přidružené somatické a psychické vady jsou důsledkem celkového poškození nervové soustavy. Komunikační schopnosti se rozvíjí minimálně, řeč je omezena na jednotlivá slova nebo se nevytváří, jak uvádí Bazalová (2006, str.273).

Osoby s těžkým mentálním postižením jsou existenčně závislé na celoživotní péči. Pokud je péče včasná, systematická a založená na ucelené rehabilitaci, může pozitivně přispívat nejen k udržení míry dosažených dovedností a schopností, ale také k jejich soustavnému rozvoji a ke zvyšování míry samostatnosti v některých úkonech sebeobsluhy. Celý tento proces stimulace je nezbytný pro zvýšení kvality života osob s těžkým mentálním postižením, jak uvádí Švarcová (2006, str.35).

F73: Hluboká mentální retardace – mentální postižení se v této úrovni projevuje výrazným omezením v pohybu a komunikaci. Postižení je většinou organické etiologie. Často je tento stupeň mentálního postižení kombinován s postižením zraku, sluchu, těžkými neurologickými poruchami, epilepsií či s poruchami autistického spektra, jak uvádí Bazalová (2006, str. 274).

Pro osoby s hlubokým mentálním postižením je existenčně nezbytná celodenní péče jiné osoby. Je nutná péče o základní fyziologické potřeby a individuální podpora při rozvoji psychických a sociálních dovedností, jak uvádí Švarcová (2006, str.36).

Přestože možnosti pro rozvoj výchovy a vzdělání jsou velmi omezené, není to důvod je osobám s touto mírou mentálního postižení neposkytnout. Speciální přístupy jako např.: bazální stimulace, bazální komunikace či snoezelen umožňují lidem s hlubokým mentálním postižením rozvoj elementárních schopností a dovedností. Smysluplnost poskytování těchto speciálních přístupů spočívá nejen ve zkvalitnění lidské existence osob s hlubokým mentálním postižením, ale také na individuální pomoc mají lidé nezadatelné a nezrušitelné právo, jak uvádí Slowík (2007, str.116) (viz kap. 1.2).

F78: Jiná mentální retardace – tato kategorie je použita v případě, když stanovení stupně postižení pomocí běžných metod je nemožné pro přidružené či somatické postižení, jak uvádí Švarcová (2006, str.36, srov. Slowík, 2007, str. 114).

F79: Nespecifikovaná mentální retardace - tato kategorie je diagnostikována u osob s prokázaným mentálním postižením, ale nejsou další informace, které by umožnily zařazení do některé z výše uvedených kategorií, jak uvádí Švarcová (2006, str.36, srov. Slowík, 2007, str.114).

1.1.3. Znaky a příčiny vzniku mentálního postižení

Mentální postižení je spojeno se změnou některých schopností a dovedností. K charakteristickým znakům patří:

Limitovaný rozvoj rozumových schopností, který se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení a omezenou schopností učení, jak uvádí Vágnerová (2004, str.289).

Ztížená schopnost adaptace na běžné životní podmínky. Pro člověka s mentálním postižením je obtížné přizpůsobit se podmínkám okolí. Složitě přizpůsobení se fyzikálním nebo sociálním podmínkám je recipročně ovlivněno právě výše zmíněnou sníženou rozumovou schopností a sníženou schopností k učení. Důsledkem tohoto kauzálního vztahu je ztížená socializace. Aby člověk s mentálním postižením dosáhl adaptace, je nucen k užívání různých kompenzačních technik při řešení pro něj náročných situací, případně je závislý na podpoře jiné osoby, jak uvádí Slowík (2007, str.69).

Mentální postižení je trvalé, přestože je v závislosti na původu a vzniku možné určité zlepšení. Horní hranice dosažitelného rozvoje u člověka s mentálním postižením je dána

mírou postižení i aplikací individuálně specifických výchovných a terapeutických vlivů, jak uvádí Vágnerová (2004, str.289).

Postižení je vrozené. Tento znak odlišuje mentální postižení od demence, která je získaným postižením, jak uvádí Švarcová (2006, str.28-29).

Příčinou mentálního postižení je vždy organické nebo funkční poškození centrální nervové soustavy. Tato porucha je zapříčiněna různými vlivy. Na vzniku postižení se podílí celá škála vnějších i vnitřních činitelů. Tito činitelé, z nichž několik je objasněno a další dosud nebyly rozpoznány, mohou působit samostatně nebo ve vzájemné interakci, jak uvádí Vágnerová (2004, str.290).

Mentální postižení je projev poruchy centrální nervové soustavy. Příčiny postižení mohou vyvolat faktory, které se nazývají teratogenní. Tyto faktory mohou dle Vágnerové být:

- a) **fyzikální** – RTG- záření v prenatalním období, mechanické poškození plodu
- b) **chemické** – drogy, alkohol, nevhodné léky během těhotenství
- c) **biologické** – bakterie, viry (2004, str.291)

Příčiny mentálního postižení bývají různě členěny. Pro potřeby této práce je možné je shrnout do několika základních skupin:

Dědičně podmíněné postižení vzniká na základě poruchy ve struktuře nebo funkci genetického aparátu, jak uvádí Vágnerová (2004, str.290). Dále do této skupiny náleží také metabolická onemocnění typu fenylketonurie. Tato příčina, je-li včas zjištěna, lze speciální dietou zamezit vzniku mentálního postižení, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.58-59).

Postižení podmíněné působením negativních vlivů v prenatalním období. Jako např.: syfilis, toxoplasmóza, otrava olovem, alkoholismus a jiné drogové závislosti matky, nedostatečná výživa či nedostatek plodové vody, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str. 59).

Postižení vzniklá v průběhu porodu. K perinatálním faktorům patří předčasný porod, nízká porodní váha dítěte či těžká hyperbilirubinémie, kdy bilirubin působí toxicky na nervovou soustavu, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.59).

Postnatální poškození mozku je příčinou, která může být způsobena mnoha vlivy, mezi které patří např. zánět mozku vyvolaný agens různého původu, mechanické vlivy jako jsou traumata či mozkové léze při onkologickém onemocnění, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.60).

Do zvláštní kategorie je také zařazena silná sensorická, citová a sociokulturní deprivace dětí žijících v nepodnětném prostředí rodiny či ústavu, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.60). Postižení s takovou etiologií není vrozené ani trvalé. Je charakterizováno jako sociální poškození vývoje rozumových schopností. Tato příčina je přechodem do podnětného prostředí odstraněna a intelektový deficit se může zvýšit do pásma normy, jak uvádí Vágnerová (2004, str.292).

Jak bylo výše popsáno, příčiny mentálního postižení lze najít v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Přestože vědecká činnost díky svému vývoji objasňuje značný podíl příčin postižení, stále existuje asi 1/3 osob s mentálním postižením, kde příčina zjištěna nebyla. Je potřebné tyto příčiny nejen studovat a odhalovat, ale také podílet se na vytváření vhodných životních podmínek pro zdravý vývoj lidí, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.60).

1.1.4 Kvalitativní hodnocení mentálního postižení a psychologická charakteristika osob s mentálním postižením

Mentální postižení bylo v kap. 1.1.2 posuzováno z kvantitativního hlediska. Pro vyváženost práce je potřebné posoudit schopnosti osob s mentálním postižením i z kvalitativního hlediska struktury osobnosti.

Velmi často je duševní vývoj nerovnoměrný. Nerovnoměrnost vývoje je charakteristická rozdílným výkonem v různých úkolech a je ovlivněna závislostí na příčině postižení a na povaze prostředí, ve kterém člověk s postižením žije. Kvalitativní hodnocení zahrnuje posouzení míry využitelnosti inteligence, která je dána nejen její celkovou úrovní a strukturou, ale i dalšími mimointelektovými faktory, jak uvádí Vágnerová (2004, str.303).

U osob s mentálním postižením se nejedná o vývoj, který je pouze časově opožděn. Zmíněná nerovnoměrnost vývoje je dána vznikem změn ve struktuře osobnosti. Člověka s postižením nelze přirovnat k mladšímu člověku bez postižení, protože se nejedná jen

o hledisko kvantitativní, ale ve vývoji dochází současně ke kvalitativním změnám, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.36).

Osoby s mentálním postižením netvoří homogenní skupinu. Každý člověk s mentálním postižením je osobnost s individuálními osobnostními rysy. Přesto se u většiny z nich projevují určité společné znaky, které jsou specificky modifikovány mírou a rozsahem postižení, jak uvádí Švarcová (2006, str.41). Podívejme se tedy na osobnost člověka s mentálním postižením *“z hlediska psychických funkcí nezbytných pro kognitivní proces, jehož postižení je primárním specifikem mentálního postižení“*, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.36).

Vnímání

Smyslová percepce je zabezpečena soustavou analyzátorů, která zajišťuje bezprostřední poznání, jehož obsahem jsou počitky, vjemy či představy. Základním znakem vnímání je výběrovost postavená na základě individuální zkušenosti. U člověka bez postižení je proces utváření zkušeností rychlý, u lidí s mentálním postižením je proces pomalý a v některých aspektech jiný, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.36).

Zvláštnosti smyslové percepce u osob s mentálním postižením jsou uvedeny dle Rubinštějnové. Přestože tento pramen odborné literatury pochází z roku 1973, je i v aktuálních pramenech z oblasti psychopedie zmiňován a uznáván stále platným.

Odlíšnosti smyslové percepce u osob s mentálním postižením:

- Zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání
- Nediferencovanost počitků a vjemů
- Inaktivita vnímání – obtížné vnímání všech detailů předmětu
- Nedostatečný proces analýzy vjemu v korové části smyslového analyzátoru vede k nedokonalé koordinaci pohybů
- U sluchového vnímání je opožděná diferenciací fonémů a dochází k jejich zkreslení
- Omezená schopnost vnímat čas a prostor (Rubinštějnová, 1973, str.120)

Uvedené odlíšnosti smyslové percepce lze zlepšovat speciálně pedagogickými metodami, tréninkem konkrétních schopností a také získáváním osobních zkušeností při zvládnání běžných životních situací, jak uvádí Švarcová (2006, str.45).

Paměť

Paměť umožňuje člověku uchovat si dříve vnímané vjemy. Paměťové procesy umožňují schopnost pochopení jevu, selekci základních důležitých prvků, zjištění vazeb mezi prvky a zařazení do určitého systému představ, jak uvádí Hartl a Hartlová (2010, str.382).

Specifika paměti u osob s mentálním postižením dle Rubinštějnové:

- Pomalé osvojování nových vjemů vyžaduje mnohačetné opakování
- Rychlé vyhasínání a nepřesné vybavení paměťových stop
- Vědomosti neumí člověk s postižením samostatně, včas a ve vhodné situaci použít
- Převaha mechanické paměti neumožňuje z vnímaného vyčlenit to důležité

(Rubinštějnová, 1973, str.163)

Tato specifika paměti jsou důsledkem činností vyšší nervové soustavy, která je organicky ovlivněna mentálním postižením. Proto je při práci s lidmi s mentálním postižením důležité věnovat důsledně pozornost častému opakování a tréninku nově osvojovaných dovedností, aby došlo k co nejpřesnějšímu zapamatování si potřebného. Kvalifikovaný pracovník by měl dbát na to, aby člověka s mentálním postižením nezahlucoval nadbytečnými detaily. Slovní výklad je nutné pro zapamatování doplnit o názorné a praktické ukázky a umožnit vnímání učiva i dalšími smysly, jak uvádí Švarcová (2006, str.49).

Myšlení

Dle definice uvedené v psychologickém slovníku je myšlení poznávacím procesem analýzy, syntézy a dalších odvozených myšlenkových operací, které probíhá mezi člověkem a okolím a je zároveň sociálně podmíněn a nerozlučně spjat s řečí, jak uvádí Hartl a Hartlová (2010, str.324).

Odlišnosti myšlení u osob s mentálním postižením dle Rubinštějnové:

- Přílišná konkrétnost omezující schopnost abstrakce a zobecnění
- Nepřesnost v analýze a syntéze
- Myšlení je nesoustavné a nezaměřené, což je ovlivněno vyšší unavitelností

- Myšlení má slabou řídící úlohu, což se v praktické činnosti projevuje nepromyšleností jednání a nepředvídáním důsledků jednání
- Nekritičnost myšlení
- Chybí tzv. sekvenční myšlení, které znamená chápání sledu věcí dle logických a časových souvislostí. (Rubinšteinová, 1973 str. 139)

Nízká úroveň myšlení je zapříčiněna také nejen odlišnostmi ve vnímání (viz. výše), které omezuje nashromáždění si dostatečných zásob představ, ale i nedostatkem názorných a sluchových představ. Velmi omezená zkušenost z her, malá znalost zacházení s předměty a špatný rozvoj řeči zbavují dítě nezbytné základny, na které se má rozvíjet myšlení, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.31).

Úroveň myšlení je ovlivněna nedostatečným rozvojem řeči. Řeč je deformována na základě organického poškození v korových částech analyzátorů, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.37).

Dle Vágnerové je řeč postižena formálně i obsahově. Výslovnost v řečovém projevu je málo přesná, což je následkem nedostatečné motorické koordinace mluvidel a omezenou sluchovou diferenciací (nedostatečné rozlišování hlásek). Lidé s mentálním postižením obtížně rozumí slovnímu sdělení také proto, že jejich slovní zásoba je malá a také porozumění celkovému kontextu je pro ně velmi náročné. Lidé s lehkým mentálním postižením přesto zvládnou verbální komunikaci i přes výskyt agramatismů běžnými konkrétními pojmy a krátkými větami (2004, str.299).

Odlišnosti v myšlení a řeči lidí s mentálním postižením je nutné respektovat a hledat tak cesty ke kompenzaci těchto nedostatků. Jednou z možností, jak vhodně rozvíjet myšlení u lidí s mentálním postižením, je využití postupu od názorného ke slovně logickému zobecnění.

Pozornost

Pozornost je psychická funkce charakteristická zaměřeností vnímání na určitý objekt, který si člověk jasně uvědomuje. Rozlišujeme pozornost na bezděčnou, která je nezávislá na úmyslu člověka, a záměrnou, která má vlastnosti podmíněného reflexu a je spjata s vůlí, jak uvádí Hartl a Hartlová (2010, str.435).

Specifika pozornosti u osob s mentálním postižením dle Rubinšteinové:

- Nestálost a snadná unavitelnost
- Snížená schopnost přenášení či rozdělení pozornosti
- Nízký rozsah sledovaného pole
- Schopnost udržení pozornosti po kratší dobu (Rubinštějnová, 1973, str.154)

Tyto teoretické poznatky jsou velmi cenné při odborné činnosti s lidmi s mentálním postižením, neboť pracovníci dle individuálních možností a schopností sestavují časovou strukturu práce.

Emotivita

Odlišnosti osob s mentálním postižením se také projevují ve zvláštlostech emocionální sféry. Způsob emočního reagování je ovlivněn etiologií postižení (viz.kap.1.1.3), protože se při vzniku emocí zapojují některé oblasti centrální nervové soustavy (retikulární formace, limbický systém, frontální laloky), jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.38).

Rubinštějnová uvádí následující odlišnosti emotivity u lidí s mentálním postižením:

- City jsou nediferencované, rozsah prožitků je velmi zúžen, což má za následek jednostranné uspokojení či neuspokojení. Jemné citové odstíny chybí.
- City jsou neadekvátní svou dynamikou a intenzitou. Člověk situaci vnímá povrchně s minimálním prožitkem či událost prožívá neúměrně intenzivně.
- Větší podíl egocentrických emocí ovlivňuje utváření hodnot a postojů.
- Častější podlehnutí afektu, protože city obcházejí intelekt. Tyto poruchy nálad (tzv. dysforie) jsou překvapivé vzhledem k prožívané situaci.
- Vyšší city (př. odpovědnost, pocit povinnosti) se utvářejí obtížně vlivem slabého řízení citů intelektem. (Rubinštějnová, 1973, str. 193)

Emoce významně ovlivňují vývoj v životě člověka s mentálním postižením, jsou důležitým motivačním faktorem. Jestliže jsou vytvořeny podmínky v životě těchto lidí tak, aby prožívali pozitivní emoce, zvyšuje se tak kvalita života a v důsledku toho jsou lidé s mentálním postižením schopni odpovídat pozitivní citovou reakcí. Důsledná výchovná činnost a vhodné působení při kultivaci vnějších projevů emotivity tak podporuje vzájemné soužití v běžné společnosti, jak uvádí Švarcová (2006, str.53).

Volní vlastnosti

Vůle se projevuje v uvědoměném a cílevědomém jednání. Specifickým rysem v této charakteristice je porucha vůle (dysbulie) až nedostatek vůle (abulie). Oslabenost vůle se projeví v situacích, v kterých člověk s mentálním postižením ví, jak má jednat, ale nenajde v sobě sílu a schopnost jednat požadovaným způsobem. V opozici však stojí situace, kdy člověk s postižením vynaložil velké úsilí, aby překonal různé překážky k dosažení žádaného cíle. Tyto kontrasty volních projevů, mezi které patří rigidita, neiniciativnost, sugestibilita, neovladatelnost a impulzivnost jsou projevy nezralé osobnosti, jak uvádí Vágnerová (2004, str.299).

Podpora procesu rozvoje volních vlastností je složitá a dlouhodobá. Při této činnosti se člověk s mentálním postižením často řídí nejbližšími a nejjednoduššími motivy, což je možné využít k dalšímu trpělivému snažení, jehož cílem je podřídit jednání člověka s postižením rozumovým motivům, jak uvádí Švarcová (2006, str.55).

Jak bylo v této kapitole popsáno, jsou lidé s mentálním postižením ve svých projevech, schopnostech a charakteristikách odlišní od lidí bez postižení. Vžít se do situace člověka s mentálním postižením nelze tak jednoduše, jako si zavázat oči a zažít bariéry, se kterými se potýkají osoby se zrakovým postižením. Mentální postižení tak může vyvolávat předsudky o lidech s tímto druhem postižení. Často jsou tak tito lidé považováni za méně schopné a intaktní společnost neúměrně zdůrazňuje možná rizika při jejich osamostatňování, jak uvádí Slowík (2007, str.119).

Skupina lidí s mentálním postižením je velmi rozmanitá. Lidé s lehkým stupněm postižení dokáží s individuálně potřebnou mírou podpory zvládnout dokončit školu, najít a udržet si vhodné zaměstnání, osamostatnit se i založit a mít vlastní rodinu. Na opačném konci spektra mentálního postižení jsou lidé s hlubokým postižením, kteří potřebují vysokou míru podpory jiné osoby k zajištění všech svých potřeb. Bude ještě nějaký čas trvat, než si intaktní společnost plně uvědomí a bude respektovat, že lidé s mentálním postižením mají nezadatelné právo na samostatný život, když toho jsou schopni. Stejně tak lidé s hlubokým postižením mají nezadatelné právo na individuálně potřebnou míru pomoci, která je adekvátní k závažnosti postižení, jak uvádí Švarcová (2006, str.14).

1.2 Práva lidí s mentálním postižením

Práva lidí s mentálním postižením byla v České republice v minulosti zanedbávána a stála na okraji zájmu. Celospolečenské změny, rozvoj humanizace a moderní trendy v sociální práci sebou přinesly důraz na naplňování lidských práv. Základní lidská práva jsou v každodenním životě natolik samozřejmá, že si jejich existenci ani neuvědomujeme. Jejich porušení pocítíme, až když dojde k jejich porušení či omezení. Následně začneme bránit svou svobodu, soukromí, volný pohyb nebo nakládání s vlastním majetkem. Lidé s mentálním postižením jsou ve stejném postavení. Pokud nedochází k respektování a dodržování jejich lidských práv, je jejich život v klíčových oblastech, jako jsou např. bydlení, práce, vzdělání, volný čas, mezilidské vztahy, omezen a deformován, jak uvádí Sobek (2007, str.5-9).

Lidé s mentálním postižením potřebují individuálně přiměřenou úroveň podpory v oblastech života, v nichž mají obtíže, jak uvádí Matoušek (2010, str.114). „*Lidé s mentálním postižením jsou z hlediska možného porušování práv extrémně riziková skupina. Je to dáno povahou jejich postižení. Nedokáží vždy správně vyhodnotit situaci a různým druhům porušování práv se sami dokáží jen špatně bránit.*“, jak uvádí Sobek (2007, str. 13).

Aby byly v každodenním životě lidí s mentálním postižením eliminovány situace, ve kterých dochází k nenápadnému zneužívání lidských práv, jsou vyhlášovány různé mezinárodní deklarace, které i přes svou právní nevymahatelnost ovlivňují společenský a odborný přístup k osobám s mentálním postižením. V České republice jsou lidská práva chráněna Ústavou, Listinou základních práv a svobod, mezinárodními úmluvami, které byly ratifikovány do právního rámce v ČR a dalšími zákony. Dokumenty obsahující práva lidí s mentálním postižením zdůrazňují filozofii, že člověk s postižením je předmětem všech základních práv. V praxi se to projevuje snahou o zkvalitňování životních podmínek a zajištění rovnoprávného postavení lidí s mentálním postižením. Tento přístup prosazující sociální začleňování je postaven na principech personalizace, normalizace, partnerství, deinstitutionalizace, koordinace a inkluze, jak uvádí Grimová (2010).

1.2.1 Dokumenty ovlivňující práva lidí s mentálním postižením

Mezinárodní dokumenty

Všeobecná deklarace lidských práv vyhlášená Valným shromážděním OSN v roce 1948.

Evropská sociální charta vyhlášená Radou Evropy v roce 1961 zdůrazňuje práva osob, které potřebují zvláštní ochranu, a konkrétně definuje právo na zaměstnání osob se zdravotním postižením (viz. Kap. 1.2.3)

Deklarace práv mentálně postižených osob vyhlášená Valným shromážděním OSN v roce 1971 zaručuje lidem s mentálním postižením stejná práva jako mají ostatní lidé.

Úmluva o právech dítěte vyhlášená v roce 1989 Valným shromážděním OSN ve svém článku 23 uvádí: „*Duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.*“ (1989)

Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením vyhlášená Valným shromážděním OSN v roce 1993 zdůrazňují, že pro rovné uplatňování práv lidí se zdravotním postižením je potřebné přijmout taková opatření, která budou odstraňovat překážky bránící v uplatňování práv a podporující začlenění do všech společenských aktivit (1993).

Madridská deklarace vyhlášená v roce 2003 vyjadřuje vizi, která tvoří koncepční rámec pro aktivity v Evropském společenství. Prosazuje rovné příležitosti, sociální inkluzi a nediskriminující postoj vůči osobám se zdravotním postižením (2003).

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Akční plán na podporu práv a plného zapojení osob se zdravotním postižením do společnosti: zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením v Evropě 2006-15 jsou klíčové dokumenty, které kladou zvýšený důraz na naplňování práv osob s postižením v reálném životě a prostředí (2006).

Základní myšlenky uvedených mezinárodních dokumentů se promítají i do české legislativy.

Legislativa v ČR

Listina základní práv a svobod je založena na nedotknutelnosti a univerzálnosti přirozených lidských práv. O lidech se zdravotním postižením se hovoří přímo pouze

v článku č. 29.: osoby se zdravotním postižením mají právo na zvláštní pracovní podmínky, zvláštní ochranu v pracovně právních vztazích a na pomoc při přípravě k povolání (1993).

V České republice byl usnesením vlády ČR č. 151 z roku 1991 zřízen Vládní výbor pro zdravotně postižené občany. Předsedou výboru je premiér ČR a jeho místopředsedové jsou ministři z různých resortů, tak aby byl zajištěn multidisciplinární přístup k řešení problematiky. (MPSV, MZ) Jednou z aktivit tohoto Výboru je sestavování tzv. Národních plánů, jejichž posláním je podporovat lepší začlenění osob se zdravotním postižením do všech složek společnosti. V současné době je aktuální Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Tento dokument vychází z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. Jeho kapitoly navazují na konkrétní články Úmluvy a Národní plán dále rozpracovává jednotlivá konkrétní opatření s termíny jejich splnění a uvádí, který resort je za jejich naplnění odpovědný (2010).

V roce 2009 přijal Parlament ČR zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. Tato právní norma zapracovává směrnice Evropského společenství, mezinárodní smlouvy, kterými je Česká republika vázána, a Listinu základních práv a svobod. Zákon vymezuje každé fyzické osobě právo na rovné zacházení, zákaz diskriminace v oblasti práva na zaměstnání, přístupu ke vzdělání, zdravotní péče aj. Zásadní změny od této právní normy nelze očekávat, neboť kopíruje úpravy, které jsou obsahem i jiných platných právních předpisů (2009).

Institut veřejného ochránce lidských práv svou činností přispívá k prosazování práva na rovné zacházení a k ochraně před diskriminací. Chrání tak fyzické osoby před jednáním úřadů, které není v souladu s právem a principy demokracie. Ochránce provádí systematické preventivní návštěvy míst, kde mohou být lidé ohroženi na svých základních lidských právech. Proto jsou realizovány návštěvy {mimo jiné} i v domovech, kde jsou cílovou skupinou osoby s mentálním postižením do 26 let věku. Z těchto návštěv jsou vypracovány a zveřejněny komplexní zprávy. Předmětem zájmu ochránce bylo v rámci jedné preventivní návštěvy i uplatnění práva na vzdělání a na práci. Cílem těchto aktivit je zajištění respektu a dodržování základních lidských práv a

posílení ochrany před špatným zacházením. Ochránce lidských práv tedy sleduje a zajišťuje kontrolu nad plněním lidských práv všech lidí na různých místech v zemi, jak je uvedeno na stránkách veřejného ochránce lidských práv (2011).

Následující právní normy upravují konkrétní oblast života v běžné společnosti:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění spravuje oblast práva na vzdělání (viz. Kap.1.2.2)

Oblast sociálních dávek a sociálního zabezpečení upravují zákony č. 100/1998 Sb., v platném znění, o sociálním zabezpečení, zákon č. 117/1995 Sb., v platném znění, o státní sociální podpoře.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti spravuje právo na pracovní uplatnění (viz.kap.1.2.3)

Předmětem zákona č. 108/2006 Sb., v platném znění, o sociálních službách je poskytování pomoci osobám při řešení nepříznivé sociální situace mimo jiné i prostřednictvím užívání sociálních služeb. Součástí řady služeb uvedených v tomto zákoně je i pomoc při uplatňování práv uživatelů. Zároveň zákon o sociálních službách zajišťuje, aby bylo vyloučeno porušování práv uživatelů také v samotném procesu poskytování sociálních služeb, jak uvádí kolektiv autorů (2008, str. 27).

1.2.2 Právo na vzdělání

Dle Listiny základních práv a svobod má každý právo na vzdělání. Občané mají při vzdělávání právo na pomoc státu za podmínek, které stanoví zákon, jak uvádí kolektiv autorů (MPSV, 2008).

Ke vzdělávání osob s mentálním postižením se vztahují tyto zákony a vyhlášky:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění spravuje oblast práva na vzdělání (dále školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (platná od 1.9.2011).

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Dle školského zákona je vzdělávání veřejnou službou, která je poskytována na zásadách rovného přístupu každého občana ke vzdělání, zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce a možnosti každého občana vzdělávat se po dobu celého života. Děti, žáci a studenti se zvláštními vzdělávacími potřebami mají právo na obsah, formy a metody vzdělávání přizpůsobené jejich individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem. Také mají právo na vytvoření nezbytných podmínek, které vzdělávání umožní (2004).

Dle vyhlášky č. 73/2005 je možné zajistit vzdělávání žáků s mentálním postižením formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací těchto forem (2005).

Vzdělávání osob s mentálním postižením (a nejen těch) je založeno na konceptu celoživotního učení. Tento koncept zahrnuje všechny aktivity učení včetně získávání pracovních zkušeností v průběhu celého života. Celoživotní učení podporuje rozvoj schopností a dovedností u osob s mentálním postižením, zvyšuje jejich zaměstnatelnost a zamezuje sociální exkluzi, jak uvádí Šiška (2005, str.29).

Před společenskými, hospodářskými a politickými změnami v České republice před rokem 1989 docházelo zcela běžně k „osvobozování“ od povinné školní docházky, což mělo za důsledek, že tisíce lidí s mentálním postižením byly bez možnosti odvolání zbaveni práva na vzdělání. Snahou MŠMT bylo odstranit tuto diskriminaci přijetím tzv. Metodických pokynů k doplnění vzdělání. Jedná se o tyto dokumenty: Metodický pokyn k doplnění vzdělání poskytovaného základní školou pro absolventy zvláštních škol (č.j.: 17 908/95 – 24), Metodický pokyn k doplnění vzdělání poskytovaného zvláštní školou (č.j.: 18 371/96 –24) , Metodický pokyn k doplnění vzdělání poskytovaného pomocnou školou (č.j.: 19 096/97-24). Tyto metodické pokyny tedy umožňují lidem s mentálním postižením doplnit si základní vzdělání či základy vzdělání, jak uvádí Černá (2008, str. 188).

1.2.3 Právo na pracovní uplatnění

Práce tvoří významnou část lidského života. Pro lidi s mentálním postižením představuje cestu k platnému zapojení do běžné společnosti, ke zvýšení příjmů a k posílení jejich sociálního statusu a sebeúcty. Práce posiluje člověka s mentálním postižením v roli dospělého jedince, rozvíjí praktické a sociální dovednosti a získávání pracovních zkušeností tak neustále podporuje celoživotní učení, jak uvádí Sobek (2007, str.57).

Listina základních práv a svobod zaručuje každému právo na svobodnou volbu povolání a přípravu k němu. Dále má každý právo získat prostředky pro své životní potřeby prací (čl. 26. LZPS). Článek 29 zaručuje osobám se zdravotním postižením „...*právo na zvýšenou ochranu zdraví při práci a na zvláštní pracovní podmínky...*“ a „... *na zvláštní ochranu v pracovních vztazích a na pomoc při přípravě k povolání.*“ (1993, čl. 29).

Dle zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, je naplněním práva na zaměstnání práce v pracovním poměru (2006).

Další legislativní norma, která ovlivňuje právo na pracovní uplatnění je zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. Tento zákon vymezuje v §10 právo na zaměstnání jako „...*právo fyzické osoby, která chce a může pracovat a o práci se uchází, na zaměstnání v pracovním poměru..., na zprostředkování zaměstnání a na poskytnutí dalších služeb za podmínek stanovených tímto zákonem.*“ (2004)

Pro vyváženost je třeba uvést, že lidé mají právo práci odmítnout. Pokud je člověk s mentálním postižením zajištěn příjmem z invalidního důchodu či jiných zdrojů, může se rozhodnout nepracovat a proti své vůli nesmí být do práce nucen, jak uvádí kolektiv autorů (2008, str.34).

Pracovníci podporující osoby s mentálním postižením při uplatňování jejich práva na práci, se navzdory výše uvedeným skutečnostem střetávají s reálně omezenými možnostmi pro pracovní uplatnění osob s postižením na běžném trhu práce. I přes vzdělávání a předprofesní přípravu, pracovní poradenství, aktivní politiku zaměstnanosti či rozvoj agentur pro podporované zaměstnávání (viz. dále) ubývá vhodných pracovních míst, kde nejsou požadavkem odborné teoretické znalosti. Osoby s mentálním postižením dokáží splnit požadavky na pracovní místa, kde převažují manuální činnosti a pozice je málo náročná na odbornou kvalifikaci, ale těchto míst s rozvojem

technologií ubývá a tyto pozice jsou převáděny do rozvojových zemí s levnou pracovní silou, jak uvádí Šiška (2005, str. 50).

V kap. 1.2.2 se autorka zabývá právem na vzdělání. Podívejme se tedy, jaké jsou možnosti výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením a jak přirozeně a plynule připravují vzdělávací zařízení snadnější přechod ze školy do práce, kdy si člověk může snadněji nalézt vhodné zaměstnání a tím tak naplnit své právo na pracovní uplatnění.

1.3 Možnosti výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením

U osob s mentálním postižením je primárním postižením snížená úroveň rozumových schopností. To však není důvodem pro rezignaci na snahu umožnit lidem s tímto postižením přístup a podporu ve vzdělávacím procesu, na který mají přes různou míru postižení nezcizitelné právo (viz. Kap.1.2). Vývoj dítěte s mentálním postižením vyžaduje jinou pozornost a podporu než u dítěte bez postižení. Míra a kvalita podpory je závislá na konkrétním posouzení dítěte odborníkem. Je však důležité poskytnout potřebnou podporu co nejdříve, aby se preventivně zamezilo selhání ve škole, které by spustilo další negativní následky, jak je uvedeno na stránkách European Agency for Development in Special Needs Education (2010).

Výchova a vzdělání by měly být pro všechny lidi celoživotním procesem. U lidí s mentálním postižením, kde kognitivní procesy probíhají jinak než u intaktní populace (viz.kap.1.1.4), je stálé rozvíjení, prohlubování znalostí a tréninku dovedností nejlepší prevencí sekundárního postižení v podobě nedostatku podnětů a vlastních zkušeností či úpadku již získaných a osvojených znalostí a dovedností, jak uvádí Švarcová (2006, str.65). Výchovu a vzdělání osob s mentálním postižením nelze vnímat pouze z úzkého pohledu předávání a přijímání souboru znalostí a dovedností, které člověk získá ve vzdělávací instituci. V širším smyslu můžeme vzdělávání vnímat jako celoživotní proces kultivace člověka spojený s permanentním osvojováním si poznatků, činností a dovedností. Tento probíhající proces kultivace je často spojen s překonáváním různých bariér. Vzdělávání osob s mentální retardací můžeme chápat jako výzvu, která umožní lidem s postižením uplatnit svůj tvůrčí a produktivní potenciál. Vzdělávání je pro lidi s postižením důležité, protože jim poskytuje základní vědomosti, dovednosti a návyky,

keré jsou potřeba k orientaci v okolním sociálním prostředí a také následně otevírá snadnější cestu k uplatnění se na trhu práce, jak uvádí Vágnerová (2004, str.308). „Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje a v kvalitě, která mu vyhovuje. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků, které jsou vzhledem k jeho možnostem optimální, a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.“, jak uvádí Švarcová (2006, str. 68-69).

1.3.1 Výchova v rodině

Pro všechny děti je důležité, žít ve svém přirozeném prostředí, které dokáže uspokojit jejich fyziologické, psychické, citové a sociální potřeby. Výchova dítěte s mentálním postižením je mnohem obtížnější než výchova stejně starého dítěte bez postižení. Náročnost je dána vyššími nároky na čas, pedagogické dovednosti, psychickou odolnost a trpělivost. Zpětná vazby a výsledky výchovy přicházejí velmi pomalu, jak uvádí Švarcová (2006, str. 66).

Rodina s dítětem s postižením by neměla zůstat bez odborné kvalitní a citlivé pomoci odborníků již od raného počátku péče o dítě s postižením. Odborná podpora by měla být poskytována co nejdříve, aby byl stimulován a podporován v individuálně vhodné míře rozvoj poznávacích procesů, který je nezbytný pro rozvoj dalších kvalit člověka s mentálním postižením, jak uvádí Černá (2009, str. 142). Jestliže se podaří vybudovat partnerský vztah mezi rodiči, dítětem s postižením a odborníkem, bude tak zajištěn efektivní rozvoj celé osobnosti člověka s mentálním postižením. Tato všestranná spolupráce tak zamezí v širším pohledu sociální exkluzi člověka s mentálním postižením a jeho rodiny z jejich přirozeného sociálního prostředí lidské společnosti, jak uvádí Vančura (2007, str. 44).

Kvalitní rodinné zázemí, systematická podpora a důstojné jednání s člověkem s mentálním postižením a jeho rodinou tak může vést k žádoucím výsledkům v další činnosti člověka s postižením a k jeho spolupodílení se v různých sférách fungování v běžné společnosti, jak uvádí Švarcová (2006, str.67).

1.3.2 Předškolní vzdělávání dětí s mentálním postižením

Rodinou výchovu může souběžně doplňovat institucionální předškolní vzdělávání, které je organizováno pro děti od 3 let do nástupu povinné školní docházky a které má doplňovat podnětné prostředí pro aktivní rozvoj a učení. Předškolní vzdělávání klade maximální důraz na vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti, učení, komunikaci a samostatnosti, jak uvádí Švarcová (2006, str.69).

Děti s mentálním postižením mohou navštěvovat mateřskou školu, mateřskou školu speciální či speciální třídu při mateřské škole. Předškolní vzdělávání je realizováno dle kurikulárního dokumentu celorepublikové působnosti tzv. Rámcového programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RPPV). Tento dokument stanovuje cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání. Každé předškolní vzdělávací zařízení zpracovává dle vymezených zásad v RPPV svůj vlastní školní vzdělávací program, jak uvádí Černá (2009, str.148).

Předškolní pedagogická činnost nutně musí být v souladu s potřebami jednotlivých dětí tak, aby každé dítě bylo citlivě vedeno a motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí a byla tak plynule a přirozeně zajištěna návaznost na základní vzdělávání, jak uvádí Švarcová (2006, str.68).

1.3.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením během povinné školní docházky

Činností, která vyplní největší podíl času u dítěte ve věku mezi 6. a 15 rokem, je učení a s ním spojené nároky na psychické a sociální funkce jedince. Tento nárůst požadavků může osoby s mentálním postižením zatížit. Specifickým rysem žáků s mentálním postižením je jejich snížená motivace v oblasti učení se novým věcem. Není pro ně objektivně atraktivní, a proto je nutná motivační diagnostika a podpora v oblasti adaptivních dovedností, jak uvádí Černá (2009, str.152).

Žáci s mentálním postižením se během povinné školní docházky mohou vzdělávat formou individuální integrace v běžném vzdělávacím proudu, formou skupinové integrace či ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací těchto možností, jak uvádí vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami (2005).

Pro žáky s tímto druhem postižení jsou zřizovány tyto typy škol: základní škola praktická, přípravný stupeň základní školy speciální, základní škola speciální. V těchto vzdělávacích institucích jsou vzděláváni žáci s lehkým až středně těžkým stupněm mentálního postižení. Důraz pedagogické činnosti je v těchto školách kladen na rozvoj a podporu základních vědomostí a dovedností, na získávání sociálních zkušeností, na zvýšení adaptace na okolní životní podmínky a na rozvoj samostatnosti v sebeobsluze. Vzdělávání tak rozvíjí praktické dovednosti potřebné pro život a práci. Důležitým aspektem vzdělávání v období povinné školní docházky je podpora žáků s mentálním postižením k dalšímu vzdělávání v rámci předprofesní přípravy, která umožní získání kvalifikace k výkonu konkrétní pracovní činnosti a jejímu uplatnění v příslušné pracovní pozici na trhu práce, jak uvádí Fischer a Škoda (2008, str.103).

1.3.4 Předprofesní příprava mládeže s mentálním postižením

Po ukončení povinné školní docházky mají mladiství s mentálním postižením možnost dále se vzdělávat a připravovat na budoucí zaměstnání v odborných učilištích nebo v praktických školách s jednoletou či dvouletou přípravou, jak uvádí Švarcová (2006, str. 95).

Odborná učiliště navazují na vzdělávací program základní školy praktické. Učivo je v teoretické části doplněno a dále rozvíjeno, ale těžiště pedagogické činnosti leží v předávání praktických dovedností a v přípravě žáků na profesní uplatnění. Absolventi základních škol či základních škol praktických mohou volit mezi širokou nabídkou dvouletých a tříletých učebních oborů např.: tesař, zedník, malíř, truhlář, zámečnick, pomocný kuchař apod., jak uvádí Švarcová (2006, str. 96).

Při volbě učebního oboru je nutné brát ohled na schopnosti, dovednosti, osobní zájem mladého člověka s postižením a jiné širší faktory, které ovlivňují průběh předprofesní přípravy, jako je např. dopravní dostupnost učiliště či uplatnění daného oboru na lokálním trhu práce. Po úspěšném absolvování odborného učiliště tak mohou lidé s lehkým mentálním postižením vykonávat produktivní pracovní činnost a být tak ve společnosti ekonomicky činní, jak uvádí Bartoňová (2007, str. 78).

Praktická škola je další vzdělávací instituce pro žáky s mentálním postižením, kteří vzhledem k úrovni svých rozumových schopností se nemohou vzdělávat v odborných

učilištích, ale potřebují následné pedagogické vedení při pokračujícím rozvíjení dovedností a při předprofesní přípravě. Od roku 2005 MŠMT schválilo vzdělávací program pro dva typy praktických škol: praktická škola s dvouletou (č. 7862C002) a jednoletou přípravou (č. 7862C001), jak uvádí Švarcová (2006, str. 96).

Žák praktické školy dvouleté si doplňuje základy vzdělání, které získal během povinné školní docházky a kromě základních teoretických znalostí a dovedností si osvojuje a rozvíjí znalosti a manuální dovednosti potřebné k vykonávání jednoduchých činností v různých manuálních pomocných činnostech a také je kladen důraz na rozvoj dovedností a samostatnosti v úkonech sebeobsluhy a v různých oblastech praktického každodenního života, jak uvádí Bartoňová (2007, str. 79).

Vzdělávací program praktické školy dvouleté je organizován tak, aby co nejlépe vyhovoval a respektoval specifické potřeby žáků s mentálním postižením. Je kladen důraz na podporu rozvoje kladného vztahu k práci, na rozvoj dovedností v komunikaci a v základní společenské orientaci a dosažení co nejvyšší míry samostatnosti. Při naplňování těchto cílů se tak posilují předpoklady pro sociální integraci do běžné společnosti lidí bez postižení a žákům s mentálním postižením je tak usnadněno zvládnání života v přirozeném prostředí, jak uvádí Švarcová (2006, str. 97-98).

Po absolvování praktické školy dvouleté se mohou mladí lidé s postižením uplatnit na trhu práce v pomocných profesích ve službách či jako pomocná řemeslná či dělnická pracovní síla, jak uvádí Bartoňová (2007, str. 80).

Praktická škola jednoletá je určena pro žáky s těžkým zdravotním postižením, kteří ukončili povinnou školní docházku a ze zdravotních či jiných závažných důvodů se nemohou vzdělávat v jiném typu školy. Pedagogové při realizaci tohoto vzdělávacího programu respektují individuální schopnosti a možnosti žáků a důraz je kladen na rozvoj, trénink a osvojení manuálních dovedností, které může žák využít nejen v profesním, ale hlavně ve svém osobním životě. Získání pracovních, komunikačních a jiných sociálních dovedností umožní absolventům praktické školy jednoleté vyšší míru adaptace na měnící se společenské podmínky a vytvoření předpokladů pro uplatnění žáků s postižením nejen v občanském, ale i pracovním životě společnosti, jak uvádí Švarcová (2006, str.101).

Pracovní činnost lidí s těžším zdravotním postižením plní především rehabilitační funkci a až následně v pozadí se hodnotí ekonomická produktivita. Je proto potřebné k posuzování pracovní činnosti lidí s těžším zdravotním postižením přistupovat citlivě, odborně a odpovědně. Absolventi praktické školy jednoleté se mohou uplatnit dle svých individuálních schopností při pomocných pracích v různých profesních oblastech či na chráněných pracovištích (více kap. 1.4) , jak uvádí Bartoňová (2007, str.82).

Během předprofesní přípravy ve výše uvedených vzdělávacích institucích je vedle osvojování si nových znalostí a dovedností klíčová podpora a rozvoj potřeby seberealizace u člověka s postižením. Soustavným rozvojem a využíváním schopností a dovedností se tak rozvíjí činnosti a zájmy, které člověk prožívá ve svém životě jako významné, což může následně kladně ovlivnit míru sebevědomí a osobní motivace. Dochází-li tedy k uplatnění přirozených i vývojem vytvořených dispozic člověka s postižením k určité smysluplné činnosti, pracovní či sociální aktivitě, tak se již během předprofesní přípravy ve školské instituci připravují podmínky pro plynulý a méně komplikovaný přechod na trh práce, který je u lidí s mentálním postižením z důvodu jejich specifik obtížnější než u mladých lidí bez postižení. Předpokladem pro úspěšné zvládnutí přechodu na trh práce je správná identifikace a rozvíjení těch vloh a dovedností člověka s postižením, které nejsou omezeny postižením, jak uvádí Novosad (2009, str.45).

Právě v tomto náročném období přechodu ze školy na pracovní trh hraje významnou roli škola společně s návaznými službami z pracovní a sociální oblasti. Je proto efektivní propojení těchto služeb pro podporu člověka s mentálním postižením v období přechodu ze školy na trh práce.

1.4 Možnosti pracovního uplatnění mladých lidí s mentálním postižením

Možnosti pracovního uplatnění lidí s mentálním postižením, kteří ukončili přípravu na povolání jsou vymezeny zákonem č. 435/2005 o zaměstnanosti. Tato právní úprava je v souladu s právem Evropského společenství, protože zpracovává směrnice, které zamezují diskriminaci osob a prosazují rovné zacházení při uplatňování práva na

zaměstnání. Ve své obecné rovině tato právní norma upravuje vztah státu a zaměstnavatele, jehož cílem je zajištění státní politiky zaměstnanosti s dosažením plné zaměstnanosti a ochrany před nezaměstnaností (2005).

Ve vztahu k možnostem pracovního uplatnění lidí s mentálním postižením tento zákon stanovuje tyto podmínky:

- definuje pojem osoba se zdravotním postižením, kam spadají i osoby s mentálním postižením, kterým je poskytována zvýšená ochrana na pracovním trhu.
- vymezuje možnosti a pravidla způsobů naplňování podmínek pro zaměstnávání osob se zdravotním postižením.
- stanovuje povinnosti zaměstnavatele při vytváření pracovních příležitostí pro osoby s postižením a také formuluje sankce pro zaměstnavatele, kteří je neplní.

Již při definování pojetí osoby se zdravotním postižením v právní praxi se střetáváme s obecným přístupem k této široké skupině lidí. Lidé s mentálním postižením zde nejsou specificky definováni. Na rozdíl od individuálně zaměřeného přístupu v pedagogice a jiných humanitních vědách je v právní praxi východiskem obecný charakter práva aplikovaný v celé společnosti, jak uvádí Krejčířová (2005, str.7-8).

Dle zákona o zaměstnanosti je osoba se zdravotním postižením fyzická osoba, která je orgánem sociálního zabezpečení uznána invalidní či je rozhodnutím úřadu práce uznána za zdravotně znevýhodněnou. Těmto osobám je poskytnuta zvýšená ochrana na trhu práce (2005).

Osoby se zdravotním postižením mají dle § 69 zákona o zaměstnanosti **právo na pracovní rehabilitaci**. Tento specifický nástroj aktivní politiky zaměstnanosti, který je výhradně určen pro osoby se zdravotním postižením může zabezpečit místně příslušný úřad práce či na základě dohody jím pověřená právnická nebo fyzická osoba. „*Pracovní rehabilitace je souvislá činnost zaměřená na získání a udržení vhodného zaměstnání osoby se zdravotním postižením, kterou na základě její žádosti zabezpečují úřady práce a hradí náklady s ní spojené.*“ Pracovní rehabilitací je míněna zejména poradenská činnost zaměřená na volbu povolání, volba zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti, teoretická a praktická příprava pro zaměstnání nebo jinou výdělečnou činnost,

zprostředkování, udržení a změna zaměstnání, změna povolání a vytváření vhodných podmínek pro výkon zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti. Tento nástroj aktivní politiky zaměstnanosti je realizován na základě sestaveného individuálního plánu pracovní rehabilitace. Obsah plánu sestavuje úřad práce s ohledem na zdravotní způsobilost konkrétního člověka. Teoretická a praktická příprava pro zaměstnání nebo jinou výdělečnou činnost osob se zdravotním postižením zahrnuje přípravu na budoucí povolání dle zvláštních právních předpisů (např. školský zákon), přípravu k práci či specializované rekvalifikační kurzy. Příprava k práci je konkrétní cílená činnost, která směřuje k zapracování osoby se zdravotním postižením na vhodném pracovním místě, dále k přípravě k práci patří i získání znalostí, dovedností a návyků, které jsou nezbytné pro výkon zvoleného zaměstnání. Tato příprava může trvat nejdéle 24 měsíců a může být realizována buď přímo na pracovišti u zaměstnavatele, které je individuálně přizpůsobené zdravotnímu stavu konkrétní osoby, nebo v chráněných pracovních dílnách a chráněných pracovních místech nebo ve vzdělávacích zařízeních právnických či fyzických osob (MPSV, 2006).

Tento nástroj aktivní politiky zaměstnanosti, který umožňuje respektovat individuální potřeby a specifika i osob s mentálním postižením je však České republice využíván úřady práce velice zřídka. Důvodem může být nejen to, že pracovníci úřadu práce se dosud nenaučili účinně tento nástroj zavést do praxe a používat jej, ale i jeho administrativní náročnost. Kladným příkladem je Úřad práce v Kutné Hoře, kde v průběhu let 2009-2010 prošlo pracovní rehabilitací 6 osob s mentálním postižením, jak uvádí Rytmus Benešov (2010).

Další možností podpory osob se zdravotním postižením může být nabídka specializovaných rekvalifikačních kurzů, vytváření chráněných pracovních míst a chráněných pracovních dílen.

Chráněná pracovní místa jsou dle § 75 zákona o zaměstnanosti vytvořená pracovní místa pouze pro osobu se zdravotním postižením. Jsou vytvořena na základě písemné dohody mezi úřadem práce a konkrétním zaměstnavatelem. Úřad práce může poskytnout příspěvek na vytvoření chráněného místa a zaměstnavatel musí pracovní místo provozovat nejméně 2 roky (MPSV, 2006).

Chráněná pracovní dílna je pracoviště zaměstnavatele, které je vymezené na základě dohody s místním úřadem práce. Toto pracoviště je přizpůsobené pro zaměstnávání osob se zdravotním postižením a pracuje zde minimálně 60% průměrného ročního přepočteného počtu zaměstnanců se zdravotním postižením. Úřad práce poskytuje zaměstnavateli příspěvek na vytvoření chráněné pracovní dílny a zaměstnavatel ji musí provozovat nejméně 2 roky. Soubor nástrojů pro podporu zaměstnanosti osob se zdravotním postižením je ještě doplněn příspěvkem na podporu zaměstnávání osob se zdravotním postižením, který je přiznán zaměstnavateli zaměstnávajícímu více než 50% osob se zdravotním postižením z celkového počtu svých zaměstnanců (MPSV, 2006).

1.4.1 Podporované zaměstnávání a tranzitní program

Vstup na volný trh práce je jedním z projevů společenské emancipace osob s mentálním postižením a také určitým měřítkem úspěchu předcházející výchovně vzdělávací činnosti. Placená práce osobám s mentálním postižením zajišťuje nejen finanční příjem, který zvyšuje ekonomickou nezávislost, přináší do života pravidelný strukturovaný řád, umožňuje získávat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti, rozšiřuje okruh sociálních vztahů. Práce také podporuje naplňování osobní identity, což znamená podporu naplňování role dospělého člověka, rozvoj seberealizace a pozitivní prožívání sama sebe. I přes výše uvedené zákonem o zaměstnanosti stanovené možnosti pracovního uplatnění osob se zdravotním postižením zůstává tato skupina ohroženou na otevřeném trhu práce, jak uvádí Valenta a Müller (2009, str.236).

Absolventi s mentálním postižením potřebují k tomu, aby si našli a udrželi zaměstnání na trhu práce osobní, individuální a dlouhodobou podporu, a to zejména z těchto důvodů:

- absence zkušeností s hledáním práce
- minimální pracovní zkušenosti
- specifická komunikace, funkční ngramotnost
- invalidita
- omezené zkušenosti s využíváním běžných zdrojů společnosti
- omezení způsobilosti k právním úkonům

Absolventi s mentálním postižením se v převážné většině doposud nesetkali s procesem hledání práce. Nemají vytvořenou představu o vlastním pracovním uplatnění. Neorientují se v jednotlivých profesích, nemají vytvořenou představu o tom, co která práce obnáší. Některé pracovní činnosti jsou pro ně natolik abstraktní, že je nezbytné seznámit je s nimi přímo v provozu (např. zajistit exkurzi přímo na pracovišti). Za účelem podpory orientace v jednotlivých profesích je nutné využívat celou řadu speciálních pomůcek (např. instruktážní DVD, fotoalba, Stepping Stones, atd.), jak uvádí Rytmus Benešov (2010).

Absolventi s mentálním postižením dále mají v převážné většině jen minimální pracovní zkušenosti. Neorientují se v pracovně právních pojmech, nevědí, jak má vypadat pracovní smlouva, k čemu slouží zkušební doba či jaká je minimální mzda. Někteří neumí použít své osobní údaje. I tyto dovednosti je nutné trénovat. Nároky, které jsou kladeny na mladého člověka s postižením často neodpovídají jeho aktuálnímu možnostem a schopnostem. Je tedy třeba, aby mu byla po nezbytnou dobu poskytována asistence přímo na pracovišti. Je tak člověku s postižením poskytována adekvátní míra podpory potřebná k tomu, aby si osvojil veškeré dovednosti související přímo i nepřímo s jeho pracovním uplatněním. Velký přínos mají pro tuto skupinu individuálně přizpůsobené pracovní pomůcky v podobě srozumitelné pro člověka s mentálním postižením, jak uvádí Rytmus Benešov (2010).

Absolventi s mentálním postižením, přestože jim bylo poskytnuto vhodné pedagogické vedení, čtou a píšou s obtížemi a k tomu, aby porozuměli psanému textu, potřebují podporu. Podporu potřebují také při vyplňování nejrůznějších dotazníků a formulářů. Vhodným nástrojem jsou piktogramy či velká tiskací písmena, jak uvádí Rytmus Benešov (2010).

Absolventi s mentálním postižením mají často po svém 18. roku věku potvrzen statut osoby se zdravotním postižením, který vychází z dlouhodobého nepříznivého zdravotního stavu a je příčinou poklesu pracovní schopnosti. Dle zákona 155/1995 o důchodovém pojištění v platném znění platí, že osoba je invalidní z důvodu dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu a poklesla-li její pracovní schopnost o 35% a více. (2010).

U absolventů s postižením je tudíž nezbytné hledat takové zaměstnání, kde je možné uzpůsobit pracovní dobu a pracovní podmínky zbytkovému pracovnímu potenciálu, aktuálním schopnostem a možnostem s ohledem na zdravotní stav konkrétního jedince, jak uvádí Rytmus Benešov (2010).

Někteří absolventi s mentálním postižením jsou také omezeni ve způsobilosti k právním úkonům. Jejich zkušenosti a míra posouzení důsledků svého jednání jsou v různé míře omezeny natolik, že je jim za účelem jejich ochrany právní způsobilost omezena nebo jsou této způsobilosti zbaveni zcela. Tato skutečnost jim mnohdy značně ztěžuje uplatňování svých práv. S omezením způsobilosti k právním úkonům mají zaměstnavatelé minimální zkušenosti, což podporuje jejich časté předsudky a obavy v zaměstnávání těchto osob. Jen málokterý zaměstnavatel si je vědom toho, že zbavená způsobilost k právním úkonům neznamená člověka způsobilosti mít práva, tedy také pracovat. Mladí lidé s postižením tedy také potřebují podporu v komunikaci se zaměstnavatelem, který by měl získat přesné informace o tom, co omezení způsobilosti k právním úkonům ve svém důsledku znamená a jaká je role soudem stanoveného opatrovníka, jak uvádí Rytmus Benešov (2010).

Výše uvedené potřeby absolventů s mentálním postižením pracovníci úřadů práce vzhledem ke své maximální vytíženosti jen těžko dokáží uspokojit. Proto jsou státní podpůrné mechanismy doplněny aktivitami nestátních neziskových organizací. Především agentury pro podporované zaměstnávání poskytující služby podporovaného zaměstnávání (dále jen PZ) a z jeho metodiky vycházející tranzitní program dokáží realizovat individuálně přizpůsobenou službu při hledání a udržení si zaměstnání na běžném trhu práce.

Služby PZ a tranzitní program jsou služby nacházející se svým charakterem na hranici sociálních služeb a služeb zaměstnanosti. Ani v jedné oblasti však nejsou legislativně specifikovány. *„Česká unie pro PZ usiluje o to, aby se PZ stalo nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti, a tím pádem patřilo mezi služby zaměstnanosti, ale přesah do sociální oblasti včetně používání postupů známých z oblasti sociální práce bude pro PZ pravděpodobně charakteristický vždy.“* , jak uvádí Krejčířová (2005, str.36).

V současné době jsou tyto služby součástí oblasti sociálních služeb. Tuto oblast legislativně upravuje zákon 108/2006 o sociálních službách a tyto specifické služby jsou

zahrnutý pod § 70 o sociální rehabilitaci. Dle tohoto zákona je sociální rehabilitace soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí (2006).

Tranzitní program vychází a je určován těmito zákonnými normami:

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Zákon č. 109/2006 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o sociálních službách

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti

Zákon č. 561/2004 Sb., předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška MŠMT č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (s platností od 1.9.2011).

(dle Nechvátalová, 2008)

Služba tranzitní program je tedy meziresortní záležitostí, což jí činí pro cílovou skupinu zajímavou a potřebnou, protože se snaží sladit pedagogické, sociální a pracovní aspekty u jednoho člověka v jednom momentě, ale na druhé straně je touto hraniční pozicí negativně ovlivněna ve smyslu chybějícího konkrétního resortu odpovědného za její financování. V České republice je tranzitní program realizován výhradně nestátními neziskovými organizacemi jako jsou o.s. Asistence, Máme otevřeno?, Rytmus, SIMP nebo Spolu.

Aktivní spolupráce mezi vzdělávacími, sociálními a zdravotnickými službami a mezi orgány působícími v oblasti práce s mladistvými je základní podmínkou pro systémovou podporu lidí s mentálním postižením. Nedostatečná spolupráce mezi zúčastněnými poskytovateli služeb je v mnoha evropských zemích i v České republice

hlavní překážkou dosažení odpovídající efektivity vzdělávání, jak uvádí European Agency for Development in Special Needs Education (2009).

Podporované zaměstnávání je dle definice České unie pro PZ „*časově omezená služba určená lidem, kteří hledají placené zaměstnání v běžném pracovním prostředí. Jejich schopnosti získat a udržet si zaměstnání jsou přitom z různých důvodů omezeny do té míry, že potřebují individuální dlouhodobou podporu poskytovanou před i po nástupu do práce.*“, jak uvádí metodika Rytmus (2005).

Metodiku PZ využívá i tranzitní program. V širším pojetí tranzitní program poskytuje podporu mladému člověku s mentálním postižením při přechodu ze školy do dalšího životního období. Podpora může být poskytována v oblasti rozvoje soběstačnosti v běžných každodenních činnostech, v bydlení, ve volném čase či při volbě a přechodu do dalšího studia a na všeobecný rozvoj samostatnosti. V kontextu činnosti agentury pro podporované zaměstnávání je tranzitní program úzeji zaměřen na přechod člověka s postižením ze školy do práce. A na toto užší pojetí se autorka práce zaměřuje, jak uvádí Krejčířová (2005, str.36).

Tranzitní program je určen pro mladé lidi s mentálním postižením, kteří během 1 až 2 let skončí školní docházku, a u kterých se předpokládá, že budou při pracovním uplatnění potřebovat dlouhodobou podporu. Jedná se tedy o komplex aktivit usnadňujících mladému člověku s postižením přechod ze školního do pracovního prostředí. Cíle služby tranzitní program jsou: získání zkušenosti s prací v běžných podmínkách, naučit se nové dovednosti, najít a udržet si vhodné pracovní místo v běžných podmínkách, jak je uvedeno na stránkách Rytmus Benešov (2011).

Tento přechod se uskutečňuje zejména prostřednictvím individuálních praxí na běžných pracovištích za podpory pracovního asistenta. Uživatel tranzitního programu má možnost vytvořit si vlastní reálnější představu o svém vhodném pracovním uplatnění, ověřit či upevnit si své pracovní návyky a dovednosti, získat nové pracovní zkušenosti, navázat kontakty se zaměstnavateli a získat či zdokonalit si dovednosti nepřímo související s prací (např. samostatné cestování), jak uvádí Matoušek (2010, str.123).

Tranzitní program je jeden z možných způsobů jak podpořit prevenci nezaměstnanosti u absolventů s mentálním postižením, kteří jsou ohroženi při svém uplatnění na pracovním trhu.

Při poskytování služby tranzitní program jsou zohledňovány priority, přání a zájmy uživatele a také jeho přirozeného sociálního okolí. Služba je založena na dovednostech uživatele a na jeho přímém zapojování a posilování v možnostech samostatně řídit dění ve svém životě, rozhodovat se, získat větší nezávislost a zapojit se jak do procesu hledání a udržení běžného zaměstnání, tak do každodenních aktivit. Další významnou zásadou je uplatňování široké týmové spolupráce mezi uživatelem, jeho rodinou, poskytovatelem služby tranzitní program, školou, zaměstnavatelem a dalšími potřebnými subjekty, jak uvádí Krejčířová (2005, str.37).

Základní východiska služby tranzitní program tedy vycházejí z předpokladu, že všichni lidé jsou schopni se učit a rozvíjet. Služba musí být individuálně přizpůsobená danému člověku. Samotný proces a účel služby je důležité dobře plánovat, aby služba řešila to potřebné vždy u konkrétního uživatele služby, jak uvádí Schalock, Kiernan (1990, str..214).

Služba tranzitní program může probíhat až 2 roky. Aby byla splněna podmínka kvalitního a efektivního poskytování služby, je nutné průběh služby společně s uživatelem plánovat. Individuální plánování zaručuje standardní úroveň kvality, systematickost v přístupu k uživateli, dále zajišťuje, že navržená řešení situace uživatele služby nejsou nahodilá, ale že reagují na aktuálnost situace. Individuální plán umožňuje také omezit možná rizika, kontrolovat a hodnotit účinnost zvolených postupů a taktik. Individuální plán v tranzitním programu slouží k ujasnění situace, ve které se uživatel nachází a ke konkretizaci cíle, ke kterému chce s podporou služby směřovat a splnit si jej, jak uvádí Rytmus (2005).

Plán nesmí být sestaven pouze proto, že „je to třeba dělat dle metodiky PZ“, ale je to především pomůcka pro další spolupráci, která reaguje na individuální a aktuální situaci uživatele služby, jak uvádí Česká unie pro PZ (2007, str.9).

Důležité části plánu se mohou měnit podle toho, jak se vyvíjí potřeby a zájmy uživatele. Některé otázky jsou důležitější v období školní docházky, jiné nabývají důležitosti později v životě. Plán je účinnější, když je sestavován týmově a respektuje cíle do budoucna, využívá silné stránky a zájmy uživatele a zvažuje možné způsoby, jak uživatel může dosáhnout toho, co chce splnit, jak uvádí McLeod (2002, str.11).

Podstatou tranzitního programu jsou individuální praxe v běžném pracovním prostředí, které by se po skončení vzdělávání mohly stát v budoucnu navazujícím zaměstnáním. Na těchto praxích jsou zajištěny dle individuální potřeby asistence přímo na pracovišti. Po vytipování vhodného pracoviště pro uskutečnění praxe je třeba zejména vytvořit individuální plán praxe, provést zaškolení v práci, provést školení v bezpečnosti práce, provádět přípravu a zadávání práce, provádět průběžnou kontrolu a hodnocení a provést závěrečné vyhodnocení praxe. Aby praxe měla očekávaný přínos, je třeba, aby na jednotlivých krocích spolupracovali všichni zúčastnění – uživatel, zaměstnavatel, škola, poskytovatel služby, jak je uvedeno na stránkách Rytmus Benešov (2011).

Jaké jsou výhody tranzitního programu? Student si může vyzkoušet různé typy práce v běžném prostředí a lépe se pak rozhodnout pro určitý druh práce. Student i zaměstnavatel si mohou nezávazně vyzkoušet spolupráci – zaměstnavatel spíše vezme někoho na praxi než přímo do zaměstnání, ale často během praxe zjistí, že chce studenta zaměstnat. Individuální praxe umožní studentovi být sám za sebe a nikoliv být jedním z davu a je-li pouze jeden, je větší pravděpodobnost, že si ho zaměstnavatel vybere pro další zaměstnání. Vstup do zaměstnání znamená změnu z role studenta do role zaměstnance, navíc ze speciálního do běžného prostředí a tuto změnu tranzitní program usnadňuje. V reálném zaměstnání má student možnost využít v praxi teoretické znalosti ze školy a zároveň má větší motivaci se je učit ve škole, aby je mohl využít na pracovišti. Toto propojení je umožněno souběhem služby s posledním či předposledním ročníkem školy. V případě přechodu z praxe přímo do zaměstnání student neztrácí návyky mít povinnosti a nemusí se zařadit do evidence úřadu práce. Rodiče často mívají nízké očekávání od svých dětí s postižením a absolvování praxe jim může ukázat reálné schopnosti jejich dětí uplatnit se na otevřeném trhu práce. Jestliže student nemůže být zaměstnán na místě praxe, nebo potřebuje-li další navazující podporu, má možnost vstoupit do navazujícího programu podporované zaměstnávání, jak je uvedeno na stránkách Rytmus Benešov (2011).

Úkolem tranzitního programu je, aby uživatel služby získal osobní zkušenost o životě v běžném prostředí a měl příležitost ověřit si své nabyté školní dovednosti a znalosti mimo prostředí školy. Budoucnost tak nemusí být zdrojem nejistoty. Úspěšné zvládnutí přechodu ze školy do práce s podporou služby tranzitní program tak může dát mladému

člověku s mentálním postižením status dospělého, který svou reálnou prací ekonomicky přispívá do společnosti a zpětnou vazbou je tak účelně stimulován. Tranzitní program může být vhodnou formou prevence neúspěšnosti absolventa s mentálním postižením, která by následně znehodnotila nabyté dovednosti a znalosti ze školy , jak uvádí Černá (2009, str.180). Tranzitní program je vnímán jako most spojující školu, rodinu, dospělého člověka s postižením a pracoviště zaměřující se na rozvoj funkčních dovedností a samostatnosti, jak uvádí Focus Beyond Programs in Transition (2011).

2. Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce je popis metody tranzitní program, vymezení podpůrných faktorů a negativních překážek ovlivňujících míru inkluzivity do pracovního prostředí a navržení vhodného postupu při přechodu osob s mentálním postižením ze školy do pracovního prostředí.

Cíl práce vychází z obecných výzkumných otázek:

- Jaké služby mohou podpořit člověka s mentálním postižením při hledání svého uplatnění na otevřeném trhu práce?
- Jaké jsou podpůrné faktory a negativní překážky ovlivňující uplatnění osob s mentálním postižením na otevřeném trhu práce?

K dosažení stanoveného cíle byly formulovány tyto specifické výzkumné otázky:

1. Jaké faktory ovlivňují přechod osob s mentálním postižením ze školy do pracovního prostředí?
2. Jaké faktory ovlivňují úspěšné zvládnutí nároků v pracovním prostředí člověkem s mentálním postižením?
3. Jaká je potřebná míra podpory osob s mentálním postižením při přechodu do pracovního prostředí?
4. Jaké jsou silné a slabé oblasti metody tranzitní program a její ohrožení a příležitosti?

Na základě stanovených výzkumných otázek a výzkumnou prací získaných odpovědí bude stanovena SWOT analýza metody tranzitní program. Odpovědi na výzkumné otázky se mohou stát podkladem pro návrh metodiky pro práci s uživatelem s mentálním postižením ve fázi přechodu ze školy do práce. Dále SWOT analýza poskytne informace konzultantům v přímé práci s uživatelem tranzitního programu o rizicích a slabých stránkách programu, které je vhodné ovlivňovat tak, aby byla podpořena maximální možná míra úspěšnosti při zvládnutí přechodu ze školy do pracovního prostředí.

3. Metodika

3.1 Použité metody

Pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek autorka zvolila kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je prováděn pomocí dlouhodobého a intenzivního kontaktu se situací jedince či skupiny v jejich přirozeném prostředí. Cílem výzkumníka je získání integrovaného pohledu na předmět studie, zachycení složitosti případu a popis vztahů v jejich vzájemné celistvosti, jak uvádí Hendl (1999, str.51-52). Kvalitativní výzkum pracuje s menším počtem zkoumaných jedinců. Tak mohou vznikat obtíže se zobecňováním výsledků, jak uvádí Hendl (1999, str.53). Myšlení je v tomto typu výzkumu induktivní. Po shromáždění dostatečného množství dat výzkumník hledá pravidelnosti, formuluje předběžné závěry a vyhledává pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulace nové hypotézy či teorie, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, str.24). Hypotéza má v tomto případě funkci interpretační a může být dalším sběrem dat ověřena, jak uvádí Hubík (2006, str.61)

Kvalitativní výzkum bude realizován pomocí případové studie. Tato kvalitativní metoda při výzkumu využívá techniky sběru kvalitativních dat. Jedná se zejména o přímé a zúčastněné pozorování, interpretativní analýzu textů či rozhovor. Přednost případové studie spočívá v komplexním a relativně úplném kognitivním záběru a také v tom, že výzkum probíhá v přirozeném prostředí. Úskalí této metody spočívá v nemožnosti zajištění úplného zobecnění výsledků pro jiné podobné případy. Nelze mluvit o identitě, ale jen o podobnosti případů, jak uvádí Hubík (2006, str.69).

Autorka práce nevnímá případovou studii jako Hubík, který uvádí, že „*případová studie není definována metodou, ale případem*“ (2006, str. 68), ale přiklání se k pojetí dle Hendla, který uvádí, že případová studie umožňuje detailnější studium případu nebo malého počtu případů, zachycuje složitosti a vztahy případů a na konci studie je zkoumaný případ zařazen do širších souvislostí, jak uvádí Hendl (1999, str.104). Podobně vnímá případovou studii i Miovský, který zdůrazňuje komplexní povahu zkoumaných fenoménů, bere v úvahu nejen souvislosti jednotlivých oblastí, ale i

historicko-biografické pozadí, kterých se případ dotýká, jak uvádí Miovský (2006, str.94).

Pro získávání dat autorka zvolila metodu zúčastněného pozorování, analýzu dokumentů a problémově zaměřený rozhovor pomocí návodu s rodiči mladých lidí s mentálním postižením, kteří využili či využívají službu tranzitní program.

Metoda zúčastněného pozorování je považována za významnou metodu kvalitativního výzkumu, která umožňuje hloubkový popis a analýzu určitého jevu. Výzkumník v roli pozorovatele sbírá data a zároveň se souběžně účastní sociální situace, ve které se předmět výzkumu projevuje a je v osobním vztahu s pozorovaným, jak uvádí Hendl (1999, str.193). Výzkumník se tedy pohybuje ve zkoumané oblasti, ale jevy spíše pozoruje než vyvolává, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, str.145). Také v tomto výzkumu je tato metoda považována za hlavní. Autorka práce pracuje od roku 2007 jako pracovní konzultantka pro uživatele podporovaného zaměstnávání a tranzitního programu. Zároveň poskytuje uživatelům těchto služeb asistenci při tréninku potřebných dovedností i pracovní asistenci přímo na pracovišti. Vlastní pozorování autorky práce probíhalo během asistencí, při individuálním či skupinovém tréninku pracovních či sociálních dovedností a během osobních konzultací s uživatelem služby tranzitní program, jeho zaměstnavatelem, školou a rodinou. Předmětem pozorování bylo chování, reakce, komunikace člověka s mentálním postižením při vytváření vlastní představy o svém pracovním uplatnění, hledání individuální praxe a při výběru, získání a udržení si pracovního místa na otevřeném trhu práce.

Metoda analýzy dokumentů- dokumentace tvoří další zdroj k získání dat. Tato data byla průběžně pořizována během poskytování služby tranzitní program se souhlasem a vědomím uživatelů této služby. Jedná se o písemnou dokumentaci obsahující individuální plány, krizové plány a závěrečný plán, sestavenou společně s uživatelem a jeho konzultantem, který poskytl potřebnou míru podpory. Dále se jedná také o elektronickou dokumentaci v systému e-Quip, který obsahuje zápisy z jednotlivých úkonů v průběhu služby tranzitní program a pravidelné hodnocení pracovních

dovedností. Služba tranzitní program je vysoce individualizovaná služba, jejíž poskytování se nemůže řídit tradičními zdravotními diagnózami, které mají vypovídací hodnotu pro stanovení léčebného postupu lékařem. Také se nemůže řídit sociálními diagnózami, které jsou příliš obecné, mohou stigmatizovat a nevypovídají o individuální potřebnosti uživatele služby. Aby služba byla kvalitní, není možné posuzovat situaci uživatelů nahodile. Proto byl navržen a stanoven systém posuzování míry potřebné podpory - pracovní diagnostika. V tomto systému je zjišťována potřebná míra podpory v přímé vazbě na dovednosti, které souvisejí se získáváním a udržením si zaměstnání na otevřeném trhu práce. Tyto dovednosti jsou označeny jako indikátory podpory, které se dále konkretizují na klíčové kompetence. V jednotlivých kompetencích je pak uživatel posuzován na pětistupňové škále. Toto posuzování je vztaženo na běžné nikoliv speciální postupy, ve kterých lidé bez postižení pomoc nepotřebují, jak uvádí Rytmus (2005, str.80-81).

Předmětná data umožňují výzkumníkovi zkoumat lidské projevy a dělat z nich závěry o zkoumaném jevu, jak uvádí Hendl (1999, str.205).

Problémově zaměřený rozhovor pomocí návodu představuje v tomto výzkumu doplňující metodu sběru potřebných dat. Byl veden s rodiči uživatelů služby tranzitní program. Soustřeďuje se na problematiku uplatnění mladých lidí s mentálním postižením na trhu práce v etapě ukončování studia a přechodu do pracovního uplatnění. K této variantě rozhovoru autorka sestavila seznam otázek, které je nutné probrat. Tento návod zajišťuje, že se skutečně dostane na všechna pro výzkumníka potřebná data v rámci zkoumání daného jevu. Návod k rozhovoru umožňuje efektivně využít čas a pomáhá udržet zaměření rozhovoru k potřebné problematice, jak uvádí Hendl (1999, str.174).

Autorka si před případovými studiemi stanovila soubor podmiňujících faktorů služby tranzitní program, které je nutné během výzkumné práce sledovat. Jedná se o následující faktory:

a) na úrovni uživatele služby:

úroveň sebeobsluhy

bezpečné chování

schopnost využívat veřejné vybavení v místě bydliště
schopnost použít veřejnou dopravu
společenské chování a úprava zevnějšku
sebekontrola a zvládnání emocí
schopnost použít školní dovednosti v praxi
schopnost učit se novým věcem
sociální dovednosti- navázání kontaktu s lidmi, komunikace
motivace k práci
vlastní pracovní schopnosti
způsobilost k právním úkonům, znalost základních pracovně právních vztahů a pojmů

b) na úrovni rodiny:

podpora k rozvoji a osamostatňování mladého člověka s mentálním postižením ze strany přirozeného sociálního prostředí

c) na úrovni pracovního trhu:

nabídka vhodných pracovních míst
ochota zaměstnavatelů uzavřít pracovně právní vztah s člověkem s mentálním postižením

Výsledky pozorování, studium dokumentů a vedení problémově zaměřených rozhovorů autorce umožní vypracovat případové studie a zpracovat je do výsledků této práce.

3.2 Charakteristika souboru

Autorka zvolila pro případovou studii soubor tří osob s mentálním postižením žijících v regionu Benešovska ve Středočeském kraji. Společnou charakteristikou těchto mladých lidí je, že jsou žáky praktické školy jednoleté, jsou uživateli služby tranzitní program a žijí ve svém přirozeném prostředí (neužívají pobytové služby). Osoby tvořící výběrový soubor byly vybrány náhodným výběrem. Rodiče těchto mladých lidí na dotazy odpovídali dobrovolně. Z důvodu citlivosti poskytnutých dat byly základní identifikační údaje dotazovaných změněny.

4. Výsledky

4.1 Uživatelka služby tranzitní program č.1.: Jitka

Slečna Jitka je postižena Downovým syndromem. Janě je v současnosti 27 let. Zdravotní postižení bylo diagnostikováno v pásmu středně těžkého mentálního postižení. V období raného dětství a dospívání žila v několika různých ústavních zařízeních typu domov pro osoby se zdravotním postižením. Jitka se vzdělávala ve speciálních školách a následně se vzdělávala v praktické škole, kterou úspěšně absolvovala. Po dosažení zletilosti se Jitka vrátila zpět do svého přirozeného sociálního prostředí. Tento návrat se realizoval ne na osobní žádost Jitky, ale protože to tak její rodiče chtěli. Jitka má staršího bratra a také starší sestru. Tito již dospělí sourozenci mají své rodiny a rodiče se sestrou s postižením navštěvují zřídka. Oba rodiče Jitky jsou ve starobním důchodu a otec si během sezóny přivydělává jako pomocník na stavbách ve firmě svého syna. Oba rodiče jsou soběstační a o Jitku se v současné době denně starají. Společně bydlí v rodinném domku v malé vesnici nedaleko města s rozšířenou působností, dopravní obslužnost je v dané lokalitě dobrá.

Služba tranzitní program je určena pro mladé lidi s postižením, kteří během 1 až 2 let ukončí školní docházku a u kterých se předpokládá, že budou při pracovním uplatnění potřebovat určitou míru individuální podpory. Tato služba byla tedy představena a nabídnuta žákům praktické školy a také jejich rodičům. Mezi žáky praktické školy byla v daném období i slečna Jitka, tak došlo k prvotnímu seznámení s budoucí uživatelkou služby a s jejími rodiči. Rodiče Jitky resp. pouze přítomná matka, protože otec čekal během celého představování služby před školou v autě, neprojevili o službu zájem, na rozdíl od jiných žáků a jejich rodičů. Samotná Jitka však svůj zájem projevila radostí ve výrazu tváře a řekla: „*Já taky chci pracovat.*“ Protože v tuto chvíli došlo k nesouladu mezi přáním i potřebou potencionálního uživatele služby a jeho rodiče, byla matce a Jitce nabídnuta individuální konzultace ve spolupráci s třídní učitelkou a konzultantkou tranzitního programu.

Konzultantka si na domluvenou konzultaci s matkou připravila otázky, které měly u rodičů žáků s mentálním postižením zjistit, zda už o možnosti pracovního uplatnění u svých dětí přemýšleli a zda mají svou představu. Tyto otázky a zjišťované oblasti byly ještě konzultovány s třídní učitelkou, která je ještě doplnila o úhel pohledu speciálního pedagoga. Na počátku konzultace, která byla konzultantkou i třídní učitelkou vnímána za klíčovou pro aplikaci této služby v případě slečny Jitky, byly připomenuty možnosti, které služba může Jitce přinést. Matka se během konzultace projevovala spíše negativisticky. Při jednání seděla v zimní bundě, měla ruce překřížené a založené na hrudi a většinu času hleděla na zem. Na pokládané otázky konzultantka s třídní učitelkou dostávala velmi strohé odpovědi. „*Jitka nic neumí, je pomalá... všude s ní musím být, sama nic neudělá. Co by dělala po škole, bude doma. Pracovat nemůže, má invalidní důchod, vzali by jí ho a co pak bez peněz...*“

Při této informaci bylo zřejmé, že matce nejde prvotně o to, aby Jitku omezovala ve zkušenostech, ale že je za tím obava o pravidelný příjem Jitky – invalidní důchod, který dostává a je významným zdrojem domácího rozpočtu. Tato obava byla matce vysvětlena a opřena o praktické zkušenosti konzultantky při poskytování služby podporované zaměstnávání. Tuto vysvětlující informaci konzultantka získala navíc oficiální cestou a je k dispozici v písemné formě, kdy ředitel odboru metodiky lékařské posudkové služby z ČSSZ uvedl, že lidé s mentálním postižením mohou plně využít svůj zbytkový pracovní potenciál, aniž by ohrozili svůj nárok na výplatu invalidního důchodu. Odejmutí dávky by bylo možné pouze v situaci, kdy by zdravotní stav již neodpovídal výši invalidity. To v případě mentálního postižení však nelze očekávat, neboť je mentální postižení neměnné. Dále konzultantka společně s třídní učitelkou argumentovaly také tím, že je důležité nejen najít vhodnou práci, kterou by Jitka zvládla, ale je důležité rozvíjet dovednosti, které Jitce umožní i v každodenním životě, aby byla co nejvíce samostatná. Matka po těchto informacích povolila s tím, že trvala na podmínce, že Jitka bude mít u sebe vždy asistentku. Což se na počátku služby předpokládalo, takže se mohlo tomuto požadavku vyhovět. Jitka, která byla během celého jednání na přání učitelky a konzultantky přítomna a opět zopakovala, že chce pracovat, byla velmi nadšená, což bylo zřetelné ve výrazu jejího obličeje. Jitka se usmívala, mírně se pohupovala ze strany na stranu a při loučení se mírně rozplakala.

Na počátku služby byla mezi uživatelkou Jitkou a konzultantkou podepsána „Dohoda o poskytování služby tranzitní program“. Tato dohoda vymezuje průběh služby, práva a povinnosti obou zúčastněných stran tj. uživatelky a konzultantky, cíl služby, možnost ukončení dohody a také způsob, jak a komu uživatel může sdělit stížnost či nespokojenost. Cíle služby tranzitní program byly stanoveny:

- naučit se nové dovednosti
- získat zkušenosti s prací v běžných podmínkách
- najít a udržet si vhodné pracovní místo v běžných podmínkách.

Součástí dohody o službě je poučení a souhlas se zpracováním osobních údajů. Poslední část dohody vymezuje možnosti ukončení služby. Dohoda je po přečtení, vysvětlení obsahu a po konečném rozhodnutí zájemce o službu podepsána uživatelem služby, konzultantem a v případě nezletilosti i rodičem či opatrovníkem v případě, že je uživatel zbaven způsobilosti k právním úkonům. (Příloha č.1)

Služba začala probíhat plně až na začátku 2. školního pololetí. Předcházela jí tříměsíční přípravná fáze, kdy konzultantka zjišťovala ve spolupráci s učitelkou, rodiči a samotným uživatelem služby potřebnou míru podpory a úroveň dovedností, absolvované praxe a také jaká mají osobní přání a představu o možném pracovním uplatnění. Zjišťování probíhalo rozhovory s Jitkou, její třídní učitelkou, ale především pozorováním při skupinových výkonech a během práce ve škole, a to nejen v teoretických hodinách, ale především v praktickém vyučování, které často probíhalo ve školním cvičném bytě. Jitka sama za sebe říkala, že ráda doma uklízí. „*Baví mě utírat prach, mejt nádobí a dělat prádlo.*“ Během pozorování Jitky ve cvičném bytě se její slova prakticky potvrdila. Jitka si byla jistá svými úkony při mytí a utírání nádobí a při úklidu v kuchyni. Věděla si rady s výběrem vhodných pracovních pomůcek, manipulaci s nimi zvládala bez pomoci či slovní inštruktáže. Zároveň na výrazu v obličeji Jitky byla pozorována radost, sebejistota a klid. Na základě těchto zjištěných informací byly vybrány a osloveny vhodné zaměstnavatelé v místně dostupném regionu a byly domluveny exkurze přímo na pracovištích. Tyto exkurze byly skupinové (5 uživatelů) a byly připraveny tak, aby se žáci dozvěděli nejen teoretické informace, ale hlavně, aby si mohli praktické úkony zkusit sami na „vlastní kůži“. Jitka i ostatní

spolužáci si vyzkoušeli buď plně samostatně nebo s individuálně potřebnou podporou ze strany asistentky např.: balení knih v knihovně, razítkování dopisů a pohledů na poště, převlečení lůžka a úklid pokoje v ubytovacím zařízení, zrytí záhonu pro růže v zahradnictví či vyrobení rohlíků v pekárně. Jitka i její spolužáci si odnesli nejen zážitky, ale měli možnost si začít sestavovat a upevňovat svou vlastní představu o práci. Na základě vlastní osobní zkušenosti tak měla Jitka možnost posoudit, zda by danou práci chtěla a také mohla vykonávat nebo nemohla. Toto její rozhodování tak vycházelo z jejích osobních konkrétních zkušeností. Aby si tyto zkušenosti Jitka lépe mohla uchovat a hlavně vybavit z paměti, pořizovala konzultantka fotodokumentaci. Dále si mohli žáci z exkurzí odnést konkrétní drobnost, která jim návštěvu mohla připomenout (např. z pošty podací lístek s razítkem) a také si vždy po exkurzi vyplnili svůj pracovní list. Pracovní list jim připomínal konkrétní pracoviště, které navštívili a kam si zaznamenali (písmem či kresbou), co se jim líbilo, co se nelíbilo a co viděli a slyšeli.(Příloha č.2) Během exkurzí na vybraných pracovištích se Jitce nejvíce líbilo v nemocniční kuchyni a v místním školícím středisku pro státní správu, kde měla možnost provést na zkoušku úpravu pokoje a lůžka. Zde konzultantka pozorovala jistotu v jednotlivých pracovních úkonech a velmi dobrou organizaci práce. Toto bylo velmi významné, protože Jitka tak prokázala, že umí získané a natrénované pracovní zkušenosti z domova a ze školního prostředí využít i na běžném pracovišti a v prostředí, které je pro Jitku neznámé a nové. Na tuto fázi skupinových exkurzí následně navázala fáze, kdy byly realizovány individuální praxe žáků na vhodných pracovištích.

Paralelně u Jitky probíhal i trénink dovedností, které nepřímo souvisejí, ale významně ovlivňují možnost uplatnění se na otevřeném trhu práce a také míru možné samostatnosti mladého člověka s mentálním postižením při využívání běžných zdrojů společnosti. Konzultantka během pozorování zjistila, že je slečna Jitka do školy dovážena denně oběma rodiči autem. Kdy jen otec řídí auto a pak matka se s Jitkou loučí před školou následně pak oba rodiče jedou zpět domu a po obědě jedou zpět pro Jitku a po skončení vyučování ji matka vyzvedne před šatnou a jdou společně do auta, kde na ně čeká otec. Konzultantka zjistila, že jedna cesta z domova do školy či nazpět je 35km dlouhá. Tudíž, když je Jitka dovážena autem je to 140km denně a při odhadované spotřebě a amortizaci doprava osobním automobilem vyjde na 823,-korun

za jeden den. Také časové zatížení obou rodičů je významné. Také někdy otec nemohl jet autem, a tak jela matka s Jitkou autobusem a v místě školy celý den matka trávila čas tím že, chodila po různých obchodech či při nepříznivém počasí seděla v některé cukrárně a tak čekala na Jitku, aby ji doprovodila opět autobusem domů. Konzultantka považovala za možné zkusit u Jitky dovednost samostatné jízdy autobusem natrénovat a zkusit ji následně samostatně. Byla tedy na návrh konzultantky, která svůj návrh také projednala s třídní učitelkou, domluvena společná schůzka s Jitkou, rodiči a třídní učitelkou. Na setkání se dostavila opět jen matka a otec čekal před školou v autě. Matka byla dotázána, jak je pro ně přitěžující dojíždění či dovážení Jitky do školy. Skutečně potvrdila, že je to pro ni velmi finančně i časově nákladné a také ji to zmáhá. *„Když jedu autobusem a celý den se toulám po městě a koukám do výloh, nebo si dám v cukrárně aspoň čaj, tak se ten čas vleče a pak přijedem s Jitkou domů a musím si lehnout, protože jsem celá ztuhlá.“*

Na schůzce byla matce a Jitce nabídnuta podpora při samostatném cestování. Konzultantka společně s učitelkou byly přesvědčeny, že je potřebné Jitce umožnit získávat nové zkušenosti, a tak podpořit její možný rozvoj samostatnosti, aby nebyla nadbytečně závislá na jiné osobě v úkonech, které je Jitka schopna sama po tréninku zvládat. Konzultantka vnímala reakci matky zprvu celkem pozitivní, neboť představa, že bude moci trávit čas jinak než doprovázením Jitky do školy, byly lákavá, ale následně se ji zmocnila nejistota, že Jitku nebude mít pod svou kontrolou. A tak začala argumentovat svými obavami, co když se něco stane a Jitka si neporadí. Konzultantka matku ujistila, že se nejedná o to, že Jitku pošle autobusem samotnou bez podpory, ale že trénink bude probíhat pravidelně a dle domluvy Jitky s asistentem se bude podpora postupně snižovat, až do doby, kdy uživatelka zvládne všechny úkony bez podpory a samostatně. Matka byla ráda, že Jitka bude mít asistentku a nakonec souhlasila. Jitka byla jednání také přítomna a velmi se těšila, že bude jezdit s asistentkou. Dokonce se s tím před spolužáky ve třídě „vytáhla“.

Trénink cestování probíhal 2 měsíce a asistence probíhaly pravidelně jeden den v týdnu. Za tuto dobu se Jitka skutečně naučila bezpečně orientovat na potřebné trase. Samostatně se naučila vyhledat správné nástupiště odjezdu autobusu, koupit si jízdenku, měla velkou radost, že se může prokázat průkazkou ZTP/P, protože i tento

úkon dělala za Jitku matka. Cestu autobusem, která trvala 20 min. zvládla sama (asistentka seděla v zadní části autobusu a Jitku jen sledovala), uměla si říci o uvolnění prostoru k výstupu a správně rozpoznala, kde má vystoupit. Pěší část cesty do školy si pamatovala již ze společného cestování s matkou, jen si musela při přecházení silnice zvyknout na to, že se musí sama rozhlédnout, protože zde aktivitu vždy a plně přebírala matka Jitky. Jitce také velmi prospělo ocenění od jejího širšího sociálního okolí. Paní učitelka ji chválila, spolužáci se těšili na povídání o tom, jaká byla cesta a Jitka si užívala, že je centrem pozornosti. Asistentka během tréninku zapisovala úroveň samostatnosti v jednotlivých úkonech a pokrok v osvojování této dovednosti byl znatelný a podložený záznamy. *„Domluvily jsme se, že si sl. Jitka zkusí koupit lístek sama. Já nastupovala první a koupila si lístek, sl. Jitka jen ukázala průkazku a pan řidič už pochopil, že chce jet do B. a vystavil jí lístek. Zaplatila bez problémů, vzala si lístek a posadily jsme se. Maminka nám říkala, že Jitka v autobuse často usíná, takže by se bála pustit ji samotnou, aby nepřejela. Tentokrát ale Jitka neusínala.. Nejspíš to pro ni byla tak nezvyklá situace, že se jí to nepodařilo. Na nádraží bylo vidět, že Jitka zná zhruba cestu do školy, ale musela jsem jí říct, že přejdeme už u nádraží, protože pak už nebudeme muset přecházet vůbec. Při přecházení bylo vidět, že není zvyklá rozhodovat sama, kdy má přejít. Když zastavilo auto, řekla jsem, že nám to auto zastavilo, a tak můžeme přejít a přešly jsme. Zbytek cesty už Jitka znala bezpečně, bylo vidět, že na mě při ní nespolehá.“*

Po zřetelných pokrocích Jitky v osvojování této dovednosti bylo matce nabídnuto, aby Jitku pustila již samotnou s tím, že u výstupu bude pro její jistotu čekat asistentka, aby Jitka nepřejela a měla ještě malou oporu. Asistentka pak pošle SMS matce, jak cesta proběhla, aby nebyla nervózní. Bohužel matka nedokázala svůj strach překonat a svou dceru vnímá nikoliv jako dospělého člověka, který po dostatečném tréninku jednodušší úkony zvládne samostatně, ale jako závislé dítě, které vždy musí být pod kontrolou zodpovědné osoby. Nepřipustila ani nabídku, aby se společně s asistentkou sama na vlastní oči přesvědčila zpozvdálí, co a jak Jitka umí sama zvládnout.

Tento trénink Jitce umožnil, aby si dovednosti spojené s cestováním osvojila, sama sobě dokázala, co se může naučit a začala si více věřit. Nepodařilo se přesvědčit její matku o potřebě dát Jitce prostor pro seberealizaci a osamostatňování, a tak konečný cíl, aby

Jitka cestovala do školy samostatně, nebyl dosažen. Tento matčin ochranný přístup k Jitce může ve svém důsledku znamenat pro rozvoj dovedností, samostatnosti a získávání vlastních zkušeností velkou bariéru.

Po období vytváření představy o pracovním uplatnění a po zjišťování úrovně dovedností přešla uživatelka do fáze, kdy měla být připravena individuální praxe na pracovišti, která naplňuje představu a zájem Jitky a také odpovídá jejím dovednostem. V této etapě bylo nutné zapojit do služby aktivněji přirozené sociální okolí Jitky. Jednalo se především o matku, která zahájila kroky k zahájení procesu omezení způsobilosti k právním úkonům a její představa byla, že dojde k úplnému zbavení způsobilosti a matka bude ustanovena jako opatrovnice.

Jitce a pouze její matce byly znovu vysvětleny cíle a možnosti služby tranzitní program. Zda tento program Jitka využije, bylo ponecháno na rozhodnutí především Jitky a také její matky, která má na její život významný vliv. Jitka i přes svou nízkou úroveň komunikace a značnou míru pasivity sama za sebe řekla, že chce pracovat. Matka její vyjádření nevyvracela, ale sama nebyla přesvědčena, že by Jitka měla pracovat či zvyšovat své dovednosti tak, aby dosáhla vyšší úrovně samostatnosti.

Konzultantka společně s uživatelkou sestavila individuální plán, na jehož základě se konzultantka s uživatelkou snažily naplňovat vytyčené cíle. Jitka si přála uklízet a nebo pracovat v kuchyni. Tato představa o práci odpovídala i jejím dovednostem, které byly zjištěny během fáze zjišťování a upevňování představy o práci. Konzultantka zprostředkovala místo pro výkon praxe v prádelně, která byla dobře dostupná autobusem od bydliště Jitky. Zaměstnavatel měl dokonce osobní zkušenost se zaměstnáváním lidí s mentálním postižením a na pracovišti byly vytipovány skutečně potřebné činnosti, které tvořily náplň práce pro Jitku. Jitka zde pracovala 4 hodiny týdně a vykonávala úklidové práce- úklid šaten, pomoc při výdeji obědů pro zaměstnance a mytí nádobí. O individuální praxi byla sepsána smlouva mezi Jitkou a zaměstnavatelem. Ze strany poskytovatele služby tranzitní program byla zajištěna přiměřená asistence a podpora.

Jitka pracovala v kolektivu 4 spolupracovnic. Po počátečním seznámení s lidmi a prostředím na pracovišti se začala více sociálně rozvíjet. Jitka začala komunikovat a navazovat rozhovory se spolupracovnicemi, uměla si jít říct o další pracovní úkol, když

splnila, co měla zadané. Pracovní úkoly prováděla po zapracování samostatně i si práci strukturovala dle svých potřeb, a tak jak ji vyhovovala.(Příloha č.3) Asistentka se stala na pracovišti nadbytečnou asi po 5 týdnech, asistence však pokračovaly, protože matka na nich trvala.

Na tomto pracovišti se ukázalo, že Jitka zvládá úklid i mytí nádobí, ale více ji bavila práce v kuchyni. Proto po úspěšném absolvování první praxe byla hledána navazující praxe na jiném pracovišti na pozici pomocné síly v kuchyni. V průběhu první praxe byla opakovaně nabízena možnost matce podívat se, jak její dcera zvládá pracovní povinnosti. Tyto nabídky vždy matka z různých důvodů odmítla. Po skončení této první pracovní zkušenosti matka dál nechtěla, aby Jitka pokračovala v rozvoji svých pracovních dovedností. Byla tedy domluvena opět společná schůzka, kde byly probrány výsledky, dosažené cíle a Jitka měla možnost sama za sebe vyjádřit, zda chce v práci pokračovat. Jitka zde důrazně řekla, že chce chodit do práce. V obhájení svého přání byla podpořena konzultantkou i třídní učitelkou. Její matka po dlouhém vysvětlování a přemlouvání nakonec svolila.

Jitka v druhém školním pololetí nastoupila do další praxe. Pracovala v organizaci poskytující pobytovou sociální službu pro seniory ve stejném městě jako při první praxi. Vykonávala pomocné kuchyňské práce. Jitky hlavní pracovní povinností bylo umývání použitého bílého nádobí v myčce a příprava přesného počtu sad nádobí pro podávání obědů seniorům. Zde se vyskytl problém s tím, že Jitka uměla počítat dobře pouze do 10, ale na tři pojízdné vozíky bylo nutno napočítat 21, 35 a 40 sad talířů a stejný počet hrnků. Konzultantka, která Jitce asistovala, navštívila hodinu matematiky v praktické škole. Zjistila, že sčítání do 10 Jitce potíže nedělá a také počítání po desítkách zvládá samostatně. Vytvořila proto individuální pomůcku, která byla graficky podobná grafice v pracovním sešitě pro matematiku. (příloha č.4.) S pomůckou dokázala Jitka samostatně zvládnout tento úkon, což u ní způsobilo prožití ohromné radosti a hrdosti na sebe samu.

Pracovní kolektiv byl k Jitce ohleduplný a velmi vstřícný. Paní kuchařky uměly Jitku za odvedenou práci pochválit a také jí dávaly zvládnutelné, ale potřebné úkoly, když Jitka měla svou hlavní činnost hotovou. (Loupání jablek, krájení pečiva, výroba nudlí do polévky na strojeku apod.). Pracovní výkony se zájmem pozoroval i ředitel zařízení. To

bylo výborné, protože tak konzultantka získala zpětnou vazbu od případného zaměstnavatele, která se shodovala s jejím názorem. Na konci praxe se při hodnocení, které sestavil ředitel zařízení, potvrdilo mínění konzultantky, že asistence je již v plném rozsahu nadbytečná, protože Jitka pracovní úkony zvládá samostatně. *„Slečna Jitka pracovala jako pomocná kuchyňská síla. Práce v kuchyni vykonávala po zapracování samostatně, kvalitně a s radostí. Na pracoviště chodila připravena a včas. V pracovním kolektivu získala a také využila možnosti rozvíjet komunikaci s ostatními pracovníci. Asistentka poskytla podporu při zapracování a následně se její dohled stal nadbytečným. Slečna Jitka umí zadané pracovní úkoly vykonat řádně a s požadovanou kvalitou.“*

V období, kdy Jitka pravidelně chodila na praxi proběhlo soudní řízení o zbavení způsobilosti k právním úkonům. Rozhodnutí soudu Jitku plně zbavilo způsobilosti a opatrovníkem ustanovil soud matku. *„Posuzovaná osoba není schopna vystupovat v žádných právních vztazích, protože ani ty jednoduché nechápe obsahově ani formálně. Posuzovaná nechápe smysl řízení, nemá význam jí doručovat rozsudek... Posuzovaná není schopna matematických úvah, nebyla by schopna samostatného života. Není schopna hospodařit se svým invalidním důchodem.“* Tato skutečnost výrazně snížila možnost podpory Jitky v samostatném rozhodování a uzavření případného pracovního právního vztahu. Matka naopak toto rozhodnutí přivítala, neboť si jej vysvětluje, že za Jitku bude plně a ve všem rozhodovat dle svého mínění a svých potřeb a ne dle potřeb Jitky.

Matka Jitky nebyla nikým poučena o výkonu funkce opatrovníka a jeho povinnostech. Při rozhovoru s konzultantkou vyplynulo, že má povinnosti zúžené na jediný konkrétní úkon: *„Budu moct na poště vyzvednout a podepsat její důchod sama bez Jitky.“*

Na pracovišti, kde Jitka dokončila svou druhou praxi, pan ředitel nabídl toto pracovní místo Jitce i pro běžnou práci na částečný úvazek za předpokladu, že bude získána dotace na toto pracovní místo od příslušného úřadu práce. Nabídl i individuální úpravu pracovní doby dle potřeb uživatelky. Tato nabídka byla předána také matce a opatrovníci Jitky. Matka ji vyslechla, ale rovnou tuto nabídku odmítla. Toto rychlé rozhodnutí bylo odůvodněno tím, že si nepřeje, aby Jitka sama kdekoliv pracovala a že bude doma. Nepomohlo ani přesvědčování, že Jitce pracovní činnost prospívá a Jitka

dělá pokroky v osobním rozvoji. Jitka nedokázala prosadit svou vůli, a tak se přizpůsobila rozhodnutí matky.

Další intervence k podpoře větší samostatnosti Jitky již konzultantka vzdala z důvodu pocitu vzrůstajícího nátlaku na uživatelku i matku/opatrovnici. Závěrečná činnost byla směřována k sestavení závěrečného plánu, kde byla Jitka poučena o možnosti znovu využití služeb organizace Rytmus. Závěrečné hodnocení pracovních dovedností v systému e-Quip také potvrdilo, že během služby došlo ke zvýšení dovedností a úrovně samostatnosti z 37% na 56 %. Přesto služba byla ukončena. Cíl služby najít a udržet si práci naplněn nebyl.

4.1.1 Analýza rozhovoru s rodičem uživatelky tranzitního programu

Rozhovoru se účastnila na opakované prosby pouze matka Jitky. Otec po celou dobu četl v autě před školou noviny, přestože bylo velmi chladné počasí. Matka byla vnímána jako partner, který má významný vliv na samotnou uživatelku i průběh služby. Přestože otázky rozhovoru (Příloha č.5) zjišťovaly potřeby a představy o pracovním uplatnění Jitky a vyjadřovaly snahu zjistit, jak službu co nejvíce pojmout a poskytovat na individuální míru uživatele, matka zůstala stát na svém názoru a nepodařilo se ji získat jako podporující sílu pro Jitku při uplatnění se na trhu práce.

Na dotaz, co ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost uplatnění člověka s mentálním postižením na trhu práce, matka jednoznačně označila samotný fakt postižení. Konzultantka při rozhovoru cítila a vnímala silný negativní odpor a nechuť začít měnit své zažitě stereotypy a názory na své okolí, natož Jitku podpořit v samostatnosti.

„...Kdo by ji zaměstnal, když je na tom takhle. Nikdo ji nezaměstná, musí u nich někdo pořád bejt, co kdyby se jim něco stalo. Nedovedou práci pořádně ani rychle. Na Jitku by si mohli i ukazovat, mě by to vadilo, ona to nevnímá, ale já jo. Navíc kdyby začala pracovat, vezmou jí důchod a sociálka dávky. A my je potřebujeme.“

4.2 Uživatel služby tranzitní program č.2: Tadeáš

Tadeáš je mladý muž (20let) s kombinovaným postižením. V útlém dětství byla u Tadeáše diagnostikována DMO se středně těžkým mentálním postižením. Tadeáš žije

ve svém přirozeném prostředí s matkou ve větším městě. Sourozence nemá. Povinnou školní docházku absolvoval ve speciální škole internátní, která se nacházela asi 20km od místa bydliště. Matka jej do školy pravidelně dopravovala a přes pracovní týden pobýval Tadeáš po vyučování v domově pro mládež (internát), kde trávil svůj volný čas. Prázdniny a víkendy trávil doma s matkou či na návštěvě u svých prarodičů. Po absolvování tohoto vzdělávacího zařízení pokračoval ve vzdělávání v praktické škole jednoleté v místě svého bydliště, kde také začal v průběhu školního roku využívat službu tranzitní program.

Tadeášovu rodinu tvoří jeho matka, která je samoživitelka. Je zaměstnaná a zároveň se sama stará o Tadeáše v některých úkonech sebeobsluhy a poskytuje další péči o osobní záležitosti Tadeáše. Protože Tadeáš potřebuje zajistit podporu a péči o svou osobu, pobírá příspěvek na péči ve druhém stupni. Tadeáš je člověk s kombinovaným postižením, které vzniklo v raném dětství, a proto byl příslušnými úřady posouzen jako občan, který má vzhledem ke svému zdravotnímu stavu nárok na invalidní důchod a jeho výplatu. Tuto dávku pobírá od svých 18-ti let. Matka byla na svůj návrh ustanovena okresním soudem jako Tadeášova opatrovnice. Tadeáš byl rozsudkem soudu zbaven plně způsobilosti k právním úkonům. Matka vnímá opatrovnictví jako ochranu Tadeáše, jeho majetku i práv. jakákoliv rozhodnutí nečiní dle svých potřeb, ale vždy po domluvě a vysvětlení Tadeášovi. Tadeáš potřebuje velkou podporu v dovednostech jako jsou čtení, psaní, počítání, orientace v čase či komunikace s jinými lidmi. Tadeáš porozumí jednoduchým větám, které jsou doplněny o piktogramy, rozezná číslice od 0 do 9, ale jednoduché matematické operace zvládne pouze s pomůckou (počítadlo). Nedokáže rozlišit hodnotu číslic, co je víc a co méně. Během pozorování, které probíhalo 18 měsíců, bylo zjištěno, že se neorientuje v čase. Např. na počátku vyučování se ptal, kdy půjde domů nebo na začátku pracovní doby se ptal, kdy bude svačina. V komunikaci mezi lidmi je velmi nesmělý, vyhýbá se očnímu kontaktu a vzhledem k tomu, že pozornost udrží krátkodobě (cca 3 min), často odbíhá od projednávaného tématu. Tato úroveň dovedností a vysoká míra podpory byly hlavními důvody, proč matka žádala o omezení způsobilosti k právním úkonům. Soud ve svém rozhodnutí způsobilost omezil v plném rozsahu. Matka rozsudek komentovala: „*Je to*

lepší, Táda uvěří každému, neumí dělat rozdíl mezi lidma. Někdo by ho napálil a ošidil a on by mu ještě řekl Ahoj. Je mu jedno jestli, jde koupit rohlíky na snídani nebo auto.“

V době, kdy Tadeáš končil speciální školu, se matka společně s ním rozmýšlela, co dál. V místě bydliště rodiny v tomto období otevírali nově praktickou školu. Matku tato příležitost zaujala, protože to bylo to, co pro Tadeáše potřebovala a navíc škola nabízela žákům a rodičům souběžně s vyučováním využívat sociální službu tranzitní program. Prezentovaná nabídka poskytovatele této služby matku i Tadeáše zaujala z toho důvodu, ... *“že si to může Tadeáš vyzkoušet, jak to chodí v práci. A já jsem ráda, že bude mít asistenta. Sám by si určitě neporadil a nevěděl by, co dělat.“* Sám Tadeáš na dotaz, jestli chce vyzkoušet, jak se hledá práce a jak se pracuje, odpověděl: *„Jo, to zkusím.“* Zde konzultantka vnímala pozitivní přístup k využití služby jak na straně přímo budoucího uživatele, tak i jeho nejbližšího sociálního prostředí.

Na počátku služby byla mezi Tadeášem jako uživatelem služby a konzultantkou i matkou uživatele jako opatrovníci uzavřena a podepsána Dohoda o poskytování služby Tranzitní program. V počátečním období byla pozorována a zjišťována úroveň dovedností přímo či nepřímo potřebných k pracovnímu uplatnění na trhu práce. Pro maximální míru objektivity a platnosti při posuzování je vhodným nástrojem pracovní diagnostika v systému e-Quip. Úkony sebeobsluhy Tadeáš zvládl s částečnou či plnou pomocí jiné osoby, některé zvládl jen s dohledem či slovní instrukcemi od asistentky či matky. Taková úroveň dovedností je výrazně ovlivněna sníženými motorickými schopnostmi. V reálných situacích v životě bylo pozorováno a znamenalo to, že si uživatel nezvládne zavázat tkaničku nebo zapnout knoflík. Tyto záležitosti řeší oznámením *„Mám problém“*, čímž si zároveň říká o pomoc. Při pokusu o samostatné zvládnutí je patrný silný třes rukou. Zip zvládá samostatně s pomůckou (větší kroužek na jezdcí). Problém uživateli z počátku dělalo skládání oděvu v šatně na pracovišti. V oblasti pohyblivosti je schopen většinu úkonů zvládnout samostatně, je omezen motorikou svých rukou. Schopnosti používat veřejnou dopravu také vyžadovaly plnou pomoc s činností – na počátku služby bylo třeba vysvětlit a předvést postup při placení jízdenky. Těsně před nástupem do autobusu byl nutný opakovaný nácvik s asistentem a při provádění úkonu pak dohled, případné upřesnění pro řidiče. V autobuse občas zavádil batohem o jiné lidi, proto bylo třeba jej slovně navést- doporučit sundání batohu

ze zad. Během cesty bylo třeba upozornit, aby si dal batoh na klín, a tak uvolnil místo vedle sebe. Protože se v místě bydliště nepohyboval nikdy sám, bylo třeba jej podpořit a trénovat orientaci ve městě a trénovat cestu na nádraží, do školy a zpět. V jízdním řádu se vůbec neorientuje ani nechápe jako význam. Na počátku služby nebyl dosud zvyklý samostatně cestovat, proto neměl ani potřebu tyto situace řešit. Tyto situace pro Tadeáše byly mimořádné a značně jej vyváděly z míry. Ale sám Tadeáš to vnímal jako výzvu a v individuálních plánech si dal za cíl zlepšit se v těchto dovednostech s podporou asistentky (viz. dále). Při používání školních dovedností je schopen číst jednoduchý text, složitějším textům nedokáže porozumět obsahu. Lépe se orientuje při současném použití textu a piktogramů. Číslice rozezná, pamatuje si číslo autobusové zastávky, ale matematické operace jsou pro Tadeáše spíše abstraktní. Při práci s PC obstojně pracuje s myší, klávesnici zvládne pouze s důkladným vedením. PC je zvyklý používat pro hry, jiné možnosti si neuvědomuje. Celkově zadávané instrukce je třeba individuálně přizpůsobit Tadeášovu tempu a je nutné přizpůsobit i formu a třeba i několikrát zopakovat či předvést úkon bez slovních komentářů a dát následně čas a prostor uživateli jej samostatně zopakovat.

Také konzultantka zjišťovala na počátku využívání služby, jak uživatel rozumí významu práce a zodpovědnosti. Umí dle obrázků pojmenovat jednotlivé profese, samostatně ale není schopen říci, na jaké práce si vzpomene. Tadeáš při některých schůzkách nadšeně hovořil o tom, jak chce pracovat a jak ho práce baví, jindy uváděl, že by raději chodil do školy, ale v obou případech nedokázal vysvětlit důvod. Nedokáže hovořit o svých schopnostech a zájmech, ale na otázky je schopen objektivně odpovídat, zejména pokud má možnost volby. O svém zdravotním omezení neumí mluvit v rovině vysvětlení, co jeho postižení pro něj znamená, co zvládne udělat a v čem potřebuje pomoc jiné osoby. Přestože míra potřebné podpory ze strany konzultanta či asistenta byla pro uživatele nepostradatelná a vysoká, Tadeáš měl odvalu zkusit učit se nové věci a získávat další zkušenosti. Také podpora ze strany matky byla stimulující a vhodná, protože matka dokázala svůj strach o Tadeáše překonat a umožnila tak konzultantce během asistencí při trénování dovednosti samostatného cestování či při asistenci přímo na pracovišti postupně učit Tadeáše novým dovednostem či rozvíjet již založené dovednosti, a tak zvyšovat jeho úroveň samostatnosti.

Svou první praxi vykonával Tadeáš v restauraci na pozici pomocné kuchyňské síly. Pracoviště se nacházelo ve městě asi 20km vzdáleného od jeho bydliště. Bylo to pro Tadeáše úplně cizí město. Současně s rozvojem pracovních dovedností spojených s pomocnými pracemi v kuchyni se tedy učil i samostatnému cestování. Ve svém individuálním plánu si dal za cíle:

Chci se něco nového naučit – pomáhat v kuchyni, mýt nádobí, uklízet nádobí, zametat podlahu a krájet chleba.

Chci se naučit kupovat si sám lístky v autobuse.

Chci se naučit chodit sám na nádraží a z nádraží. Při tom chci trénovat přecházení silnice.

Chci se naučit mít rád práci.

Jednotlivé cíle Tadeáš s podporou asistentky naplňoval a trénoval dle těchto kroků:

„Učím se jednotlivé věci. Nejsem na to sám, poradí mi asistentka, když nevím, sundávám židle ze stolu, zalévám kytky, myju nádobí a zametám. Mytí nádobí mi jde pomalu. Naučil jsem se, kde mám věci, co potřebuju. O práci mluvím s asistentkou i s mamkou doma. Až mi tyhle práce půjdou dobře, tak řeknu vedoucímu o další práce.

Sám si kupuju lístky v autobuse i zpátky. Začal jsem také jezdit sám ze školy. Taky si kupuju lístek. Odpoledne už chodím z nádraží sám. Asistentka dává jen pozor, abych správně přecházel silnici. Otevírání domu už zvládám sám.

Chci začít chodit sám i na nádraží. Cestu znám. Sejdeme se s asistentkou až na nádraží. Budu u sebe mít kartičku s telefonními čísly, kdyby byl nějaký problém.

Budu pracovat vždycky do devítky a pak si odpočinu a začnu pracovat až bude celá (tzn. Pracovat 45 min a pak 15 min pauza). Bude to podobné jako ve škole. V pauze si můžu povídat s asistentkou nebo si můžu prohlížet časopis. Abych poznal, kdy končí pauza, nařídí mi asistentka mobil, až pípne, tak půjdu pracovat. Budu to dodržovat. Ráno v práci se domluvíme, co budu dělat, do notýsku mi to asistentka zapíše (byly použity piktogramy) a já si udělanou práci označím. Když splním všechny úkoly, dostanu na konci práce kartičku s autem a za pět obrázků dostanu od vedoucího kolu. Povím to mamce.“

Tadeáš se v restauraci naučil samostatně vykonávat různé práce – myl a utíral nádobí, utíral prach, sundával židle ze stolů, zametal, krájel zeleninu, žampiony a chléb. Naučil

se samostatně zvládnout převlečení v šatně, uměl se na konci praxe orientovat na pracovišti a výrazně se zdokonalil v dodržování délky přestávek v práci. Naučil se samostatně cestovat ze školy a do školy, zdokonalil se i v cestování na praxi. Umí si sám koupit jízdenku. Naučil se odemykat dům. Naučil se chodit sám z domova na nádraží a zpátky. Tadeáš udělal pokrok v komunikaci se spolupracovníky- s kolegou i s nadřízeným. Také se zlepšil v kontrole své odvedené práce.

Další praxe byla pouze krátkodobá- 1 měsíc, jednalo se o úklid na nádraží v místě bydliště Tadeáše. Toto pracoviště si vybral sám uživatel, protože jej baví pozorovat vlaky. Na nádraží měl Tadeáš uklízet, zametat. Sám uživatel tuto krátkou praxi popisuje: „*Bavilo mě zametat a koukat na vlaky. Líbilo se mi hlášení z nádražního rozhlasu. Líbilo se mi, že mám oranžovou vestu. Bylo by dobré, kdybych na tom místě mohl rovnou začít pracovat.*“

Tato praxe splnila Tadeášovi jeho sen alespoň na krátkou dobu, ale z bezpečnostních důvodů zde nemohl být Tadeáš zaměstnán, protože jeho motorika neumožnila, aby prošel plně bezpečností práce. Další zaměstnání si přál mít Tadeáš také na nádraží a přál si nosit vestu. Mohlo se na první pohled zdát, že není takové přání možné splnit z výše uvedených důvodů, ale tyto znaky se podařilo splnit, když konzultantka zajistila pracoviště v nádražní restauraci, kde Tadeáš slyšel hlášení nádražního rozhlasu a viděl vlaky a měl také uniformu, ale bílou. Tadeáš zde mohl využít pracovní dovednosti z praxe na prvním pracovišti.

Tadeáš si zvyšoval dovednosti. Zlepšoval se v utírání nádobí, v mytí, nosil jídla na pult, uklízel stoly a sám chtěl zkusit další jednoduché práce v kuchyni. Učil se práci po sobě zkontrolovat a říci si o další úkoly. Splněné úkoly si v notýsku vyznačoval a vedoucí pracoviště mu je i podepisovala. Na konci praxe dostal od své vedoucí hodnocení celé praxe, které bylo velmi povzbudivé a popisovalo, jak Tadeáš práci v kolektivu restaurace dokázal zvládnout a byl platným pracovníkem.

Tadeáš absolvoval praxe na 3 pracovištích. Všechna měla společné, že uživatel pracoval v menším kolektivu, který Tadeáše přijal mezi ostatní a jeho práce doplňovala svou mírou činnost celého kolektivu. Zaměstnavatel byl rád za přítomnost asistentky, která vhodně podpořila, když si Tadeáš nevěděl rady či když se učil něčemu novému- nemusel tak uvolňovat jiného pracovníka z výkonu svých pracovních povinností, aby

zaučoval méně zkušeného spolupracovníka. Asistentka zároveň dbala, aby si dovednost osvojil bezpečně a také aby vykonal činnost řádně. Tadeáš sám byl spokojen, protože sám na sobě pozoroval posun v dovednostech, což mělo významný pozitivní vliv na jeho sebevědomí a dodalo to Tadeášovi chuť zkoušet trénovat další věci a dovednosti. Také jeho matka potvrdila, že si již Tadeáš dělá snídani sám a že ona již nemusí dříve vstávat a připravit mu ji „*pod nos*“. I to byla významná změna v rodině, neboť matce došlo, že důsledkem její nadměrné aktivity Tadeáš může umět méně dovedností, než by mohl umět.

Služba tranzitní program byla ukončena na konci školního roku z důvodu, že Tadeáš chce začít chodit do další školy, kde výuka trvá 4 roky. Tranzitní program by tak nesplňoval svůj smysl, protože Tadeáš přechod ze školy do práce prozatím odsunul na pozdější dobu. Uživatel a jeho matka byli poučeni, že Tadeáš má znovu možnost využít služeb organizace následujících situací:

- bude-li potřebovat radu.
- bude-li končit školu a chtít pak pracovat.
- bude-li hledat práci.

Výsledkem celé služby bylo, že Tadeášova úroveň dovedností se významně zvýšila, ale dalšího cíle - najít si zaměstnání nebylo dosaženo z výše uvedeného důvodu. Při závěrečné pracovní diagnostice se ukázalo zvýšení dovedností. Z počáteční 73% míry podpory si Tadeáš s podporou dokázal zvýšit úroveň samostatnosti na (prozatím) konečných 36% potřebné míry podpory.

4.2.1 Analýza rozhovoru s rodičem uživatele tranzitního programu

Matka Tadeáše s rozhovorem o službě tranzitní program souhlasila bez problémů. Vnímá ji jako potřebnou a jako způsob rozvoje dovedností u svého syna. A protože osvojování dovedností u lidí s mentálním postižením je dlouhodobější, potřebovala by tuto službu pro svého syna na delší dobu, než jen na přechod ze školy do práce. „*No, jak to máte na konci školy, to je dobrý, ale já si myslím, že u Tadeáše by to mohlo být během více let. On potřebuje hodně času než se něco naučí a zvykne si. Teď bude 4 roky ve škole, tak klidně celé 4 roky by mohl chodit do práce s asistentem.*“

Uživatel programu měl podporu nejen asistentky a konzultantky, ale i matky, která participovala na službě. „*Doma musí taky pomáhat, ale často se neudržím a udělám to sama, je to rychlejší a podle mých představ. Hm, asi budu trpělivější. Jinak jsem ráda za asistenty, že ho učí, to vidím pokrok. Nechtěla bych, aby byl jen doma u televize.*“

Vnímání matky bylo pro Tadeáše velmi motivující. „*Umí nové věci, taky ví, za co je chleba, učí se mít povinnosti, i když to pořád není úplný. Potřeboval by asistenci a pravidelnou. Myslím, že poslední rok je málo. Nejlepší je, když je v práci a má tam asistenta, není tak nervózní a může se líp soustředit na práci.*“

Matka Tadeáše dokázala podpořit při rozvoji dovedností a osamostatňování se, ale odvaha pro pokus uplatnit se na trhu práce, zde ještě nenastala. Lze však předpokládat, že Tadeáš i matka najdou odvahu v sobě či budou vnějšími okolnostmi ovlivněni k opuštění místa stagnace a učiní rozhodný krok směrem na trh práce.

4.3 Uživatelka služby tranzitní program č.3: Adéla

Slečna Adéla je člověk s mentálním postižením v pásmu lehkého postižení. Žije se svou rodinou v malé vesnici asi 18km od obce s rozšířenou působností. Se svými rodiči a mladším sourozencem bydlí v rodinném domku. Oba rodiče jsou v domácnosti a příležitostně chodí na brigády. Otec je ve starobním důchodu. Bratr Adély navštěvuje 2.stupeň základní školy. Adéla se vzdělávala ve speciální škole a následně absolvovala praktickou školu jednoletou. Sociální služby využívala pouze na krátkodobé odlehčovací pobyty.

Adéla se během odlehčovacího pobytu v domově pro osoby se zdravotním postižením setkala s organizací podporující lidi s mentálním postižením při uplatnění se na trhu práce a projevila o tuto službu zájem. Adélino přání bylo ovlivněno sociálním kontaktem s obyvateli domova, kteří s organizací hledali a našli pracovní uplatnění. Klíčová pracovnice následně po projevení zájmu o hledání práce předala kontakt na Adélu a její rodinu pracovníci organizace, která následně kontaktovala a navštívila osobně Adélu a její rodiče.

Při osobním jednání s Adélou a jejími rodiči vyplynulo, že všichni mají zájem a potřebu, aby byla Adéla v kontaktu i s jinými lidmi. Doma se nudí, cestuje pouze v doprovodu rodičů. Její sociální uzavřenost je také ovlivněna tím, že v minulém roce

ukončila speciální školu internátní, kde byla mezi jinými lidmi. Nyní má strukturu dne velmi neurčitou a náplň dne je spíše nahodilá. „*Ve škole skončila, je doma, důchod sice má, ale práci by potřebovala, aby byla mezi lidmi. Práci si ale nenajde, neumí pořádně číst.*“, jak řekla matka při prvním setkání.

Během setkání konzultantky se zájemkyní o službu a jejími rodiči bylo často zmíněno z jejich strany, že Adéla nemá školu, tak hledat práci je marné, protože zaměstnavatelé chtějí lidi s vyučením nebo školou. Konzultantka nabídla Adéle možnost přihlásit se do praktické školy a současně při škole využívat službu tranzitní program. Tato nabídka možné spolupráce a podpory ze stran školy i pracovního konzultanta Adélu i její rodiče velmi zaujala, protože naplňovala aktuální potřeby a požadavky v plném rozsahu, což rodina považovala za nemožné v reálných podmínkách zajistit.

Slečna Adéla od nového školního roku pokračovala ve vzdělávání v praktické škole a současně využívala službu tranzitní program, protože vedení školy považovalo spolupráci s poskytovatel sociální služby za výhodu, která pozitivně ovlivňovala zájemce při volbě školy a která zvyšovala šance na uplatnění se na trhu práce po ukončení školy.

Na počátku služby Adéla potřebovala podporu asistentky při cestování do města, kde navštěvovala školu, a také naučit cestu od nádraží do školy. Rodiče z důvodu časové a finanční náročnosti, a také z důvodu péče o sourozence Adély přijali nabízenou podporu asistentky, která s Adélou tuto dovednost začala trénovat. Při osvojování této dovednosti bylo výhodou přístup rodičů. Adéla byla nadšená, že je bez rodičů a že má možnost sama něco dokázat a rodiče ji důvěřovali, že si tuto dovednost dokáže osvojit. Během jednoho měsíce si Adéla dovednost samostatného cestování do školy osvojila a rodina po osobním pozorování Adély v této situaci neměla zábrany nechat Adélu cestovat bez asistentky.

Adéla je velmi komunikativní člověk. Mluví bez rozdílu s kýmkoliv, iniciuje rozhovor, dokáže rozlišit, komu vykat a komu tykat. Ale na druhé straně nedokáže rozlišit, zda partner v rozhovoru nezneužívá její vstřícnosti a důvěřivosti. Je velmi sugestibilní a také její volní vlastnosti u úkolů, kde dosažení výsledků trvá dlouhou dobu, jsou oslabené. Tyto okolnosti matku Adély motivovaly, aby po dosažení plnoletosti podala návrh na omezení způsobilosti k právním úkonům. Soud v rozsudku zbavil Adélu plně

způsobilosti k právním úkonům a matka byla stanovena jako opatrovnice. Matka Adélu však na právech neomezuje, což dokazuje následující situace:

V průběhu využívání služby se ukázalo, že Adéla není držitelem občanského průkazu. Opatrovnice/matka byla přesvědčena, že Adéla jej vlastnit nesmí. Tato skutečnost byla zjištěna při určování typu invalidního důchodu, kdy Adéla ani její matka nevěděly, jaký typ je určen a rozhodnutí o dávce nebylo doma k nalezení. Konzultantka navrhla, že Adélu podpoří při jednání s úřady (OSSZ). Zde bylo zjištěno, že Adéla nemá občanský průkaz, a tak není možné jednání s úřady bez opatrovníka.

Dle zákona osoba zbavená způsobilosti k právním úkonům mít občanský průkaz nemusí, ale může. Záleží na jeho rozhodnutí a rozhodnutí opatrovníka, zda o vydání tohoto dokladu požádá. Matka nebyla dobře informována, protože si myslela, že Adéla mít občanský průkaz podle rozhodnutí soudu nemůže. Konzultantka ale ze sdělení matky intuitivně cítí, že o to ani z jiného důvodu nestojí. Při dalším osobním kontaktu se matka svěřuje konzultantce, že má obavy Adéle nechat vydat občanský průkaz, protože je Adéla příliš důvěřivá a matka má strach, aby nepodepsala nabídnutou smlouvu k úvěru. Konzultantka poskytuje informace, že zbavení způsobilosti k právním úkonům je v občanském průkazu uvedeno. Kdyby Adéla uzavřela nějakou smlouvu např. o úvěru, nebude smlouva platná, protože se nebude jednat o platný úkon. (pokud nebude podepsána opatrovníkem). Konzultantka nechala matce čas na rozmyšlenou. Po krátké době matka svůj názor změnila. Matka jen neznala potřebné informace, svou dceru neměla v úmyslu znevýhodňovat. Požádala tedy konzultantku o podporu při jednání s příslušným městským úřadem a po shromáždění všech potřebných dokumentů požádala o vydání občanského průkazu Adéle. Následně si pak s podporou konzultantky mohla zjistit na OSSZ typ důchodu a získat potřebné potvrzení o rozhodnutí o dávce.

Adéla se učila, jak se hledá práce s podporou konzultantky. Seznámila se s úřadem práce, s novinami, kde jsou inzeráty a nabídky volných pracovních míst. Společně s třídou chodila na exkurze po pracovištích v regionu. Cílem těchto aktivit bylo vytvoření vlastní představy o práci, neboť Adéla neměla žádnou zkušenost ani představu, co by mohla dělat. „ *Ještě jsem nikdy práci nehledala, nepracovala jsem.*“ Při těchto činnostech byla Adéla vždy aktivní, ptala se na vše, co potřebovala znát, čemu nerozuměla.

Při zjišťování dovedností u Adély konzultantka vycházela ze zkušeností získaných doma, co umí a jak pomáhá v domácnosti. Dalším zdrojem pracovních zkušeností byly odlehčovací pobyty v domově pro osoby se zdravotním postižením. Zde Adéla pomáhala v kuchyni jako pomocná síla a sama za sebe uváděla, že ji to moc bavilo. *„Byla jsem v domově, hodně jsem se tam naučila, třeba v kuchyni mýt nádobí a hrnce. Chtěla bych i vařit.“*

Konzultantce se podařilo zajistit praxi ve vedlejší vesnici od místa, kde Adéla bydlela. Praxe byla v mateřské školce, kde ze zdravotních důvodů školnice nemohla plně zastat svou pracovní náplň a zařízení uvítalo výpomoc. Adéla zde pomáhala s přípravou a servírováním svačín a obědů, pomáhala s údržbou školní zahrady a hřiště. Adéla byla s prací spokojena, i kolektiv učitelek ocenil její odvedenou práci. Po stránce plnění pracovních povinností si Adéla vedla výborně, nedělalo jí problém dělat i jiné činnosti, např. pomoc dětem s převlékáním či úklidem lůžek. Praxe však skončila předčasně po vzájemné dohodě ředitelky školky s Adélou. Důvodem byla nevysvětlená ztráta peněz. Jednalo se o částku 220 Kč, která byla položena na stole pro úhradu doplatku za divadelní představení. V kritickou dobu se v prostorách vyskytovala školnice, Adéla a učitelka, děti byly venku na procházce. Peníze se nejprve dohledávaly, ale když druhý den přišla Adéla do práce s novým deodorantem a krabičkou cigaret, s tím že si je koupila ze svého, byla tato událost řešena i s Adélou. Ředitelka se jí zeptala, zda o tom něco ví. Adéla rychle odpověděla, že v prostorách vůbec nebyla a že sekala na zahradě trávu. To byla nepravda. Situace byla řešena pouze v rámci pracovního kolektivu s Adélou a za přítomnosti její konzultantky. Adéla se k přivlastnění peněz nepřiznala, ale vyplynulo to v její neprospěch nepřímo. Zpětnou vazbou za toto jednání bylo ukončení praxe, kterou Adéla měla ráda a která ji bavila. Ve svém individuálním plánu uživatelka popsala tuto epizodu velmi stroze a ukončení praxe nijak nepopisovala. *„Konzultantka mi domluvila práci na zkoušku ve školce. Pomáhala jsem při úklidu, hlavně jsem vytírala a pracovala jsem na zahradě. Líbilo se mi tam. Pak jsme hledaly další pracoviště v inzerátech v novinách.“*

Po skončení praxe Adéla nenastoupila hned do další praxe, chodila dle rozvrhu do školy a také pravidelně na schůzky se svou pracovní konzultantkou. Po 6 týdnech s podporou konzultantky bylo nalezeno vhodné pracoviště na základě nabídky v novinách.. Dlouhá

pauza mezi praxemi byla využita i z výchovného hlediska a měla poskytnout zpětnou vazbu uživatelce, aby si spojila, že když udělá něco špatně, tak bude bez práce.

Konzultantka našla inzerát na pomocnou cukrářskou sílu v pekárně opět ve vesnici nedaleko bydliště Adély. Proběhlo společné jednání se zaměstnavatelem. Vzal Adélu na zkoušku na praxi. Nechtěl asistenci a Adéla souhlasila, že to zvládne. Pomáhala připravovat bedny, trhat buchtičky, dávat plechy do pece, pomáhala péct koláče, taky je zdobila. S konzultantkou byla ve spojení přes telefon a pravidelně se spolu scházely, aby se domlouvaly, v čem potřebuje Adéla podporu. Nebylo jisté, zda praxe vyjde, a tak uživatelka s konzultantkou promýšlely možné varianty vývoje. *„Na schůzce si povídám, jak jsem pracovala v pekárně a jak se chovám v práci a jak mluvím se svým šéfem. Taky si povídáme o tom, co musím dodržovat, když jsem v práci. Když mě v pekárně nevezmou, budu hledat práci dál, podívám se jednou v týdnu na úřad práce pročíst inzeráty. Taky si budu ve čtvrtek kupovat noviny a taky budu číst inzeráty.“* Zde byla uživatelka velmi aktivně zapojena a také rodina pravidelně dostávala informace o vývoji ve službě. Zprávy byly písemné a nebo se v pravidelném intervalu jednou za měsíc sešly všechny zúčastněné strany na týmové schůzce. Po skončení zkoušky se sešla Adéla, zaměstnavatel, konzultantka a matka. Zaměstnavatel chtěl s Adélou dál pokračovat a umožnit jí praxi během školy s tím, že ji bude platit jako brigádníka. Adéla za to byla ráda. Praxe v pekárně nakonec vyšla. *„Byla jsem v pekárně na zkoušku, pan šéf mě první den prováděl pekárnou, abych věděla, kde co je. Než mě vzal na smlouvu, musel se poradit se svou paní (pozn.autorky: byla to rodinná firma). Nakonec to dopadlo dobře a vzali mě mezi sebe. Podepsali jsme smlouvu.“*

Konzultantka také preventivně řešila, aby nevznikla nepříjemná situace podobná té, která se stala na první praxi ve školce. V krizovém plánu uživatelky byla sestavena pravidla, která je třeba plnit a dodržovat. Krizový plán sestavovala uživatelka aktivně s konzultantkou, která zjišťovala doptáváním, jak tomu Adéla rozumí a jak je s tím ztotožněna.

Problém.....co udělám, když...

Problém při cestě do práce. ... *Do práce mě vozí tatka nebo jdu pěšky. Musím vyjít ve 2 hodiny, abych přišla včas. Když přijdu moc brzy, počkám před firmou na dvoře.*

Problém na pracovišti. ... Bez dovolení nesmím nic brát, nedělá se to, dostala bych vynadáno a pak bych mohla přijít o práci. Když něco rozbiju, tak to řeknu šéfovi nebo jeho paní. Když nebudu vědět, co mám dělat nebo dodělám práci dříve, tak se zeptám kolegyně nebo šéfa. Když se šéfovi nebude líbit odvedená práce, tak to udělám znovu a lépe.

Zdravotní problémy. ... Udělá se mi špatně, zůstanu doma, zavolám do práce a dojdu si k doktorovi a pak se omluvím a řeknu, jak dlouho nepřijdu do práce. Od lékaře si vezmu neschopenku. Jinak si doktory na pravidelné kontroly domluvím, když nechodím do práce- dopoledne.

Praxe v pekárně skončila takto: „Pracovala jsem v pekárně. Pekla jsem buchtičky, koláče, švestkové buchty, myla jsem bedýnky, myla jsem taky nádobí, kotle na těsta. Taky jsem loupala brambory na bramboráky, ze skladu nosila mouku, vytírala jsem schody, podlahu. Naučila jsem se hodně nových věcí. Vycházela jsem dobře se šéfem, jeho paní i s kolegyní. Ale bez dovolení jsem si vzala nejdřív buchtičky. Šéf mi vynadal. Ale domluvili jsme se, že už to neudělám. Šéf mi nabídnul, že si můžu brát třeba kraje koláče. Jenže jsem to nedodržela a vzala jsem v pekárně peníze pana šéfa. Zlobil se, proto jsem musela z práce odejít.

Nikomu jsem to neřekla, ani konzultantce, nepřiznala jsem se. Od šéfa se to dozvěděla konzultantka. Pak jsem se jí přiznala. Zavolala i maminku na schůzku, přiznala jsem se i mamince. Podepsaly jsme s konzultantkou dohodu- upozornění, že příště nesmím nic vzít, ani lhát, jinak skončím i hledání práce s konzultantkou.“

Upozornění bylo společně sestavenou uživatelkou a konzultantkou.

„ Adéla již dvakrát měla problém na pracovišti s krádeží. V obou případech bylo toto chování důvodem pro ukončení praxe.

Jako důvod ukončení praxe v pekárně Adéle uvedla, že se jednalo o rozhodnutí zaměstnavatele, že nestíhala práci a neumyla bedýnky.

Adéla porušila jedno z pravidel dle Dohody o poskytování služby, pravidlo – Bude podávat pravdivé informace.

Upozornění – spolupráce s organizací bude ukončena v případě:

- pokud konzultantka zjistí ještě jednou, že Adéla nepodává pravdivé informace
- pokud se najde další praxe a Adéla bude mít na ní znovu problém s krádeží.“

Součástí upozornění byly i podpisy konzultantky i uživatelky služby.

Následná podpora uživatelky byla směřována na podporu dovedností a hledání práce bylo odsunuto do pozadí zájmu. Adéle začala navštěvovat kurz Hospodaření s penězi. Tento kurz trval 3 měsíce a Adéla si stanovila své cíle, kterých by chtěla dosáhnout.

„Nakupuji si často sladkosti, cigarety. Když mi v obchodě vrátí peníze, neumím si to spočítat. Chtěla bych se to naučit, aby mě neošidili. Mamka mi dává peníze, většinou tak 50 Kč. Chci se naučit počítat peníze a naučit se šetřit.

Jak to udělám:

- budu jezdit na kurz jednou týdně
- budu si zkoušet počítat peníze, budu mít připravené úkoly
- budu si povídat s konzultantkou, co si můžu ze peníze koupit, kapesné neutratím najednou, jsou to peníze na celý měsíc
- půjdu s konzultantkou nakupovat, vyzkouším si spočítat drobné nazpět
- dostanu notýsek, budu si do něj zapisovat, co jsem koupila.“

Adéla, ale stále chtěla mít opět práci, neboť i školní rok se blížil ke konci a Adéla školu ukončovala. Po skončení kurzu Hospodaření s penězi pokračovalo období hledání pracovního uplatnění. Na jedné z týmových schůzek se všechny strany shodly, že vhodné pracoviště musí splňovat podmínku, že Adéla nebude mít možnost přístupu k penězům.

„Zkoušela jsem hledat práci i sama, nic jsem nenašla. Byla jsem se zeptat v nemocnici v kuchyni, ale místo nemají. Byla jsem i na úřadě práce, ale taky nic.“

Konzultantka také v celé řadě oslovených zaměstnavatelů a firem napsala do firmy, která vlastní obchodní řetězce a má své reklamní letáky s akčními nabídkami, které distribuuje v regionu svého působení na trhu. Tato firma tedy v případě zprostředkování zaměstnání Adély mohla být podpořena při plnění povinného podílu zaměstnávání osob se zdravotním postižením. Uživatelce se tato možná praxe líbila, i když nesplňovala prvotní představu o práci.

„Ozvala se mi paní, která hledala pracovníka na letáky, nabídla mi to vyzkoušet. Nejdřív jsem roznášela s asistentkou. Ta mě to naučila a pomohla mi se schránkami, kde nechtěli leták. Neznala jsem cestu a město. Bylo tam hodně paneláků, tak to šlo rychle od ruky.“

I na tomto pracovišti byly ošetřeny možné krizové situace sestaveným plánem.

Problém.....co udělám, když...

problém při cestě do práce. ... nepojede autobus, má zpoždění nebo mi ujede.
...zavolám konzultantce a pojedu dalším

problém na pracovišti. ... spadnou mi letáky ... dám je navrch, aby uschly
... rozbije se mi vozík ... dám vozík mimo silnici a zavolám domu, aby mi tatka přivezl náhradní, co mám doma, nebo poprosím někoho, kdo jde kolem, aby mi pomohl
... špatné počasí ... vezmu si pláštěnku a pořádně se obléknu, musím letáky roznést za každého počasí
... pán mi vůbec nepřiveze letáky ... zavolám zaměstnavateli a řeknu to
... nedozvoním se na panelák, nikdo mi neotevře ... nechám letáky venku na místě, kde neprší a dám na ně kámen

vztahy mezi lidmi na pracovišti. ... někdo se ke mně bude chovat špatně ... nevšímám si ho a odejdu, s cizími lidmi nikam neodejdu

zdravotní problémy. ... udělá se mi v práci špatně ... zavolám mamce a přijedou pro mě, onemocním ... dojdu si k lékaři a nechám si vystavit neschopenku a poprosím mamku nebo tatku, aby za mě letáky udělali.

úraz na pracovišti. ... nahlásím to zaměstnavateli a dojdu si k lékaři.

Po prvním měsíci bezplatné praxe zástupce zaměstnavatele navrhl pokračovat ve spolupráci s uživatelkou, ale již na dohodu o provedení činnosti. Adéla na tuto nabídku přistoupila s nadšením. I rodina byla ráda, že si Adéla vydělá vlastní peníze za práci. Tato nabídka přišla v potřebné době, neboť absolvování praktické školy bylo aktuální. Adéla v prvních dvou měsících v práci potřebovala asistenci na pracovišti – především kvůli orientaci v oblasti. Po dvou měsících se uživatelka plně osamostatnila a při práci s letáky nepotřebovala podporu. V současné době Adéla pracuje, je spokojená, orientuje se po městě a nepotřebuje již podporu. Školu dokončila a v dalším studiu nepokračuje. Uživatelka za podpory rodiny, školy i konzultantky absolvovala praxe na 3 různých pracovištích. Dvě praxe skončily předčasně z důvodu vlastního zavinění uživatelky. Následná praxe, která zprvu neodpovídala představě Adély, ale splňovala potřebná kritéria jak ve vztahu k dovednostem uživatelky, tak i k objektivním charakteristikám práce, tak aby došlo minimalizaci prostoru pro selhání uživatelky a mohla si lépe práci

udržet a osamostatnit se ve svých pracovních povinnostech. Otevřený trh práce poskytl Adéle uplatnit své právo na práci, ale Adéla také musí plnit povinnosti, které jsou požadovány a to jak pracovní povinnosti, tak povinnosti vyplývající ze širšího společenského styku a chování. Postižení není důvodem pro slevování na úrovni a míře základních pravidel mezilidského chování, zvláště když je člověk schopen požadavky i důsledky svého chování vnímat a rozumět jim.

Adéla absolvovala úspěšně praktickou školu a také služba tranzitní program byla ukončena z důvodu, že uživatelka získala vhodné pracovní místo a dál již nepotřebuje podporu.

Výsledkem celé služby bylo, že úroveň dovedností Adély se významně zvýšila a také dalšího cíle - najít si zaměstnání, bylo dosaženo. Při závěrečné pracovní diagnostice se ukázalo zvýšení dovedností. Z počáteční 37% míry podpory si Adéla s podporou dokázala zvýšit úroveň samostatnosti na (prozatím) konečných 18% potřebné míry podpory.

4.3.1 Analýza rozhovoru s rodičem uživatelky tranzitního programu

Rozhovor s matkou Adély byl velmi vstřícný a rychlý. Matka již dříve měla jasno, že někdy Adéla pracovat bude. V průběhu služby se podařilo sladit spolupráci matky, uživatelky i konzultantky a vytvořit jednotný tým, který společně směřoval k cíli – podpořit Adélu na trhu práce a najít cestu, na které Adéla sama zvládne nakonec maximálně samostatně zvládat své povinnosti a požadavky. *„Adéla je šikovná na domácí práce, baví ji to a jde to od ruky i na úklid je šikovná. To mi potvrdila i učitelka, že při práci ve cvičné kuchyňce je ve třídě nejlepší. Taky jak jsme se domluvily na cestování, tak jsem to chtěla zkusit, i pro mě je lepší, když něco Adéla zvládne sama, no, ale kdoví jak si poradí, až tu jednou nebudeme. Kolem peněz se to ale moc nedaří, to je radši schovám.“*

Matka věřila, že Adéla najde uplatnění a také ji v tom podporovala. *„Já myslím, že šance bude, když si to zase nepokazí a když budou volná místa.“* Ve službě viděla pro Adélu konkrétní přínos v tom, *„že jí řeknete to, co neumí, ale že může zkusit se to naučit. Že jí asistujete a domluvíte praxi, kde si to sama může vyzkoušet. Od vás to bere jinak než ode mě.“* Ale vnímala i konkrétní rizika ve vztahu k Adéle. *„U Adély je*

problém její upovídánost a kvůli tomu pak nepracuje, zručná na ruce je, ale víte, doma jsme už řešili ztrácení peněz. nic velkého, to si dávám pozor, ale je to trapný. Ztrácí se drobnosti, Adéla je dává lidem jako dárky.“

Při dotazu na úspěšnost považovala matka za významné to, co je přímo spojeno se samotným člověkem, ostatní vlivy měly u matky menší vliv. „*To, co ten člověk umí a jestli ho zaměstnavatel přijme, když má volno. Taky štěstí a známosti.*“ Podobně jako matka Tadeáše se matka Adély vyjádřila o službě tranzitní program, že by měl být dlouhodobější. „*Asi aby byl delší nebo i častější.*“

4.4 Souhrn kapitoly výsledky

Následující kapitola představuje zjištěné výsledky realizovaného výzkumu. Tyto data byla seřazena dle stanovených specifických výzkumných otázek a tvoří tak jejich odpovědi.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1.:

Přechod osob s mentálním postižením ze školy do pracovního prostředí je ovlivněn faktory, které se vztahují přímo k osobě s mentálním postižením. Možnostmi místního trhu práce, možností dalšího vzdělávání se v rámci školského systému, situací v přirozeném sociálním prostředí člověka s mentálním postižením a také dostupností adekvátních sociálních služeb.

Konkrétně to jsou:

- pracovní dovednosti osoby s mentálním postižením
- sociální dovednosti osoby s mentálním postižením
- zájmy a přání osoby s mentálním postižením
- nabídka vhodných pracovních míst na trhu práce
- ochota zaměstnavatele uzavřít pracovní poměr s člověkem s mentálním postižením
- propojenost učebních osnov s praktickými potřebami trhu práce
- podpora člověka s mentálním postižením ze strany rodiny
- poskytovatel tranzitního programu s potřebnou kapacitou
- vlastní sociální práce realizovaná pracovním konzultantem, která odpovídá potřebě uživatele

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2.:

Úspěšné zvládnutí nároků v pracovním prostředí člověkem s mentálním postižením je ovlivněno faktory, které se vztahují k osobě s mentálním postižením, k charakteru pracovního prostředí a k osobě poskytující podporu uživateli služby.

Jsou to zejména:

- pracovní dovednosti uživatele
- sociální dovednosti a jejich používání na pracovišti
- samostatnost uživatele
- vhodná pracovní pozice a náplň práce
- ekonomická stabilita firmy
- sociálně odpovědné chování firmy
- podpora pracovního asistenta poskytnutá přímo na pracovišti
- podpora rozvoje dovedností nepřímo souvisejících se zaměstnáním
- sociální práce poskytovaná pracovním konzultantem dle individuálních potřeb a situace v životě uživatele služby

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3.:

Na poskytování podpory lidem s mentálním postižením, kteří využívají službu tranzitní program se podílí poskytovatel programu, škola, přirozené sociální prostředí uživatele zejména rodina. Svou úlohu má i zaměstnavatel.

Škola poskytuje podporu při předprofesní přípravě a při osvojování dovedností potřebných v každodenním životě při péči o svou osobu a své záležitosti. Je nutné tyto dovednosti rozvíjet v přirozeném prostředí (př. trénink nákupu v reálném obchodě) a adekvátně k osobnosti člověka (jednat s dospělým žákem s respektem k jeho osobě, věku a dovednostem).

Poskytovatel služby tranzitní program resp. pracovní konzultant musí hledat odpovídající míru podpory, dle zakázky uživatele a také dle jeho dovedností. Je nutný pozitivní přístup k uživateli, který hledá cesty, jak splnit uživatelský cíl, je zároveň respektující k osobě a podporuje naplňování práv a plnění nutných povinností.

Rodina je významný partner v bezprostředním vlivem na uživatele a na průběh služby. Při poskytování podpory je protektivním faktorem, pokud je podpora poskytována adekvátně k přáním uživatele a také k směřování vývoje služby k domluvenému a

požadovanému cíli. Pokud však vliv rodiny má jiný směr než je vývoj služby či přání a zájem uživatele, je to významný faktor, který znemožní dosažení cíle a uspokojení potřeb uživatele služby.

Odověď na výzkumnou otázku č. 4.:

Tabulka č. 2.: SWOT analýza tranzitního programu

Silné stránky tranzitního programu	Slabé stránky tranzitního programu
Poskytování služby dle individuálních potřeb uživatele	Časová omezenost na poslední či předposlední ročník školy
Spolupráce více subjektů (uživatel, škola, poskytovatel, zaměstnavatel, rodina)	Nedostatek poskytovatelů služby
Podpora přímo v reálném prostředí	Chybí spolupráce a podpora ze strany úřadu práce
Realizace praxí na pracovišti s asistentem	Nízká úroveň kvalifikace uživatelů služby
Podporuje začlenění lidí s mentálním postižením do běžné společnosti	Omezená způsobilost k právním úkonům uživatelů a nepoučenost opatrovníků o plnění funkce opatrovnictví
Podporuje lidi s mentálním postižením k využívání běžných zdrojů ve společnosti	Učební osnovy plně neodpovídají požadavkům pracovního trhu

Příležitosti tranzitního programu	Ohrožení tranzitního programu
Více zapojit přirozené sociální okolí do podpory uživatele a splnění jeho cílů	Nedostatek vhodných pracovních míst pro lidi s mentálním postižením
Naplňování sociálních práv daných zákonem	Střet s předsudky společnosti vůči lidem s mentálním postižením
Nevědomost firem o různých možnostech pracovního uplatnění lidí s mentálním postižením	Dezinformování lidí s mentálním postižením na úřadech o právu na práci
Rozvoj sociálně odpovědného chování firem jako součást firemní kultury a image	Nestabilní financování poskytovatelů služby tranzitní program
Využití příkladů dobré praxe pro nové zájemce o službu a jejich rodiny	Vysoké nároky zaměstnavatelů na kvalifikaci zaměstnanců
Využívání nástrojů APZ při začleňování lidí s mentálním postižením na pracovní trh	Snižování objemu finančních prostředků na APZ v rozpočtech úřadů práce

Zdroj: vlastní výzkum

5. Diskuse

Tranzitní program není legislativně definovaná sociální služba dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Někteří autoři jako Valenta a Müller tranzitní program vnímají jako program podporovaného zaměstnávání (2009, str.237). Podporované zaměstnávání však také není legislativně vymezeno jako sociální služba. Toto spojení tranzitního programu a podporovaného zaměstnávání je založeno na skutečnosti dle autorky práce, že tranzitní program, který nemá svou vlastní metodiku, vychází z metodiky pro podporované zaměstnávání a přímá podpora uživatele se přizpůsobuje a rozšiřuje o spolupráci se školským prostředím, ve kterém se uživatel v průběhu využívání služby nachází.

Nesouhlasím s Matouškem, který podporované zaměstnávání zahrnuje pod legislativně vymezené „sociálně aktivizační služby“. V praxi je podporované zaměstnávání a tranzitní program poskytován v rámci registrované sociální služby „sociální rehabilitace“, která dle zákona o sociálních službách směřuje svými činnostmi k dosažení samostatnosti osob rozvojem schopností a dovedností. Mimo jiné sociální rehabilitace obsahuje také činnosti vedoucí k naplňování práv (2006). Takto definovaná sociální rehabilitace umožňuje tranzitnímu programu zacílit podporu na lidi s mentálním postižením při přechodu ze školy do práce. Autorka vnímá tranzitní program jako jeden ze specifických programů legislativně vymezené služby sociální rehabilitace. Tranzitní program je konkrétní forma práce s uživateli, která má svou vlastní totožnost, kterou se odlišuje od jiných programů, má své finanční a personální zajištění, jak uvádí Royse (2001).

Tranzitní program je originální v tom, že poskytuje podporu lidem s mentálním postižením, kteří jsou ještě ve škole v posledním či předposledním ročníku. Pro tyto žáky a jejich rodiny se stává aktuální otázka „Co dál po škole?“. Nabízí se tak možná podpora, která postupně s přirozeným vývojem řeší vstup na volný trh práce. Podpora je poskytována v širším záběru, není úzce zaměřená pouze na získání pracovního uplatnění, ale v širší podpoře řeší i rozvoj v sociálních dovednostech nepřímo souvisejících s pracovním uplatněním, jako je samostatné cestování, využívání běžných zdrojů společnosti, sociální dovednosti a komunikaci. Také je v tranzitním programu

kladen důraz na vytvoření si vlastní představy o vhodném pracovním uplatnění. Uživatel má možnost účastnit se exkurzí a prohlídek různých typů pracovišť, kde se osobně setkává s konkrétním pracovním prostředím, pracovníky, vidí a může si zkusit konkrétní pracovní činnosti. Může si tak lépe uvědomit, zda tuto práci zvládne a na druhé straně pracovní konzultant vidí, v čem má uživatele podpořit, aby mohl danou činnost vykonávat samostatně.

Výrazným specifickým prvkem v tranzitním programu jsou praxe. Praxe jsou nástrojem, jak si osobně, na vlastní kůži zažít fungování na pracovním trhu. Praxe je primárně bezplatná, což umožňuje její snadnější zajištění, neboť ze strany zaměstnavatele odpadá možnost odmítnutí z ekonomických a finančních důvodů a zaměstnavatel také může získat pracovníka, který plní nekvalifikované úkoly a zaměstnavatel může jinak využít své kvalifikované zaměstnance. Poskytovatel tranzitního programu ze svých zdrojů zajišťuje uživateli programu pojištění při vzniku úrazu a škody. Uživatel na své straně také získává. Praxe je individuální. Uživatel tak není jeden ze skupiny (jako ve třídě), ale je sám za sebe. Má tak možnost ukázat, co umí udělat, jak se umí chovat v pracovním prostředí a kolektivu. Také má příležitost spolehnout se na sebe, případně s asistentem konzultovat, co je třeba trénovat a zlepšit. Praxe je průběžná, a tak umožňuje prostor a čas pro vzájemné poznání zaměstnavatele s pracovníkem a naopak. Tranzitní program tak může podpořit snížení obav zaměstnavatelů, že se končící žáci nebudou umět vyrovnat s požadavky praxe, že mají nedostatečné pracovní návyky a neumí školní znalosti uplatnit v praxi, jak uvádí Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu (2009).

V případě, že dojde k naplnění cíle *nalezení vhodného zaměstnání* a je uzavřen pracovní poměr, zaměstnanec zná pracoviště, své pracovní úkoly a povinnosti, zaměstnavatel ví koho přijímá, jaké jsou jeho pracovní dovednosti a přestup ze školy do práce je tak plynulý.

Pokud nedojde k uzavření pracovního poměru, má uživatel tranzitního programu již praxi v dané oblasti, kterou může uvést do svého životopisu a na dalším podobném pracovišti může navázat na získané zkušenosti. Také si může uvědomit, proč danou práci vykonávat nechce či nemůže. Pokud k tomuto negativně vymezenému závěru

dojde na základě vlastní zkušenosti a ne omezujícím vlivem zvenčí, nepociťuje nespravedlivou újmu při naplňování svých práv, protože rozhodnutí učiní sám.

Tranzitní program se zaměřuje na přechod ze školy do pracovního prostředí, a protože změny jsou v životě vnímány jako náročné situace, umožňuje program podporu ještě v situaci, kdy je člověk s mentálním postižením žákem školy. Je tedy v relativně bezpečném prostředí. Škola však nemá ve svém systému výuky možnost individuálně žáka provést konkrétní a reálnou pracovní praxí u běžného zaměstnavatele. Pokud žáci praktických škol chodí v rámci rozvrhu na praxe, jsou skupinové pod vedením jednoho pedagoga, v jehož silách není postřehnout všechny individuální nuance u jednotlivých žáků. Učitelé praktických škol mají možnost využít pracovní konzultanty či asistenty jako partnery, kteří jejich žákům mohou poskytnout individuálně přiměřenou míru podpory na vhodném a pro žáka dostupném pracovišti na otevřeném trhu práce. Zde nesouhlasím s Valentou a Müllerem, že se žáci praktických škol připravují především na práci v chráněných pracovištích a na pomocné práce v zařízeních sociálních služeb (2009, str.93). Práce na otevřeném trhu je více inkluzivní než práce v chráněném prostředí, kde dochází k nepřirozené kumulaci lidí s postižením a není tak příležitost k vzájemnému respektování lidí bez postižení a lidí s postižením.

Pedagog pak může aktivity pracovních konzultantů či asistentů v rámci vyučování trénovat na dovednosti, které žák potřebuje. Tyto dovednosti je možné zvyšovat i v malých skupinách, kdy pracovní asistent může kooperovat s učitelem v rámci vyučovacích hodin.

Když se nepodaří uskutečnit plynulý přechod ze školy do práce během tranzitního programu, může uživatel plynule přejít do využívání služby podporované zaměstnávání a nemusí zůstat doma, kde by mohlo hrozit riziko, že získané dovednosti nebude používat v praxi a úroveň získaných zkušeností a kvalita osvojených dovedností bude upadat. Zde je tedy potvrzeno tvrzení Vágnerové, že horní hranice dosažitelného rozvoje u člověka s mentálním postižením je ovlivněna mimo jiné i aplikací individuálně specifických výchovných a terapeutických vlivů (2004, str. 289).

K naplňování cílů programu je důležitá spolupráce s přirozeným sociálním prostředím uživatele. Nejčastěji se jedná o rodinu. Tato vzájemná spolupráce je potřebná, neboť ovlivňuje směřování životní i pracovní dráhy uživatele tranzitního programu. Pokud se

během služby podaří sestavit fungující tým zúčastněných osob, kde střed zájmů tvoří uživatelé služby, tak systematický postup vede k sestavení realistického plánu a naplňování cílů. Rodina je v tomto týmu zdrojem informací, podporou a partnerem pro naplňování práv a přání uživatele. Rodina může získat ve škole a v pracovním konzultantovi partnera pro podporu a usnadnění přechodu člověka s mentálním postižením z dětství do dospělého života. Rodina je směřována v případě potřeby k vnímání člena s postižením jako plnoprávního, maximálně samostatného dospělého jedince. Zde souhlasím s Valentou a Müllerem, že vzájemná spolupráce přináší pozitivní efekt pro rodinu, kdy je podpora i určitým ulehčením a pro poskytovatele služby jsou rodiče plnohodnotným partnerem (2009, str.212). Z této vzájemné spolupráce těží nejvíce uživatel, který je tak ovlivňován a posunován k horní hranici svého možného vývoje. Tato spolupráce je preventivním opatřením proti vzniku negativního přesvědčení, že lidé s mentálním postižením nemohou být samostatní, jak uvádí Vágnerová (2004, str.307).

Pracovní asistence přímo na pracovišti je podporou pro uživatele, který má u sebe známou osobu, se kterou může řešit starosti na pracovišti. Je to také pro něj určitá jistota a zprostředkovatel sociálních kontaktů mezi spolupracovníky, zvláště na počátku praxe, a když spolupracovníci nemají zkušenost s lidmi s mentálním postižením. Asistent zabráňuje předsudkům či je řeší. Asistent předchází stigmatizaci a měl by celému kolektivu vysvětlit, jakou roli má na pracovišti a co je jeho úkolem. Osoba asistenta je významná pro uživatele. Dává mu srozumitelnou zpětnou vazbu, řeší s ním potřebné pracovní úkony, ve kterých je nutné zvýšit kvalitu a samostatnost a podporuje uživatele, aby za sebe hovořil s ostatními lidmi. Pro uživatele vytváří individuální pomůcky, které kompenzují omezené rozumové schopnosti (např. piktogramy). Asistent také pro zaměstnavatele znamená výhodu, neboť nemusí omezovat jiného svého zaměstnance v pracovním výkonu, aby zaučil a pomohl zapracovat člověka s mentálním postižením. Je také podporou pro zaměstnavatele při zajišťování různých formalit, informací z oblasti legislativy zaměstnávání lidí se zdravotním postižením. Může zprostředkovat nastavení přímé komunikace a chování mezi pracovníky a praktikantem, jak uvádí Rytmus (2005, str.54). V osobě asistenta také rodina vnímá podporu a rodiče jsou méně

nejistí a lépe zvládají změny, které přináší postupné zvyšování dovedností a samostatnosti u svého dítěte resp. dospělého člověka.

Průběh programu a plnění stanovených cílů je ovlivněno osobností uživatele, jeho přirozeným sociálním okolím, školou a pedagogy, zaměstnavatelem a pracovním prostředím, a také osobností konzultanta a kvalitou jeho práce s uživatelem. Konzultant v tranzitním programu musí znát a umět aplikovat v praxi znalosti z legislativy, využívat různé způsoby hledání práce, ovládat komunikační dovednosti, vyjednávat, přizpůsobit adekvátně proces v programu individualitě uživatele a rozvíjet uživatelovu vlastní iniciativu a aktivitu či také kreativně vytvářet individuální kompenzační pomůcky pro uživatele. Souhlasím s tvrzením Valenty a Müllera, kteří zmiňují, že do profesní zdatnosti patří odborné vědomosti (znalost specifik osob s mentálním postižením), odborné dovednosti (vedení procesu programu) a také étos povolání, který je tvořen morálním postojem a osobní odpovědností k vlastní práci (2010, str.214).

Autorka práce zvolila kvalitativní výzkum. Výzkum byl realizován pomocí přístupu případové studie. Volba tohoto přístupu byla provedena na základě cíle práce a formulovaných výzkumných otázek výzkumu a dostupných uživatelů služby tranzitní program.

Souhlasím se Švaříčkem a Šed'ovou, že podrobné studium jednoho či několika málo případů je považováno za možný způsob, jak porozumět složitým jevům ve společnosti. Důležité ve zvoleném přístupu je, že se výzkumnice snaží o ucelené porozumění případu v širších souvislostech a v přirozeném prostředí (2007, str.98). Naplnit tyto náležitosti umožnilo autorce její zaměstnání. Několik let pracuje jako pracovní konzultantka v nestátní neziskové organizaci, která poskytuje a realizuje službu tranzitní program, má osobní zkušenosti z konzultací, asistencí a skupinové práce s mladými lidmi s mentálním postižením, kteří využili či využívají službu tranzitní program. Povaha práce dále umožnila realizovat klíčové metody sběru dat. Především zúčastněné pozorování, které bylo dlouhodobé, a autorka tak mohla zachytit a popsat vývoj v případových studiích. Analýza dokumentů byla využita, neboť z každého jednání s uživatelem přímo či nepřímo, je nutnou povinností zápisem zaznamenat události pro případnou spolupráci s uživatelem v rámci jiných programů sociální služby. Metoda

rozhovoru s rodiči byla zvolena jako doplňující. Pohled rodiče poskytuje jiný úhel pohledu na procesy a vývoj ve službě tranzitní program. Rozhovor s rodiči byl zvolen, protože mají významný vliv na život člověka s mentálním postižením. Také to byla příležitost, jak vytvářet a budovat důvěrný vztah s uživatelem a jeho rodinou, na jehož základě je možné ovlivňovat a naplňovat lidská práva člověka s mentálním postižením, která mohou zůstat nenaplněna či potlačena z různých vědomých i nevědomých důvodů ze strany přirozeného sociálního prostředí uživatele. Zde se ukazuje tvrzení Sobka, že lidé s mentálním postižením jsou velmi zranitelnou skupinou, co se týká uplatňování základních lidských práv. Jejich zranitelnost v této oblasti je podmíněna právě charakterem postižení a jeho sociálními projevy a důsledky (2007, str.13). Otevřené otázky tak působily na rodiče i tak, že si někteří začali uvědomovat situaci a začali vnímat, jak oni sami působí na své dítě s mentálním postižením. Někteří rodiče zůstali v pozici, kterou v průběhu spolupráce neopustili (otec Jitky), někteří rodiče stáli na svém názoru a nepřipustili si žádné pochybnosti či vůli řešit věci jinak (matka Jitky). Matky Tadeáše a Adély měly možnost a osobní sílu připustit si, že se věci vyvíjí a ony by měly být schopné tento vývoj respektovat a podpořit. Svě děti vnímaly jako již dospělé bytosti s postižením, které potřebují jejich podporu, ale i svůj osobní prostor pro naplňování svých přání, zájmů, byť mohou zažít a také zažívají újmu či neúspěch, ale získají i s negativní osobní zkušeností vyšší úroveň dovedností, větší míru samostatnosti a pokračující osobní rozvoj.

V tomto výzkumu hrál také významnou roli čas. Pokud má případová studie splnit svůj stanovený účel, což je porozumění a interpretace událostí, vyžaduje velké množství času. Dlouhodobá spolupráce v procesu poskytování služby tranzitní program, která může být až na dva roky pozitivně ovlivnila výsledky celé studie. Dlouhodobá spolupráce tak umožnila zachytit vývoj a také sledovat jevy do detailnějších rozměrů. Tvrzení Švaříčka a Šed'ové o významu času se zde ukázalo jako pravdivé (2007, str.98). Také souhlasím s Hendlem, že podrobným prozkoumáním jednoho nebo několika málo případů **můžeme** lépe porozumět podobným případům (1999, str.104). Sloveso „*můžeme*“ v předchozí větě zachycuje příležitost či možnost chápání případů, nezaručuje 100% platnost a určitost pochopení všech případů. Proto souhlasím s Hubíkem, že případová studie sice produkuje výsledky, které je možné podrobit

vědecké komparaci, ale není tím zajištěno zobecnění pro všechny ostatní podobné případy (2006, str.69). Disman dále uvádí, že cílem kvalitativního výzkumu není ověření teorie, nýbrž její vytváření (2006, str. 302).

Kvalitativní výzkum byl postaven na specifických otázkách. Výsledky výzkumu poskytly odpovědi na dané otázky. Zde je potvrzeno, že kvalitativní výzkum většinou nedisponuje teorií ani hypotézou, ale vede k jejímu vytvoření. Hypotéza se týká jednotlivého případu, nevede k zobecnění a má tedy interpretační funkci, jak uvádí Hubík (2006, str.61).

Konečným výstupem kvalitativního výzkumu pomocí případové studie jsou následující hypotézy.

Hypotézy:

- 1. Uplatnění se člověka s mentálním postižením na otevřeném trhu práce je ovlivněno postojem přirozeného sociálního prostředí.**
- 2. Uplatnění se člověka s mentálním postižením na otevřeném trhu práce je ovlivněno mírou osvojených dovedností a vyšší potřeby podpory jiné osoby.**
- 3. Pracovní asistence přímo poskytnutá na pracovišti snižuje možnost selhání člověka s mentálním postižením v zaměstnání.**
- 4. Úspěšnost při získání pracovního místa stoupá při jednotném postupu celého týmu složeného z uživatele a poskytovatele programu, rodiny a učitele.**

Stanovené hypotézy mohou sloužit pro případnou budoucí teorii či je možné je ověřit po provedení operacionalizace pojmů v navazujícím kvantitativním výzkumu.

6. Závěr

Právo na práci je nezcizitelné a všeobecně platné, však u osob s mentálním postižením je jeho naplňování v praxi často komplikované. Přechod ze školy do práce je náročnou životní situací i u mladých lidí bez zdravotního postižení. U mladých lidí s postižením je tato náročná životní situace ještě obtížnější, stává se tak sociální událostí. Člověk se ve vztahu ke společnosti vyrovnává se svým handicapem a řeší své uplatnění se na trhu práce. Řešení této sociální události není možné ponechat jen na samotném člověku s mentálním postižením.

Autorka této diplomové práce popisuje tranzitní program jako možnou metodu podpory lidí s mentálním postižením při přechodu ze školy do práce. Tento program umožňuje aplikovat metody sociální práce tak, že je zachována osobní důstojnost uživatele tím, že je podpora poskytována v nezbytné míře dle individuálních potřeb. Cílem tranzitního programu je nejen nalezení a udržení vhodného pracovního místa, ale i zvyšování dovedností a úrovně samostatnosti, což podporuje uživatele programu při využívání běžných zdrojů ve společnosti. Mladý člověk s mentálním postižením se tak nedostává do sociální izolace a má možnost naplňovat svá lidská práva.

Autorka práce získala odpovědi na položené výzkumné otázky kvalitativním výzkumem pomocí případových studií.

Přechod lidí s mentálním postižením ze školy do pracovního prostředí je ovlivněn faktory, které se vztahují přímo k osobě s mentálním postižením, možnostmi místního trhu práce, možnostmi dalšího vzdělávání se v rámci školského systému, situací v jejich přirozeném sociálním prostředí a také dostupností potřebných sociálních služeb.

Tranzitní program nabízí možnou podporu lidem s mentálním postižením při hledání vhodného pracovního uplatnění na otevřeném trhu práce při ukončování školy. Tato podpora respektující a naplňující individuální potřeby uživatele vede k využití pracovního potenciálu uživatele a k plnějšímu bytí ve společnosti.

7. Klíčová slova

Mentální postižení

Podporované zaměstnávání

Pracovní konzultant

Praktická škola

Tranzitní program

8. Seznam použitých zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
2. ČERNÁ, M. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2009. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
3. ČESKÁ UNIE PRO PODPOROVANÉ ZAMĚSTNÁVÁNÍ: *První dodatek souhrnné metodiky podporovaného zaměstnávání*. 1.vyd. Praha: ČUPZ, 2007.136 s. ISBN 978-80-903939-0-5.
4. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
5. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2009. *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, Odense,Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education,88s. ISBN: 978-87-92387-51-6
6. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1.vyd. Prha: Triton, 2008. 205s. ISBN 978-80-7387-014-0.
7. FOCUS BEYOND PROGRAMS IN TRANSITION. *Transition to Independence*. [online]. Focus Beyond Programs in Transition. [cit.2011-06-06].Dostupné z:
< <http://www.focusbeyond.spps.org/Transition to Independence TTI.html>>.
8. GRIMOVÁ, B. *Právo a lidé s postižením* [online]. Praha: Máme otevřeno? o.s. [cit.2010-10-10]. Dostupné z:
<<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=481>>
9. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2010. 800s. ISBN 978-80-7367-686-5.
10. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 408 s. ISBN 80-246-0030-7.

11. HUBÍK, S. *Hypotéza: metodologický nástroj výzkumu ve společenských vědách*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2006. 80 s. ISBN 80-7040-842-1.
12. *Identification of special education needs – Czech Republik* [online]. European Agency for Development in Special Needs Education [cit.2010-12-10]. Dostupné z: < <http://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/national-overview/identification-of-special-educational-needs>>.
13. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision* [online]. WHO [cit.2011-05-05]. Dostupné z: < <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>>
14. KREJČÍŘOVÁ, O., aj. *Problematika zaměstnávání občanů se zdravotním postižením*. 1.vyd. Praha: Rytmus, 2005. 87 s. ISBN 80-903598-1-7.
15. *Madridská deklarace* [online]. EU [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty-odkazy/zkusenosti-ze-zahranici/413-madridska-deklarace.html>
16. MAHROVÁ, G., VENGLÁŘOVÁ, M. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2138-5.
17. MATOUŠEK, O. A KOL. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 184s. ISBN 978-80-7367-310-9.
18. MATOUŠEK, O., KODYMOVÁ, P., KOLÁČKOVÁ, J. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 352 s. ISBN 978-80-7367-818-0.
19. McLEOD, R. *Plánování přechodu do nezávislého života*. Liberec: Centrum sociálních služeb, 2002.
20. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2006. 332s. ISBN 80-247-1362-4.
21. MPSV ČR. *Právní předpisy o zaměstnanosti*. 6.vyd. Praha: MPSV, 2006. 168s. ISBN 80-86878-36-8.
22. MPSV ČR. *Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele*. 1.vyd. Praha: Tigris Print, 2008. 187 s.

23. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014.* [online]. [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865>
24. NECHVÁTALOVÁ, V. *Tranzitní program – prevence nezaměstnanosti absolventa: disertační práce.* České Budějovice:2008. 115s. Disertační práce na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.
25. NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním.* 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
26. *Ochrana osob omezených na svobodě.* [online] Ochránce lidských práv [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/ochrana-osob-omezenych-na-svobode/>.
27. *Piktogramy.* [online]. [cit.2011-06-06]. Dostupné z: <http://www.changepeople.co.uk/>.
28. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
29. ROYSE, D. *Program Evaluation.* 3.vyd.. Belmont: Brooks/Cole, 2001. 401s. ISBN 0-8304-1536-X.
30. RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka,* 3.vyd. Praha: SPN, 1986. 224 s.
31. RYTMUS. *Souhrnná metodika podporovaného zaměstnávání.* 1.vyd. Praha: Rytmus, 2005, 127 s. ISBN 80-903598-0-9.
32. RYTMUS BENEŠOV. *Projektová dokumentace Do práce trochu jinak.* 2010.
33. RYTMUS BENEŠOV. *Tranzitní program.* [online]. [cit.2011-05-05]. Dostupné z:<http://benesov.rytmus.org/sample.php?post_kategorie=130&post_druh=110&KD=D&menu=>
34. SCHALOCK, R. *Habilitation planning for adults with disabilities.* Springer-Verlag New York, 1990, ISBN 0-387-97209-9.
35. SLOVENSKÁ AKADEMICKÁ ASOCIÁCIA PRE MEDZINÁRODNÚ SPOLUPRÁCU – EUROGUIDANCE CENTRUM. *Pomoc absolventom pri prechode na trh práce“*, Bratislava, 2009 [online]. [cit.2011-07-05]. Dostupné z:

- <http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica%5CPomocAbsolventom%5Sutaz_pomocAbsolventom.pdf>.
36. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
 37. SOBEK, J. A KOL. *Lidská práva v každodenním životě lidí s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Portus, 2007, 69 s. ISBN 978-80-239-9400-1.
 38. *Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* [online]. OSN [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <<http://helpnet.webmagazine.cz/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/1065-3>>
 39. ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost (Edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti)*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005.100 s. ISBN 80-246-0992-4.
 40. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.
 41. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1.vyd. Praha: portál, 2007. 377s. ISBN 978-80-7367-313-0.
 42. *Úmluva o právech dítěte* [online]. OSN [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>
 43. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online]. OSN [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>>
 44. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
 45. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie, teoretické základy a metodika*, 4. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
 46. VANČURA, J. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principál, 2007. 151 s. ISBN 978-80-87029-14-5.
 47. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Uveřejněno v č. 20 Sbírky zákonů na str. 503.

48. Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod České republiky, [online]. [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/wps/portal/.s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/.s.155/701?PC_8411_number1=2/1993&PC_8411_l=2/1993&PC_8411_ps=10#10821>
49. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ze dne 14. března 2006. Uveřejněno v č. 37 Sbírký zákonů na str. 1257.
50. Zákon č. 155/1995 Sb., o důchodovém pojištění v platném znění. [online]. [cit.2011-06-06]. Dostupné z: <<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/duchodpoj/uvod.aspx>>.
51. Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) [online]. [cit.2011-06-06]. Dostupné z: <<http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-ze-dne-23-dubna-2008-o-rovnem-zachazeni-a-o-pravnich-prostredcich-ochrany-pred-diskriminaci-a-o-zmene-nekterych-zakonu-antidiskriminacni-zakon-17210.html>>
52. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, [online]. MPSV [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/files/clanky/2919/262-2006.pdf>>
53. Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ze dne 13.května 2004. Uveřejněno v č. 143/2004 Sbírký zákonů na str.8270.
54. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), [online]. MŠMT [cit.2011-05-05]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>

9. Přílohy:

Příloha č. 1.: Dohoda o službě tranzitní program

Příloha č. 2.: Pracovní listy z prohlídek pracovišť

Příloha č. 3.: Pracovní požadavky

Příloha č. 4.: Pomůcka

Příloha č. 5.: Rozhovor pomocí návodu

Příloha č. 1.



Dohoda o poskytování služby TRANZITNÍ PROGRAM
mezi uživatelem služeb a Rytmus Benešov, o.p.s

uživatel

jméno a příjmení.....
datum
narození.....

a
za Rytmus pracovní konzultant

jméno a příjmení.....

Cíl služby:



Získat zkušenosti s prací v běžných podmínkách.

Naučit se nové dovednosti.

Najít a udržet si vhodné pracovní místo v běžných podmínkách.



Průběh služby:

Podrobný rozsah a průběh služby dohodne pracovní konzultant s uživatelem v individuálním plánu.

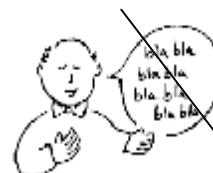


Povinnosti pracovního konzultanta (Rytmus):



1) Bude brát ohled na rozhodnutí uživatele.

2) Bude podávat pouze pravdivé informace.



3) Bude se aktivně podílet na plánování služby a spolu s uživatelem případně dalšími lidmi vytvářet individuální plány.

4) Zajistí uživateli místo pro praxi.



5) Poskytne uživateli podle potřeby pracovního asistenta na pracovišti.



6) Bude podporovat uživatele v osamostatňování na pracovišti.



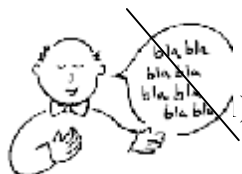
7) Bude pravidelně projednávat se zaměstnavatelem průběh praxe.



8) Bude pravidelně projednávat s rodiči průběh praxe (minimálně jedenkrát za dva měsíce).

9) Bude pravidelně projednávat se školou (třídním učitelem) průběh praxe.

Povinnosti uživatele:



1) Bude podávat pouze pravdivé informace.

2) Bude se aktivně podílet na plánování služby a spolu s konzultantem případně dalšími lidmi vytvářet individuální plány.



3) Bude chodit na praxi včas. Když nemůže přijít, předem se omluví.

4) Pokud se rozhodne pokračovat ve škole, oznámí to co nejdříve pracovnímu konzultantovi.



5) Umožní pracovnímu konzultantovi pravidelně projednávat průběh praxe se zaměstnavatelem, s rodiči a se školou.



6) Umožní pracovnímu konzultantovi vytvořit kopii pracovní smlouvy či Dohody.



Ukončení služby:

K ukončení služby může dojít ihned z těchto důvodů:

a) Po uplynutí 1 roku od podepsání této dohody.



b) Po uplynutí 1 roku a 3 měsíců od podepsání dohody -v případě přímého přechodu praxe v zaměstnání.



c) Uživatel získá vhodné pracovní místo a dál již nepotřebuje podporu.

d) Uživatel přestane plnit své povinnosti.



e) Uživatel se rozhodne, že už nemá o službu zájem.



f) Uživatel se rozhodne, že bude dále chodit do školy (déle než rok).



g) Uživatel přejde do služby podporované zaměstnávání.



Stížnosti:



V případě, že pracovníci agentury neplní své povinnosti, může si uživatel stěžovat jakémukoli pracovníkovi organizace. Ředitelka Rytmus - Benešov, o.p.s. Ing. Pavlína Hradečná (317 742 742, 777 222 131) má povinnost stížnost do 30 dnů vyřídit.

Pokud není uživatel s řešením spokojený, může se odvolat ke členům Správní rady, Mgr. Pavle Baxové (224 251 610, pavlab@rytmus.org), Mgr. Miladě Vondráčkové

(224 251 610), Leoši Víchovi (224 251 610) nebo k nezávislému orgánu – např. České unii pro podporované zaměstnávání (224 942 696, unie@unie-pz.cz), ombudsmanovi (542 542 888).

Uživatel si může stěžovat osobně či písemně; může se také nechat zastoupit jinou osobou.

Souhlas se zpracováním osobních údajů



Souhlasím se zpracováním svých osobních údajů organizací
Rytmus- Benešov, o.p.s

(dle Zákona 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů)

K osobním údajům mají přístup

- pouze pracovníci Rytmus Benešov, o.p.s a účastníci supervizí
- všichni jsou vázáni mlčenlivostí
- jiným lidem bude Rytmus Benešov, o.p.s poskytovat informace o mně, jen když mu k tomu dám souhlas
- osobní údaje se používají při vyúčtování projektů a grantů a pro účely pojištění

Způsob zpracování osobních údajů

- Jako každý uživatel služby budu mít složku. Do složky se zapisují např.: jméno a příjmení, datum narození, adresa, kontaktní telefony, údaje o druhu důchodu a zdravotním znevýhodnění; a dále průběh schůzek a práce. Složky jsou v šanonech pod uzamčením a v počítači pod heslem.
- Mám možnost do složky kdykoli nahlédnout - po domluvě se svým pracovním konzultantem.



V dne

.....
podpis uživatele služby TP

.....
podpis pracovního konzultanta

.....
příp. podpis opatrovníka, rodiče nebo zákonného zástupce uživatele mladšího 18 let

Vytvořeno s pomocí obrázků z Change Picture Bank.
(www.changepeople.co.uk)

Příloha č. 2.



Knihovna Benešov



Datum:



Co jsme viděli a slyšeli:



Líbilo:



Nelíbilo:



Pivovar Benešov



Co jsme viděli a slyšeli:



Líbilo:



Nelíbilo:

Příloha č. 3.

PRACOVNÍ POŽADAVKY

pracovník:

zaměstnavatel:

nadřízený pracovník:

pracovník agentury PZ, asistent:

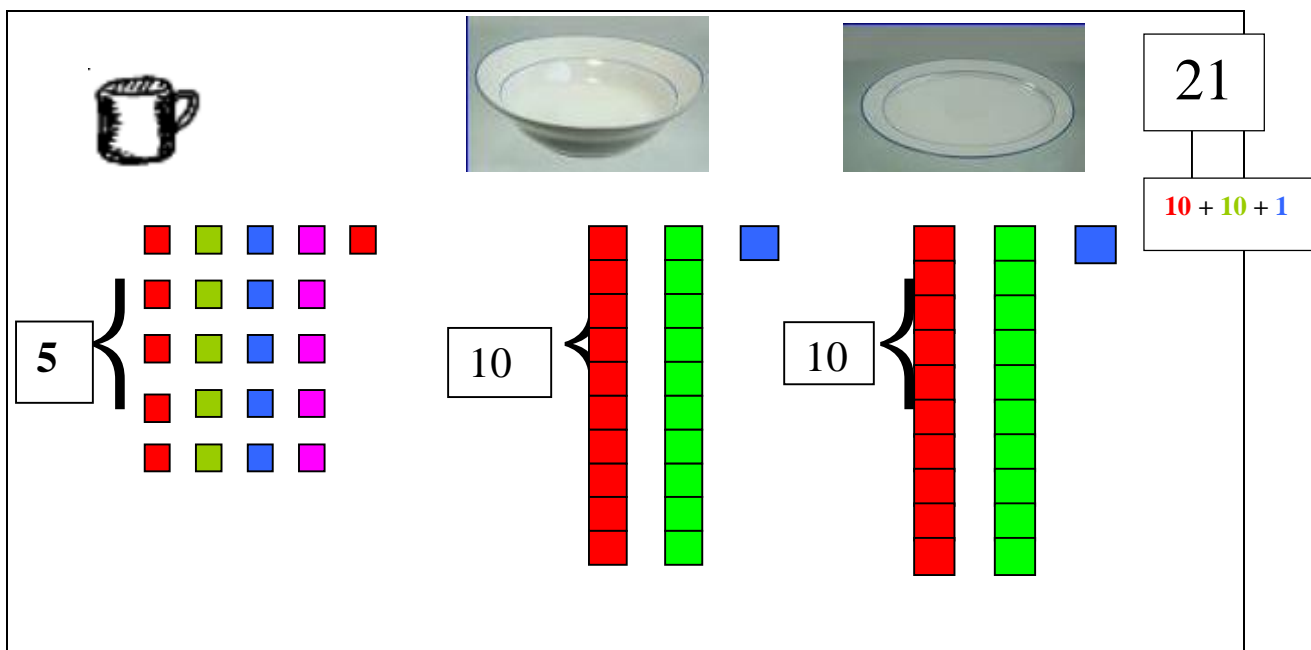
pracovní doba:

pracovní činnost:

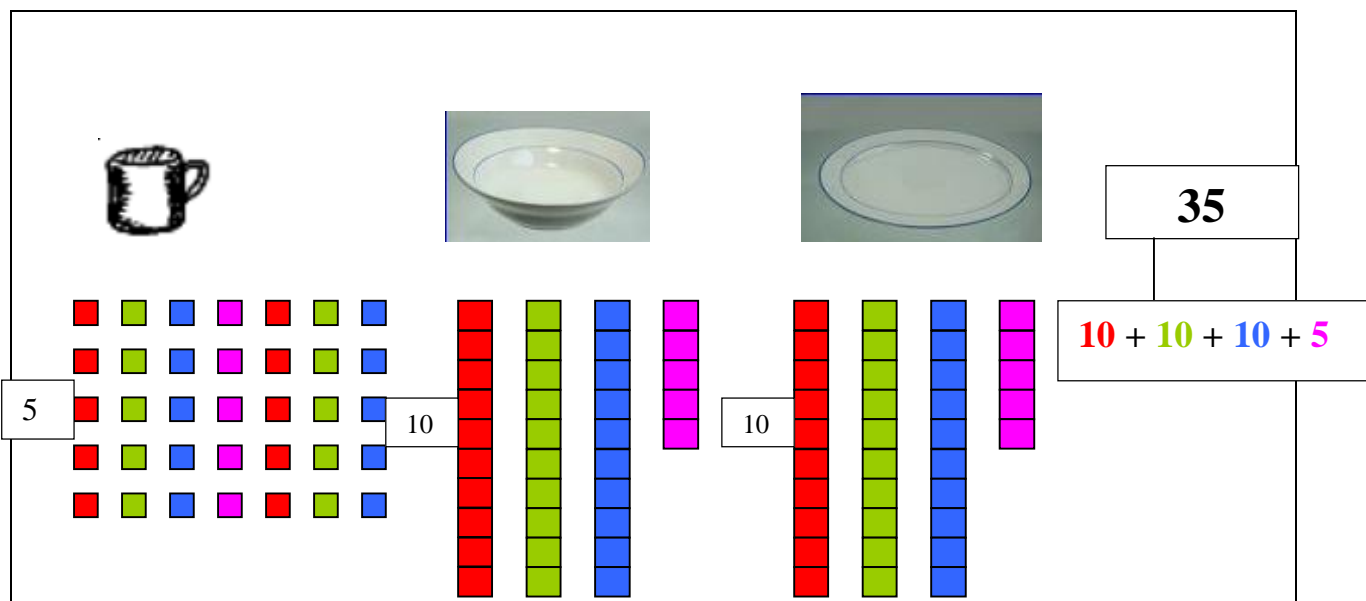
požadavek	datum								
Doprava na praxi	1	1	1	1	1		1	X	
Příprava potřebných věcí na praxi (svačina, zdravotní průkaz)	2	2	2	-	2		2/3	X	
Cesta do podniku	1	-3	3	-3	3		3/S	X	
Orientace v budově prádelny	1	-3	3	3	3		3/S	X	
Převlečení v šatně do pracovního oblečení	3	S	S	3	S		S	X	
Odchod na pracoviště-kuchyň	1	3	S	S	S		S	X	
Komunikace s kolegy	1	2+	2/3	3	3		3	X	
Umět říci si o práci	1	2+	2+	2	2		2	X	
Příprava pomůcek na pracovní úkoly(mop, kýbl, saponát)	1	2	2+	2+	2/3		2/3	X	
Příprava kuchyňky na mytí použitého nádobí	1	1-2	-	-	-		-	X	
Kontrola bezpečnosti na pracovišti (zda je potřeba setřít podlaha, aby neuklouzla)	2	1-2	2	-2	2/3		2	X	
Kvalita pracovního výkonu(zda je nádobí dobře umyté, podlaha dobře vytřená,apod)	2-3	2-3	2-3	-2	2		2/3	X	
Kontrola odvedené práce	2	2	2-3	-2	2+		2/3	X	
Třídění umytého a čistého nádobí	2	3-S	S	S	S		S	X	
Řešení krizových situací	-	1	-	1	1-2		2+	X	
Bezpečnost pohybu (přecházení ulic, ..)	2	2-3	3	2	3		S	X	
Převlečení a odchod z práce	S	S	S	S	S		S	X	
Cesta zpátky na domluvené místo	2-3	3-S	S	S	S		S	X	

1- nesamostatnost, nutná aktivní pomoc 2- částečná pomoc, nutný stálý dohled
3- samostatnost s občasnou kontrolou S – úplná samostatnost

Příloha č. 4.



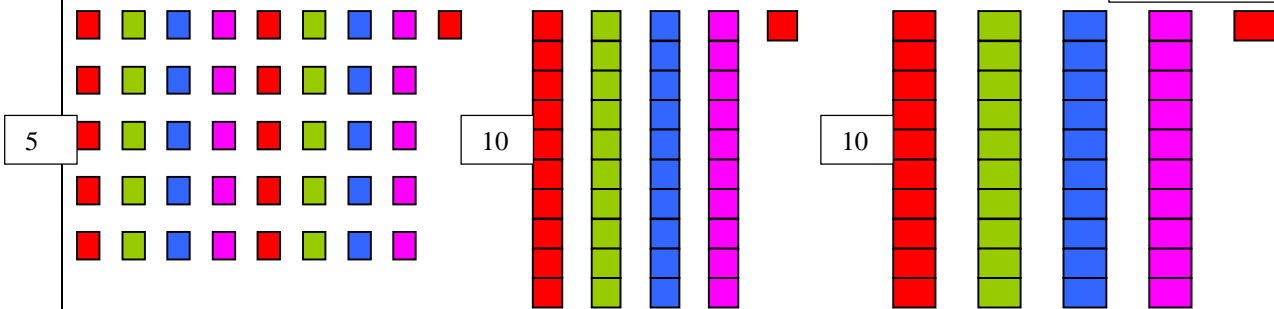
1.patro





41

$$10 + 10 + 10 + 10 + 1$$



3.patro

Příloha č.5.

Rozhovor pomocí návodu pro rodiče uživatelů služby tranzitní program

1. V jakém období je vhodné začít přechod ze školy do práce?
2. Jak zjišťujete představy o práci u svého syna/dcery?
3. Jak probíhá příprava na povolání během školní docházky?
4. Jak byste si představovali podporu vašeho syna/dcery při přechodu ze školy do práce?
5. Vnímáte nějaká rizika při hledání pracovního uplatnění na otevřeném trhu práce pro mladé lidi s mentálním postižením?
6. Jak se podílíte na rozvoji dovedností potřebných pro pracovní uplatnění u svého syna/dcery?
7. Jakou má váš syn/dcera šanci na získání zaměstnání po skončení vzdělávání?
8. S jakými překážkami jste se setkali při hledání pracovního uplatnění pro vašeho syna/dceru?
9. Co ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost mladého člověka s mentálním postižením při hledání pracovního uplatnění na trhu práce?
10. Jaká je úroveň komunikace mezi vámi, školou a poskytovatelem služby tranzitní program?
11. V čem je služba tranzitní program pro vašeho syna/dceru přínosem?
12. Co byste na poskytování služby tranzitní program udělala jinak?