

# Zkušenost rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních

Bc. Michaela Janotová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Janotová
Osobní číslo:	H220112
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Zkušenost rodičů dětí s postižením se vzdáváním ve speciálních školských zařízeních

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti speciálního vzdělávání, postižení a integrace dětí do speciálních školských zařízení.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.  
ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.  
SLOWÍK, Josef, 2007. Speciální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024717333.  
ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ, 2012. Speciální pedagogika v praxi. Praha: Grada. ISBN 9788024743691.  
VÍTKOVÁ, Marie, 2004. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. Brno: Paido. ISBN 8073150719.

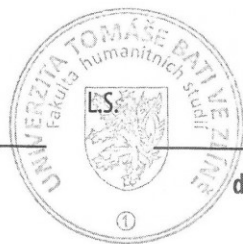
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Radana Kroutilová Nováková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.4.2024

.....

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě*

*pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na zkušenosti rodičů dětí s postižením ve vztahu k edukaci ve speciálních školských institucích. Text přináší odpovědi na otázku, jaká je zkušenost rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních. V teoretických konceptech vymezujeme rodinu a dítě se zdravotním postižením, specifika výchovy dítěte či nabídku odborné poradenské činnosti. Dále se zaměřujeme na edukaci osob s handicapem, její celkový proces, specifika a detailní analýzu školských zařízení. Empirická část obsahuje výzkumné šetření kvalitativního charakteru. Výzkumným designem byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza. Pro zodpovězení otázky bylo využito metody polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty.

**Klíčová slova:** rodina, rodiče, dítě se zdravotním postižením, edukace, speciální školské zařízení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the experiences of parents of children with disabilities in relation to education in special schools. The text provides answers to the question regarding the experience of parents whose children attend special educational facilities. In theoretical concepts, we define a family and child with a disability, the specifics of child upbringing and the availability of professional counseling services. We also focus on the education of people with disabilities, its overall process, specifics and detailed analysis of school facilities. The empirical part contains a research investigation of a qualitative nature. Interpretive phenomenological analysis was chosen as the research design. The method of semi-structured interviews with five respondents was used to answer the question.

**Keywords:** family, parents, child with disabilities, education, special school facilities

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Radaně Kroutilové Novákové, Ph.D., za její poskytnuté cenné rady, odborné vedení a ochotný postoj.

Dále chci poděkovat všem zúčastněným informantům za umožnění a poskytnutí rozhovorů a jejich zdvořilý přístup. Mé poděkování náleží rovněž mému manželovi a rodičům za jejich podporu ve studiu a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 RODINA A DÍTĚ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM .....</b>	<b>12</b>
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	12
1.2 VÝCHOVA DÍTĚTE S POSTIŽENÍM .....	16
1.3 ODBORNÁ PORADENSKÁ ČINNOST .....	20
<b>2 EDUKACE ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM.....</b>	<b>23</b>
2.1 PROCES EDUKACE A JEHO SPECIFIKA .....	23
2.2 DIDAKTICKÉ ZÁSADY, PRINCIPY A METODY .....	25
2.3 DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ V OBLASTI EDUKACE .....	27
2.4 ANALÝZA ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ DLE VĚKU DÍTĚTE .....	29
2.4.1 Předškolní vzdělávání .....	29
2.4.2 Základní vzdělávání .....	31
2.4.3 Středoškolské a celoživotní vzdělávání .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>40</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>41</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	41
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
3.4 METODA A POSTUP SBĚRU DAT.....	42
3.5 INFORMANTI.....	43
3.6 PROCES ANALÝZY DAT .....	45
<b>4 ANALÝZA DAT.....</b>	<b>47</b>
4.1 PROCES ZAŠKOLENÍ DÍTĚTE .....	64
Využití služby rané péče .....	64
První edukace v MŠ .....	65
Volba školského zařízení.....	66
Vzdělávací vize .....	67
Adaptace do školního prostředí .....	67
4.2 ZRCADLENÍ POCITŮ A VLIVNOSTI EDUKACE NA RODINNÉ PROSTŘEDÍ .....	68
Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení.....	68
Význam speciálního vzdělávání.....	70
Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života .....	70
Působení edukace na rodinu .....	71
4.3 VÝZNAMOVÁ ROVINA SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ .....	72
Fungování speciální školy .....	72
Hlavní přínosy edukace .....	74
Bariéry edukace .....	74



Zefektivnění systému pomoci změn.....	75
4.4    SMĚŘOVÁNÍ A ZACÍLENÍ PROFESE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....	76
Působení pedagogických pracovníků .....	76
Interakce mezi rodiči a pedagogy.....	77
Zapojení dalších participantů do edukace .....	78
Vnímání klasifikace žáků .....	79
4.5    NÁSLEDNÁ EDUKACE DÍTĚTE .....	79
Význam v pokračování edukace dítěte.....	80
<b>5    INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>81</b>
<b>7    DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>91</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>99</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>100</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>101</b>

## ÚVOD

Občané České republiky jsou povinni plnit devítiletou školní docházku, a to bez rozlišení, zda se jedná o zdravého jedince nebo žáka s různou škálou postižení. Docházka u dětí s postižením začíná v šesti, nejpozději v osmi letech. Nejzazším termínem pro ukončení povinné školní docházky je u jedinců se středním až těžkým postižením věk 26 let, přičemž se současně s tím vyskytuje potřeba souhlasu zřizovatele školy. Existují dva druhy základních forem speciálního vzdělávání, které mohou žáci s určitým typem handicapu využít – **integrace** a **speciální škola**. K umístění žáka do speciálního školního zařízení je nutné mít kromě doporučení školského poradenského zařízení rovněž souhlas zákonného zástupce (Zíkl, 2011). Rodiče, jako zákonní zástupci, představují ve vzdělávání svého dítěte důležitou roli tím spíše, pokud se jedná o dítě s postižením. Proto je nutné se zaměřit na jejich celkové vnímání vzdělávání a zjistit, jak je pro ně celá situace náročná, co jim přináší a naopak vzato, zda i něco ubírá. Je důležité vyhodnotit klady a případné negativní dopady, a zejména pak nalézt vhodný individuální model pro danou rodinu a dítě.

Diplomová práce je členěna do dvou kapitol. V první kapitole se zaměřujeme na rodinu a dítě se zdravotním postižením, přičemž si přibližujeme terminologii, určité specifické zvláštnosti výchovy těchto jedinců v rámci rodinného prostředí a postoje rodičů k celkové situaci. Další kapitola je zaměřena na vzdělávání osob se zdravotním postižením, v níž se věnujeme celkovému procesu edukace, školnímu prostředí a analýze vybraných školských zařízení, ve kterých se jedinci s handicapem vzdělávají, a to dle věku dítěte.

Hlavním cílem diplomové práce je přiblížit situaci a zkušenosti rodičů dětí s postižením ve vztahu ke vzdělávání ve speciálních školských zařízeních. K naplnění cíle práce jsme si v empirické části zvolili kvalitativně orientovaný výzkum s využitím metody interpretativní fenomenologické analýzy, která mapuje prožívání a zkušenosti výzkumných informantů. Na základě provedených polostrukturovaných rozhovorů s pěti rodiči, kteří vykazují zkušenost se vzděláváním svých dětí s postižením, jsme získali data, které jsme následně analyzovali za využití postupu kódování. Po analýze dat následuje interpretace výsledků a závěr.

Diplomová práce poskytuje náhled na zkušenosti rodičů se vzděláváním jejich dětí ve speciálních školských zařízeních, a to jak pro veřejnost, rovněž i pro rodiny procházející obdobnou životní situací. Přínos této diplomové práce může směřovat k osobám působícím ve speciálním školství ve formě zpětné vazby rodičů a jejich doporučení.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 RODINA A DÍTĚ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Jako první v pořadí si terminologicky vytyčíme důležité pojmy, které nás budou provázet celým naším tématem diplomové práce. Těmito termíny jsou **rodina a dítě se zdravotním handicapem se zaměřením na mentální postižení**.

## 1.1 Terminologické vymezení

V literatuře existuje široké spektrum úhlů pohledu a definic, které vymezují či nahlíží na pojem rodina. Většina autorů definuje rodinu rozličným způsobem, avšak v každé z nich můžeme postřehnout určitou osobitou skutečnost. Vymezení rodiny se rovněž odlišuje v závislosti na úhlu pohledu oborů. Pro zdravý vývoj jedince představuje rodina obzvláště důležité prostředí a instituci, která vykazuje rozsáhlé spektrum funkcí a rolí působících na člověka. Plaňava (2000), zabývající se oborem psychologie, považuje rodinu za uspořádaný celek, jehož hlavním cílem je produkovat takové prostředí pro život lidí, aby vykazovalo pocity bezpečnosti, stability, sdílnosti a následnou reprodukci. Prostředí, ve kterém se rodina nachází představuje určité teritorium, v němž dochází z časového hlediska k její přeměně. Dle Dunovského (1986), působícího v oboru pediatrie a sociální pediatrie, rodina utváří primární jednotku lidstva, jejíž členové jsou spojeni mezilidskými vztahy na úrovni příbuzenstva, přičemž se stávají ručiteli za příslušnou výchovu a péči jejich potomků. Kolář a kol. (2012) z pedagogického pohledu vymezují rodinu jako malou skupinu lidí pobývajících na jednotném území, která je sloučena určitým vztahem, jehož existence může účinkovat na bázi manželské, příbuzenské či partnerské. Rodina působí jako nejdéle fungující výchovná společenská instituce, jejíž nejvýznamnější roli a podstatu má zaujímat činnost sociální a citové opory. Z hlediska psychologie můžeme dle Hartla (2004) nahlížet na rodinu jako na společenskou skupinu, kterou pojí manželský svazek či příbuzenství fungující na principu oboustranné pomoci a zodpovědnosti.

Rodinné prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá zaujímá roli primárního socializačního činitele, jehož participanti se stávají nositelem určitých hodnot týkající se chování, kultury či norem, se kterými se dítě od prvopočátku setkává a následně je i přebírá. Nabytí těchto veškerých poznatků představuje pro jedince adaptaci a činné zapojení do společenského prostředí (Pešatová, 2007). Na výchovu a adaptaci dítěte do sociálního prostředí má vliv několik hledisek. Může se jednat o aspekty vztahové, sociálně-kulturní či materiální, které jsou schopny na jedince působit a ovlivňovat ho v jeho postojích v průběhu života, a to kladným či záporným způsobem. Rodina obsahuje rozsáhlé spektrum funkcí, které se navzájem

prolínají a jejichž naplněnost určuje kvalitu chodu rodinného prostředí. Mezi tyto funkce řadíme:

1. Funkce biologicko-reprodukční – souvisí s reprodukcí lidského druhu, přičemž zabezpečuje zachování života početím a následným porozením nového člověka.
2. Funkce sociálně-ekonomická – její východisko představuje existenci celistvé sociální skupiny a ekonomického subjektu ve společenském prostředí, který pospolu zaopatřuje příslušníky rodiny po materiální stránce.
3. Funkce výchovná – hlavním principem této funkce se stává předávání hodnot a norem chování dětem. Rodiče usilovně vyvíjí snahu působit jako výchovné vzory, jejich úsilí podněcuje sebevýchovu a vzdělávání jedince.
4. Funkce socializační – dítě přebírá určité návyky a způsoby chování, díky nimž se uzpůsobuje životu a adaptuje se do společenského prostředí. Následkem úspěšné socializace se dítě orientuje i mimo rodinné prostředí. Celkový proces socializace ovlivňuje spousta faktorů jako jsou například ekonomické, kulturní či materiální poměry rodinného prostředí.
5. Funkce emociální – nezastupitelná funkce, související s utvářením nezbytného rodinného citového zázemí, které bude vykazovat prvky bezpečí, jistoty a dostatek lásky předávané dětem.
6. Funkce ochranná a domestikační – ochranná funkce souvisí se zaopatřením životních potřeb veškerých rodinných příslušníků, a to týkajících se oblastí zdravotní a sociální péče. Domestikační funkce představuje konkrétní zázemí, v němž je člen rodiny fyzicky i emocionálně akceptován.
7. Funkce rekreační a regenerační – vztahuje se na způsob využití volného času v rodině. Aktivní trávení společného času by mělo vést ve většině případech ke zabránění vzniku určitého rizikového počínání u jedince (Procházka, 2012).

Existuje široká škála typů zdravotního postižení, avšak v naší práci se zaměříme a přiblížíme si pojem dítě s mentálním postižením, a to v návaznosti na náš empirický výzkum, přičemž každý z vypovídajících rodičů je rodičem, kterému se narodilo dítě s určitým stupněm mentální retardace.

Mezi zdravotně postiženými jedinci představují jednu z nejvíce rozsáhlých skupin osoby s mentálním postižením. Obecně můžeme pojem mentální retardace interpretovat jako

opožďenost rozumového vývoje, přičemž vychází ze dvou latinských slov, a to ze slov "mens" což znamená mysl a "retardare" neboli v českém překladu opožďovati se (Franiok, 2008).

Mentální postižení můžeme popsat jako vývojové poškození psychických funkcí, které zasahují duševní, tělesnou i sociální složku osobnosti jedince. Charakteristický faktor mentální retardace může představovat úbytek rozumové způsobilosti, jehož vyjádření je hodno určité kvality vnímání, paměti, pozornosti, myšlení, idejí, vizuomotoriky či řeči daného člověka (Franiok, 2008).

Jednou z nejvíce užívaných definic pro mentální postižení je definice od Černé a kol. (1995), kteří mentální retardaci vymezují tímto způsobem: „*Mentální retardace je charakterizována individuálními zvláštnostmi psychických funkcí při dominantním postižení oblasti intelektové. Je to stav, který probíhá v různých vývojových obdobích života jedince, odráží se v jeho chování a sociální přizpůsobivosti, při zachování rozdílných schopností a kapacity.*“ Beirn-Smith (1994) popisuje mentální retardaci jako stav, kdy dochází u člověka k opožďení či poškození běžného vývoje dítěte po stránce kognitivní s přítomností poruch smyslů, pohybu či chování. V definici od Průchy, Walterové a Mareše (1998) můžeme vidět kladený důraz i na způsob projevu mentální retardace, která se vyznačuje úbytkem schopnosti orientace v životě, zmenšenou sociální přizpůsobivostí a nedostatečnými příležitostmi ve vzdělání. Valenta a Müller (2003) charakterizují mentálně handicapovaného jedince jako člověka s rozvojovou duševní poruchou a úbytkem intelektu, u kterého dochází k úbytku schopností myšlení, pohybu či sociální přizpůsobivosti v návaznosti na jeho prenatální, perinatální či postnatální etiologii.

Původ mentálního postižení může být vyvolán dvěma druhy příčin, a to příčinou endogenní neboli vnitřní a příčinou vnější, která se jiným termínem dá nazvat jako příčina exogenní. Endogenní příčiny můžeme vysvětlit jako příčiny genetické, kdy v návaznosti na genetiku rodičů vzniká dědičně podmíněné postižení dítěte. Do postižení, které vznikají endogenními příčinami zahrnujeme genové či chromozomální postižení, které souvisí s různým vznikem syndromů. Jako příklad chromozomální aberace můžeme zmínit velice známý Downův syndrom. Od endogenních příčin mentální retardace se exogenní odlišují působením vnějších faktorů na jedince, které se mohou objevovat v různém časovém rozmezí, a to od početí, přes graviditu, porod, rané dětství až do dospělosti člověka (Franiok, 2008).

Dle Bendové a Zikla (2011) je označována typickým znakem mentální retardace porušená poznávací schopnost fungující na trvalé bázi, jež je nejjasněji viditelná v procesu vzdělávání.

V návaznosti na to se stávají příležitosti týkající se výchovy a vzdělávání redukovány dle stupně postižení jedince. Dle 10. Mezinárodní klasifikace nemocí můžeme mentální postižení rozčlenit do šesti stupňů:

#### **F70: lehká mentální retardace (IQ 69–50)**

Lidé s tímto stupněm postižení ve většině případech nepotřebují pomoc v oblasti osobní péče, kterou si jsou schopni zaopatřit sami. Schopnost konverzace či adaptace do sociálního prostředí nepředstavuje pro jedince s lehkým mentálním postižením výraznou překážku, a to i přes určitou opožděnost v jejich řeči oproti klasickému vývoji člověka. Problém může nastat ve školním prostředí, kdy jsou na dítě kladeny určité požadavky, které nemusí zvládat. Komplikací ve vzdělávání těchto jedinců může představovat i jejich citová nezralost, nedostatečná sebekontrola či sugestibilita. Osoby s lehkým stupněm mentálního postižení po dokončení povinné školní docházky nastupují na odborná učiliště či dvouleté praktické školy. Následným zaměstnáním těchto osob se stává zejména práce, kde využijí více schopnosti praktické na rozdíl od teoretických (Švarcová, 2006).

#### **F71: středně těžká mentální retardace (IQ 49–35)**

U jedinců se středně těžkou mentální retardací dochází k silnému opoždění psychomotorického vývoje. Následkem snížených schopností jemné a hrubé motoriky se u člověka vyskytuje špatná koordinace pohybu, neobratnost či nemožnost různých úkonů. Co se týče kognitivních proporcí, tak vývoj řeči a myšlení opět zřetelně zaostává, s tím související následná omezenost učení v budoucnu. Propastí v učení se stává jejich nízká paměťová kapacita, stereotypní myšlení či zaostalost v jejich řeči. Většina jedinců se středně těžkým stupněm mentálního postižení nejsou schopni k úplné sebeobsluze a jsou odkázáni na různý stupeň podpory ze strany druhých, a to po dobu jejich celého života. Ve vzdělávacím prostředí pracovníci kladou důraz na rozvoj vědomostí a dovedností těchto jedinců se zaměřením na zlepšení jejich sebeobsluhy a činností praktického rázu, které následně využijí kupříkladu při práci v chráněných dílnách či pracovištích (Pipeková, 2006).

#### **F72: těžká mentální retardace (IQ 34-20)**

Těžká mentální retardace vykazuje určité podobné znaky jako předešlý zmiňovaný stupeň postižení. Odlišuje se ovšem zřetelným snížením míry způsobilosti, celkovým

omezením neuropsychického vývoje s čímž související omezení pohybu jedince. Omezení motoriky u člověka s těžkým mentálním postižením můžeme spatřit v silném opoždění hybnosti a výrazné nekoordinovanosti. Za další charakteristiku tohoto stupně retardace můžeme považovat minimální úroveň po stránce řečové, kdy na základě malé slovní zásoby jedinci zvládají interakci na jednoduché bázi či nejsou schopni komunikovat vůbec. V návaznosti na hodnotnou speciálně pedagogickou péči a sociální prostředí ve kterém člověk s tímto druhem postižení vyrůstal, může dosáhnout jedinec v budoucnu schopnosti automatického plnění určitých základních činností či příkazů (Franiok, 2008).

### **F73: hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší)**

Hluboce mentálně postižení lidé se stávají těžce omezeni ve všech sférách jejich života. U těchto osob se objevuje vysoká míra nezpůsobilosti v porozumění ostatním, neschopnost pohybu neboli imobilita, či inkontinence. Komunikace probíhá ve většina případech pouze v základní neverbální formě pomocí řeči těla. Nepřetržitá péče a pomoc ze strany druhých představuje pro osoby s hlubokou mentální retardací nezbytnost ku žití (Pipeková, 2006).

### **F78: jiná mentální retardace**

O kategorii s názvem jiná mentální retardace se jedná v případě, kdy nelze jedince přesně vyšetřit a stanovit stupeň mentálního postižení, avšak mentální retardace a snížení schopností je patrné (Valenta, Müller, 2003).

### **F79: nespecifikovaná mentální retardace**

Nespecifikovaná mentální retardace opět souvisí s nemožností přiřazení jedince do výše zmiňovaných stupňů z důsledku chybějících údajů, a to i přes viditelný nedostatek v mentální oblasti člověka (Valenta, Krejčířová, 1997).

## **1.2 Výchova dítěte s postižením**

Výchovu můžeme v širším smyslu chápat jako proces utvořený **výchovnou a vzdělávací složkou**, jejíž hlavní cíl tkví v předávání hodnot, budování postojů a zrcadlení vztahu jedince ke společnosti a k prostředí, ovlivňovaný různými okolními vlivy, dle okolností, kde se člověk právě nachází (Hanáková a kol., 2015).

Průcha a kol. (2001) definuje výchovu jako „*proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu*



*s individuálními dispozicemi a stimujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“

Pipeková konstatuje (2006), že rodina představuje pro dítě nejpřirozenější prostředí pro život a jeho výchovu. Neexistuje jiné možné prostředí, které by vytvářelo stejné množství pocitů důvěry a podnětů pro možný následný rozvoj dítěte. Výchova v rodinném prostředí, které je naplněno hodnotami a funkcemi jako je kupříkladu velká míra intimity, emocionálnosti, bezpečí, vedení k učení představuje obrovský přínos pro následující proces socializace vychovávaného jedince.

Existuje dvojí výchovné působení ovlivňující člověka:

1. Intencionální – jedná se o výchovné působení přímé, pro které je charakteristické záměrné působení vychovatele na vychovávaného.
2. Funkcionální – zde se jedná naopak o nezáměrné působení na jedince, přičemž člověka ovlivňují, jak kladné, tak i záporné vlivy okolí (Hanáková a kol., 2015).

Novák (2014) uvádí tři stěžejní faktory, které mají významný vliv na formování osobnosti člověka – jsou jimi **dědičnost, prostředí a výchova**. Rozvoj jedince závisí na funkčnosti a kvalitě zmiňovaných faktorů. Ideálem je, pokud člověk nabude jak určitých genetických vloh, tak vlivu funkční a podporující rodiny, a rovněž i pozitivně působícího okolního prostředí.

Jiná okolnost se ovšem může vyskytovat u jedince narozeného se zdravotním postižením, kdy může dojít k narušení jednoho či více ze zmiňovaných faktorů. Není pravidlem, že narušený faktor vždy ovlivňuje situaci negativním způsobem. Kupříkladu co se týče faktoru vlivu dědičnosti, tak právě ten může celkovou situaci zjednodušit, a to důsledkem znalostí a adaptací se rodiče na dané podmínky. Naopak v případě rodiny intaktní může narození jedince s handicapem celkovou situaci ztížit. V situacích, kdy není rodina zcela připravena jim mohou být nápomocny při výchově dítěte pestrá škála poradenských zařízení, jejichž pomoc tkví zejména v podání informací a vedení rodičů ku kvalitní a celistvé výchově jedince s postižením (Hanáková a kol., 2015).

Narození dítěte s určitým typem postižení představuje pro rodinu velký zásah do života a zkoušku se spoustou možných následků a dopadů. Stává se, že rodiče nejsou schopni vyrovnat se s okolností, že právě oni se stali těmi, kterým se narodilo dítě s postižením a následně situují jedince do zařízení sociální péče. V některých případech dochází k odmítnutí dítěte ze strany jednoho rodiče, kdy situace vygraduje k rozpadu rodiny

(Švarcová, 2000). Na rozdíl tomu optimální přístup tkví v případě, jestliže rodiče přijmou dítě tzv. takové jaké je, a akceptují jeho odchylky. Důležitá je rovněž už výše jmenovaná pomoc ze strany odborníků, jako jsou zejména speciální pedagogové, lékaři, psychologové a sociální pracovníci, kteří jsou schopni pomoci rodičům při nestranném rozpoznání jejich dítěte, a to v oblastech zahrnujících vývojové možnosti, výši jeho schopností a míru postižení (Franiok, 2008).

Pro převážnou část rodičů znamená narození dítěte s handicapem nepředvídanou zátěž. Oproti tomu ovšem existují i tací rodiče, kteří byli předběžně informováni o možném znevýhodnění dítěte, a to u předem zjištělých typů postižení jako je kupříkladu Downův syndrom. Čím kratší se stává doba mezi získáním informací o postižení dítěte a seznámením se se skutečností, tím častěji dochází k podstatné změně rodičovských postojů. Zmiňovanou **náležitou informovanost** rodičů o stavu a možnostech jejich dítěte Pipeková (2006) považuje za jednu ze tří stěžejních potřeb určených rodinám s postiženými dětmi. Každý z rodičů má pravomoc ke získání sdělení o stavu jejich dítěte, co nejdříve. Další významnou potřebu představuje **emocionální podpora** rodiny v nepříznivé situaci, která je poskytnuta odborníky či podobou psychoterapie. V neposlední řadě velmi podstatou potřebou je **finanční a sociální podpora** rodiny. Co se týče praxe, významnou se stává pomoc ze strany specialistů, osvětová činnost či budování denních zařízení, načež tyto veškeré body se stávají příčinou předcházení důsledků jako je situování dítěte do ústavní péče (Pipeková, 2006).

Obtížná situace může nastat v momentě, kdy se dítě se zdravotním postižením narodí rodičům, jež už jedno dítě, které je oproti tomu zdravé, vychovávají. Sourozenec může nést vzniklou situaci jako velkou přítěž. V těchto momentech je podstatné ze strany rodiče zdravému sourozenci objasnit celkovou situaci a postižení jeho sourozence, načež dochází u intaktního jedince k utváření si strategií fungování v tomto sourozeneckém vztahu a přebírání určité ochranné role s vykazujícími prvky podpory. Problém se může dostavit v případě, kdy se rodiče koncentrují více na jedno z dětí, přičemž celá situace může vygradovat k nezvládnutí podmínek zdravým jedincem, a to následkem vysokých nároků kladených ze strany rodičů. Podstatou kladného fungování rodiny, do které byla životem přidělena taková zkouška je, aby rodiče nekladli jak na postižené či intaktní dítě vysoké požadavky, jednali ohledně vzniklých situací přímo a mezi sebou tyto situace patřičně rozebírali. V neposlední řadě je důležité, aby mířená pozornost vůči jejich dětem byla dělena rovnocenným časem (Bach in Pipeková, 2006).

Krejčířová a Langmajer (2006) uvádí tři základní výchovné styly ovlivňující výchovu dítěte. Prvním výchovným stylem je styl autoritativní, který je charakteristický pevným vedením rodiče vykazujícího svou nadřazenost, přičemž poslušnost dítěte funguje na základě příkazů rodiče. Za další výchovný styl můžeme označit styl liberální, ve kterém naopak od stylu autoritativního není dítě nijak ze strany rodiče omezováno a jedná svobodně, dle svého vlastního uvážení. Ideálním výchovným stylem je styl demokratický, ve kterém se prolínají oba předešlé výchovné styly zároveň. Rodič respektuje své dítě, avšak určuje jisté hranice. Rodič zaujímá a preferuje pozici spíše na úrovni kamaráda, průvodce či pomocníka při střetávání se s různými situacemi během života dítěte.

Dle Slowíka (2016) nalezení nejlépe vyhovujícího výchovného stylu, který je uplatňován rodiči v rámci výchovy dítěte se zdravotním postižením, představuje vysokou obtížnost. Mezi specifický způsob výchovy můžeme zařadit **protekcionistickou výchovu**, jež je vyznačována přebytkem starostlivostí o dítě, s čímž související nemožnost v rozvoji jeho samostatnosti. Úsilí zákonných zástupců se vyznačuje snahou dítě prosazovat, přičemž dochází k neposkytování adekvátních kompetencí jedince, odpovídajících jeho zdravotnímu stavu. Následující výchovný styl představuje výchovu v podobě perfekcionistické, která spočívá ve vytyčení neúměrných požadavků na dítě. V rámci **perfekcionistické výchovy** dochází ze strany rodiče k přílišnému podněcování dítěte za úsilím přemožení jeho handicapu a okolností s nímž spojených. Nejlepší možnou volbou výchovného přístupu je aplikace výchovy realistické. **Realistická výchova** je charakteristická vykazováním pozitivního stimulu v rámci co nejvyšší míry rozvoje jedince s postižením. Současně s poskytovanou motivací dochází rovněž k uvědomění si limitů dítěte, k nimž následně přistupují rodiče s respektem.

Specifikum výchovy dítěte s postižením můžeme spatřit ve formování individuálního výchovného stylu, který si rodič utváří, a v rámci kterého se mohou objevovat výchovné odchylky. Do výchovných odchylek můžeme zařadit nadměrnou péči rodiče o dítě se zdravotním postižením neboli hyperprotektivitu. Hyperprotektivita se vyznačuje přílišným sledováním dítěte, úzkostlivostí a přehnanou starostlivostí rodiče. Rodiče veškerou péčí směřují k dítěti, a to může vést k omezení rozvoje jeho samostatnosti. Jako další odchylku, která může nastat, můžeme považovat odepření dítěte, jež se stává důsledkem neakceptování postižení dítěte. Odmítnutí dítěte s postižením může dospět až k jeho odkladu a situování do zařízení ústavní péče. Jedním z faktorů, který stojí za nepřijetím a odložením dítěte do institucionální péče může být ze strany rodiče

neschopnost vzdát se svých vytyčených životních cílů a plánů, které si budovali. V situaci, kdy rodič dítě odmítá, může docházet i k odlišným následkům jako je kupříkladu zanedbávání dítěte či rozklad rodiny jako celku. S rozpadem rodiny mohou souviset i projevy vzteku a agrese ze strany jednoho rodiče vůči dalšímu, přičemž hlavní příčinou takových reakcí je nesoulad ve vyrovnávání se s obtížnou situací. V neposlední řadě se může u rodičů objevovat i ambivalentní postoj vůči dítěti s handicapem, což znamená, že rodič akceptuje postižení dítěte, ale není už schopen přijmout projevy s ním spojené (Krejčířová, Langmajer, 2006).

### 1.3 Odborná poradenská činnost

Mezi výchovou zdravého jedince a dítěte s postižením se nachází velký rozdíl v náročnosti, a proto je nutné, aby bylo rodičům dětí s handicapem umožněno poskytnutí odborné poradenské péče, jejíž pole působnosti směřuje do oblastí týkajících se medicíny, psychologie a speciální pedagogiky. Odbornou poradenskou péči zprostředkovávají speciálně pedagogická centra pro osoby s mentálním postižením, jež byla ustanovena **vyhláškou č. 72/2005**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Pipeková, 2006).

Za nedílnou součást poradenského procesu můžeme pokládat diagnostický proces jedinců s postižením. Realizace poradenských činností, sjednocených s celistvým rozpoznáním těchto osob, zahrnující diagnostiku znalostí, dovedností a schopností osob s postižením, je vykonávána ze strany resortů MŠMT ČR, MPSV ČR, MZ ČR či kupříkladu MV ČR. Stěžejním znakem diagnostiky se stává její nepostradatelná komplexnost. Struktura komplexní diagnostiky zahrnuje následující diagnostiky:

1. psychologická diagnostika,
2. lékařská diagnostika,
3. pedagogická diagnostika,
4. speciálně pedagogická diagnostika,
5. sociální diagnostika (Bendová, Zikl, 2011).

Do komplexní diagnostiky osob s postižením je zahrnuta práce mnoha odborníků z rozmanitých oblastí. Mezi tyto specialisty, jež se na komplexní diagnostice spoluúčastní, přísluší psychiatr, psycholog, neurolog, fyzioterapeut, ergoterapeut, speciální pedagog,

sociální pracovník, učitel a v neposlední řadě zákonní zástupci dítěte. Do institucí, které se na komplexní diagnostice podílí, můžeme zařadit školy, zahrnující jejich participanty, jež představují žáci, rodiče, pedagogičtí pracovníci a vedení školy. Mimo školní prostředí jsou dalšími institucemi zdravotnictví, nestátní organizace, školská poradenská zařízení, stát a jeho samospráva (Bendová, Zíkl, 2011).

Již v počátcích života dítěte, které se narodí s určitým typem postižení, může představovat velkou oporu rodině **raná péče**. Dle Potměšila a kol. (2015) můžeme ranou péči definovat jako terénní či ambulantní formu sociálních služeb, jejíž cílovou skupinou se stávají rodiče s dítětem se zdravotním postižením. Tento druh sociální služby je věkově omezen, a to od narození dítěte do dovršení sedmi let. Mezi hlavní činnosti této služby patří zejména výchovné, vzdělávací, aktivizační a sociálně terapeutické činnosti. Raná péče dále umožňuje kontakt se společenským prostředím a pomáhá při uplatňování práv či obstarávání individuálních záležitostí (Potměšil in Valenta, 2015). Služby rané péče jsou obstarávány **středisky rané péče**, ve kterých hlavní strukturu zaměstnanců představují speciální pedagogové, psychologové, fyzioterapeuti. Mimo zmiňované pracovníky zde můžou působit i sociální a administrativní pracovníci, neurolog, pediatr atd. Jiné zprostředkování rané péče nastává ovšem u dětí s mentálním postižením. Těmto dětem se služba rané péče zajišťuje pod záštitou speciálně pedagogických center (Bartoňová, Vítková, 2013).

Následně po příchodu dítěte do školního prostředí se přesouvá pomoc ze strany rané péče do péče speciálně pedagogické. Stěžejním cílem speciálně pedagogických center je poskytnutí poradenské činnosti pro žáky specializovaných školských zařízení a žáky integrovaných do škol klasických. Vyjma podpory žákům představuje tato služba pomoc i rodičům, a to týkající se výchovné činnosti jejich dítěte (Hanáková a kol., 2015).

**Speciálně pedagogická centra** vykonávají širokou škálu činností. Mezi činnosti, které tyto centra obstarávají přináleží celistvé zpracování podkladů, které slouží jako podnět k rozhodnutí o situování dítěte se speciálními výchovnými nebo vzdělávacími potřebami do škol speciálních, kde následně plánují náležitý styl výchovy a vzdělání pro daného jedince. Dále navazují kontakt s lékaři a se zaměstnanci působícími v resortech školství či práce a sociálních věcí, se kterými udržují vztah na základě spolupráce, díky níž cíleně vyhledávají děti a mladistvé v okolí. Kromě směřující pomoci dětem s postižením poskytují poradenskou výchovnou, terapeutickou či metodickou pomoc zákonným zástupcům dítěte, a rovněž i pedagogickým pracovníkům setkávajíc se s žáky se znevýhodněním či vykazují pomoc široké veřejnosti při adaptaci jedinců s handicapem. Mimo jiné speciálně

pedagogická centra provádí osvětové či metodické činnosti a stávají se odbornými ručiteli v situacích, kdy dochází k integraci dítěte se znevýhodněním do klasických základních školských zařízeních. V neposlední řadě je velmi důležitá precizní evidence dětí, jež jsou umístěny do péče speciálně pedagogických center, díky které mají pracovníci k dispozici veškeré potřebné informace o dítěti (Franiok, 2008).

Mimo hlavní činnosti vykonávají speciálně pedagogická centra i specifické úkoly v daných regionech. Do dalších aktivit, prováděných ze strany těchto center, můžeme zahrnout kupříkladu uspořádání diagnostických pobytů poskytnutých rodičům a jejich dětem. Tyto pobyty jsou uskutečňovány ve speciální škole či letních táborech. Centra rovněž mohou poskytovat poradenství zákonným zástupcům a jejich dětem, které trpí poruchou autistického spektra. Tento typ speciálně pedagogických center můžeme spatřit v Německu, ve kterém jsou tímto způsobem centra řízena. Služby, které jsou klientům poskytovány, představují zejména poradenství, zdravotní tělesnou výchovu a pomoc v oblasti logopedie. (Bach, 2000) Mezi materiální zařízení, která by měla být ve speciálně pedagogických centrech přítomna, řadíme psychodiagnostické testy, hračky, speciální pomůcky či základní učebnice. Tyto veškeré pomůcky jsou určeny pro klienty centra, přičemž může docházet při zájmu rodičů či pedagogů k jejich výpůjčce (Franiok, 2008).

Základní strukturu pracovníků působících ve speciálně pedagogických centrech reprezentují **speciální pedagog, sociální pracovník a psycholog**. Dle potřeby regionů se může stav pracovníků navyšovat. Kromě zmiňovaných zaměstnanců, mohou zde působit i externí pracovníci s odlišným zaměřením jako je například neurolog, fyzioterapeut, psychiatr atd. Je velmi podstatné, aby ze strany vedení centra byla vykázána podpora a motivace v profesním růstu jejich zaměstnanců. Pracovníci působící ve speciálně pedagogických centrech by se měli i nadále vzdělávat a získávat nové znalosti, týkající se speciálně pedagogických metod a postupů, jež mohou následně aplikovat v praxi (Franiok, 2008).

## 2 EDUKACE ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM

Franiok (2008) ihned v úvodu své knihy zmiňuje zajímavý citát od Adriana D. Warda, který říká: „*Kvalita společnosti se může měřit podle způsobu, jak se stará o své nejzranitelnější a nezávislejší členy. Společnost, která se o ně stará nedostatečně, je pochybená.*“ Nastavení a přístup společností k lidem s postižením se za uplynulá desetiletí pozměnil. Ve společnosti došlo k uvědomění důležitosti vedení těchto osob k socializaci a k vlastní edukaci. V této kapitole se budeme zabývat celkovou edukací osob s postižením, přičemž se zaměříme zejména na proces edukace, její specifika, historické pojetí a rozbor školských zařízení.

Možnost výchovy a vzdělávání jedinců s postižením formuje současnou úlohu dnešní společnosti. Získaný souhrn znalostí a zkušeností prokazuje, že pro osoby se zdravotním postižením, a to i s těžší formou, představuje edukace podnět k rozvíjení jejich personality. Na rozvíjení osobnosti jedince v rámci edukace působí nepochybně mnoho faktorů, jež ovlivňují jejich kvalitu. Jedná se zejména o kvalitní přístup pedagogů a jejich způsobilost k výkonu této profese. Dalším faktorem se stává hodnota harmonického školského prostředí se specifickými pomůckami, přizpůsobenými k edukaci a individuálním potřebám žáků s postižením. Mimo to je podstatné se zaměřit i na financování, s čímž souvisí náklady vynaložené na přepravu dětí do školského zařízení, dále opatření umožňující pohyb žáků po škole či náklady v souvislosti s množstvím potřebného personálu (Švarcová, 1996).

Dítě s určitým typem postižení by nemělo být vnímáno ve školském prostředí negativně či nepřírozně. I přes možné nedostatky a snížení schopností či dovedností jedince by se mu nemělo dostávat omezenosti ze strany pedagogických pracovníků. Naopak by se mělo využít jinakosti a specifického chování člověka za cílem co největšího rozvoje jeho osobnosti (Franiok, 2008).

### 2.1 Proces edukace a jeho specifika

Slovo edukace vychází z latinského slova "educare" či "educare", což znamená v překladu vychovávat. Edukaci považujeme za proces vzdělávání a výchovy, jejíž úloha tkví zejména v předávání vědomostí, poznatků a nabytí změny v chování a postojů jedince. Po dosažení nových poznatků a dovedností by měl být žák schopen ku jejich správnému uchopení a následné aplikaci v praxi. Edukační proces u jedinců s mentální retardací se odlišuje speciálními postupy, prostředky, zásadami či formou, a to na základě individuality jedince. Míra úspěšnosti edukace podléhá vlivu učitele či dalších specialistů působících ve školském

prostředí a náležitém edukačním prostoru, ve kterém se člověk vzdělává (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016).

Bajo a Vašek (1994) vymezují vzdělávací proces u jedinců s mentálním postižením jako postup, který záměrným a systematickým způsobem vede žáka k nabytí vytyčeného učebního plánu, rozvoje dovedností a formování jeho personality. Dle Vančové (2010) se nejedná o klasickou edukaci osob, ale vytyčuje ji jako edukaci speciální, vykazující vysoký vliv na jedince dle jeho individuálních schopností, a to v podobě formativní či informativní. Účel speciální edukace tkví v kladné transformaci vzdělání, zajištění procesu vzdělávání a v následném rozvoji jedince a jeho osobnosti. K dosažení zmiňovaných cílů může docházet za fungování komunikačně informativního vzájemného působení nebo skrze speciálněpedagogické intervence ve spojitosti se vzděláváním (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

**Stěžejní cíl** ve vzdělávání mentálně handicapovaných žáků představuje adaptace jedinců do sociální skupiny neboli socializace. Socializace a její míra začlenění výrazně ovlivňuje jedince prosperitu ve vzdělávání. Kromě úspěšnosti v edukaci působí u člověka rovněž i na kvalitu a jeho postavení v budoucnosti. V kontextu kvality života a s ní souvisejících lidských práv můžeme sledovat u jedinců s postižením omezení, které nastává s rozlišnou úrovní handicapu. Každý člověk by měl mít právo na život ve společnosti obklopené lidmi, dosažitelnost vzdělání, bydlení či další důležité záležitosti dle obrazu svého (Pipeková, 2006).

**Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů** legislativně ukotvuje edukaci všech jedinců, a to bez rozlišení žáků, zda se jedná o zdravého jedince, žáka s různou škálou postižení nebo jiným typem znevýhodnění. Nesmíme rovněž opomenout **vyhlášku č. 27/2016 Sb.**, jež se zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými a **vyhlášku č. 197/2016 Sb.**, pod jejíž záštitou je možné ve školách a školských poradenských zařízeních poskytovat potřebné poradenské služby směřované žákům vzdělávajícím se ve speciálních zařízeních, jejich odpovědným zákonným zástupcům či pedagogickým pracovníkům. (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016)

Nutností, která vede k dosažení kladených vzdělávacích cílů u jedinců s mentálním postižením se stává plnění jistých kritérií během celého jejich průběhu vzdělávání. Zaměření se na člověka jako komplexní osobnost, jeho specifika a méně postižené oblasti žáka směřují k příležitosti budování jeho následného rozvoje, a to za využití speciálněpedagogických



postupů. Důležité je pochopení jedince, který by měl být přijímán jako činný spolutvůrce vzdělávacího procesu. Pedagogové by se měli zaměřit primárně na rozvoj komunikace u jedinců s postižením a náplň jejich výuky směřovat k následné aplikovatelnosti mimo školské prostředí. Prostřednictvím didaktických aktivit by měli vyučující poskytovat žákům zpětnou vazbu. Kromě vzdělávacích aktivit mohou dle situace využívat i určité terapeutické a relaxační techniky či metody zaměřující se na kompenzaci či rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí u jedince. Souhrnná speciálně pedagogická diagnostika ovlivňuje využití zmiňovaných aktivit, metod či techniky dle individuality jedince. Klíčový vliv na vzdělávání jedinců se zdravotním postižením představuje vztah mezi zákonnými zástupci dítěte a odborníky, jež by měl fungovat na bázi kooperace (Vančová, 2005).

## 2.2 Didaktické zásady, principy a metody

Dle Bartoňové, Pipekové a Vítkové (2016) se vzdělávacím procesem a jeho činností úzce souvisí **didaktické zásady a principy**, které obsahují specifické požadavky či normy, jejichž dodržení směřuje k efektivnímu vzdělávání a následnému nabytí určitých vytyčených vzdělávacích cílů jedince. Při edukaci žáků s konkrétním typem postižení je plnění didaktických zásad obzvláště důležité, přičemž se klade důraz především na následující zásady:

1. Zásada názornosti – v důsledku prvotního narušení vnímání smyslů u jedinců s mentálním postižením je zejména podstatné se při edukaci žáka soustředit na produkci jeho představ a pojmů. K pomoci utváření představ a pojmů využívají pedagogové ve vzdělávání těchto žáků řádný trénink vjemových funkcí.
2. Zásada soustavnosti – ze strany pedagogů souvisí se zformováním kompaktní soustavy, která obsahuje dovednosti, vědomosti a návyky s cílem lepšího uchování a následného vybavení poznatků v paměti jedince.
3. Zásada přiměřenosti – orientuje se na výběr určitého učiva, stylu edukace a prostředků vzdělávání dle individuality člověka s postižením a jeho možné zdatnosti v edukaci.
4. Zásada trvalosti – zaměřuje se na komplex dovedností, poznatků a návyků, které představují podstatnou úlohu v budoucím životě jedince s mentálním postižením.
5. Zásada uvědomělosti – souvisí s budováním příznivých podmínek vzdělávání, díky nimž u žáků dochází k nabytí nových poznatků, a to na uvědomělé bázi.

Do příznivých podmínek, které pedagog utváří můžeme zařadit kladnou stimulaci, pozitivní klima, motivaci, prostředí vykazující prvky bezpečnosti, úměrné požadavky odpovídající schopnostem žáka, pozitivní ohodnocení či využití činností intenzivních a relaxačních.

6. Zásada individuálního přístupu – princip individuality představuje primární předpoklad k úspěšné edukaci jedince s mentálním postižením. Pedagog je povinen na každého žáka nahlížet jako na individualitu s rozlišným zdravotním stavem, rodinným zázemím, specifiky, vzdělávacími predispozicemi a celkovou osobností.
7. Zásada spojení teorie s praxí – jedná se o sjednocení školského prostředí a edukace s životem mimo vzdělávací instituci do něhož zapadá rodinné a společenské prostředí (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016).

Ve vymezení a rozlišení zásad či principů můžeme spatřit velkou pestrost, a to dle rozličných autorů. Vašek (2003) formuluje didaktické zásady za určité předpisy či pravidla, u kterých by nemělo docházet k jejich absenci v edukaci jedinců s mentální postižením. Mezi zásady, jež považuje za primární při edukaci, řadí zásadu jednotnosti, celistvosti, prevence, socializace, nejpříznivějšího prostředí a v neposlední řadě zásadu aktivního vyhledávání. Odlišné principy vzdělávání vytyčuje Markusová (2005), která považuje za velmi důležité princip interakce a komunikace. Za další opodstatněnou zásadu považuje princip diferenciací a individualizace, který úzce souvisí s dalším zmiňovaným principem, a to zásadou komplexnosti a orientace na osobnost. Podstatou těchto dvou principů se stává upření pozornosti ze strany pedagogů na vzdělávajícího žáka jako na celistvou osobnost s prvky jeho individuality. V neposlední řadě Markusová uvádí princip normalizace, který souvisí se snahou v co největší míře prolnout do edukace.

Vzdělávací metody využívané při edukaci žáků s postižením můžeme rozčlenit na metody modifikované, specifické a všeobecné. Zatímco využití metod modifikovaných a všeobecných je totožné s aplikací u osob vzdělávajících se v klasických školách, oproti tomu specifické postupy uplatňují pouze žáci s mentálním postižením. Specifické didaktické metody spočívají zejména v opakování a vyzdvižení určitých podávaných sdělení, v usilovném užívání zpětného hodnocení a multisenzorického vnímání, pozitivního posilování či vyvolávání u vzdělávajících se žáků kladných pocitů, týkajících se jejich prosperity. (Bajo, Vašek, 1994) Dalšími metodami, jež jsou dle uspořádání vyučovacího procesu uplatněny, jsou metody expoziční, fixační, diagnostické či motivační. O aplikaci těchto metod rozhoduje pedagog, a to na základě vytyčených cílů, množství edukátorů,

individuálních schopností žáků a kolektivu a dalších podmínek, jež zasahují výuku zevnějšku. Ze strany speciálního pedagoga jsou do výuky žáků s postižením zahrnuty i speciálněpedagogické postupy, mezi něž řadíme rehabilitaci, převýchovu a kompenzaci (Valenta, Müller, 2003).

### 2.3 Diagnostika a poradenství v oblasti edukace

Význam diagnostiky v rámci vzdělávacího procesu tkví v rozpoznávání specifčnosti a současného potenciálu jedince se zdravotním postižením, načež by takové obeznámení mělo vést k opatření nejlépe fungujícího chodu v procesu vzdělávání žáků s handicapem. Speciálně pedagogická diagnóza představuje jeden z primárních výsledků diagnostiky odehrávající se v prostředí školy, přičemž její pole působení spočívá v zaměření se na oblasti, týkající se výběru kroků a způsobů, jež budou při vzdělávání a výchově jedinců s mentálním postižením aplikovány. Odborníci preferují zejména diagnostiku individuální oproti kolektivní, a to z důvodu mnoha faktorů, které se odlišují u žáků s postižením oproti žákům z běžných školských zařízeních. Je podstatné se na každou osobu zaměřit jednotlivě, a to kupříkladu z příčiny její specifčnosti či rozdílné výkonnosti a rychlosti práce. V určitém časovém úseku probíhá u žáka rediagnostika, kdy odborníci monitorují u jedince následný osobitý pokrok, a to v komparaci s jeho předchozím jednáním. Do dalších užívaných diagnostik spadá diagnostika kriteriální a diferenciální. Diagnostika kriteriální spočívá ve stanovení stupně osvojení si určité dovednosti, a to na základě jejího rozboru. Naopak diagnostika diferenciální tkví v diferenciaci poruch a vad člověka, načež důsledkem řádného rozřazení dochází k regulaci předpokladů a postojů ve vzdělávání žáka se speciálními potřebami. Málo uplatňovaná je diagnostika normativní, v níž dochází ke komparaci výsledků žáků s mentálním postižením se žáky intaktními, což může vést k podceňování dosažených pokroků v dovednostech jedince (Bendová, Zikl, 2011) (Přínosilová, 1998).

Stěžejní úloha diagnostiky ve školském prostředí spočívá ve vyzdvihnutí předností jedince s postižením souhrnně s deskripcí jeho stupně rozvoje dovedností, schopností a jeho znalostí. Zjištění míry rozvoje úrovně u jedince působí jako podnět pro následné formování pedagogické či speciálně pedagogické intervence. Celý proces diagnostiky se odehrává na dlouhodobé bázi, přičemž se vyznačuje svou schopností dynamičnosti a odezvou na vzniklé změny. Pakliže dochází ke změnám rozvoje žáka s postižením, je nutností celý vzdělávací proces reorganizovat (Krejčířová a kol., 1997).

Vašek (2003) uvádí několik sfér diagnostiky, jimiž se diagnostika v pojetí edukace a výchovy dítěte se zdravotním postižením zabývá. U rozpoznávání schopností jedince se diagnostika zaměřuje na oblast rozumovou, motorickou, komunikační, orientační či na míru schopnosti sebeobslužných činností a dovedností. Mimo tyto oblasti je vhodné upřít pozornost na schopnost sdružování se a neopomenout se zaměřit na rodinné prostředí, z kterého jedinec pochází a ve kterém vyrůstá. Dle vyhlášky 72/2005 Sb. diagnostika týkající se edukace dětí s postižením zahrnuje několik dalších úkonů, mezi které kupříkladu řadí proces určení zralosti dítěte vzdělávat se, či situování dítěte do školského systému, jež mu bude nejvíce příslušet, a to ať už se jedná o klasický či speciální typ školského zařízení. Školní diagnostika rovněž probíhá u žáků vykazujících během vzdělávacího procesu speciální projevy, jež mohou souviset s rozličnými typy poruch či přítomností společensky nežádoucích jevů.

Kromě žáků s mentálním postižením spadají mezi participanty diagnostiky, jejichž pole působnosti představuje školské prostředí, zejména zákonní zástupci dítěte a pedagogové. Vedle nich jsou dalšími podstatnými činiteli v procesu diagnostiky odborníci jako jsou školní metodici prevence, výchovní poradci, ředitel a zástupce školské instituce, či eventuálně školní speciální pedagogové a psychologové. Působnost výchovného poradce, metodika prevence, školního speciálního pedagoga či psychologa se neorientuje pouze na diagnostiku jedinců v procesu edukace, ale rovněž na vykonávání činnosti poradenské směřované školským pracovníkům či zákonným zástupcům dítěte. Rozlišnost mezi profesí výchovného poradce a metodika prevence oproti profesi školního speciálního pedagoga a psychologa se nachází v dobrovolnosti, přičemž první dvě zmiňované pracovní pozice je každá základní a střední školská instituce povinna obsahovat. Oproti tomu působení profese školního psychologa a speciálního pedagoga ve školském prostředí je podmíněno rozhodnutím vedení školského zařízení, dle jejich dobrovolného uvážení (Bendová, Zíkl, 2011).

Obtížnost diagnostického procesu u jedinců se zdravotním postižením oproti diagnostice prováděné u intaktních žáků představuje vysokou výraznost. Ve většině případech diagnostika probíhá jako kolektivní práce, kdy pospolu spolupracují speciální pedagog a psycholog působící ve speciálněpedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně. Aktivní účast na diagnostickém procesu by měla být vykazována i ze strany zákonných zástupců dítěte a pedagogů. V případě, kdy diagnostika není uskutečňována pedagogem, ale je vykonávána odlišnou osobou, kupříkladu pracovníkem pedagogicko-

psychologické poradny či speciálněpedagogického centra, je nutností k provedení činnosti souhlas zákonného zástupce dítěte, a to do doby nabytí plnoletosti dítěte (Černá, 2008).

## 2.4 Analýza školských zařízení dle věku dítěte

Dle Bendové a Zikla (2011) můžeme edukaci jedinců s mentálním postižením rozčlenit na tři období, jimiž si žák prochází. Celý edukační proces je zahájen předškolním obdobím, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Po předškolním vzdělání následuje plnění povinné školní docházky, jež je nutností každého člověka, a to bez výjimky. Za poslední období lze považovat střední a celoživotní vzdělávání.

Dokumenty, v nichž jsou ustanoveny komplexní podmínky a požadavky související s procesem edukace v České republice vytyčujeme na školní a státní úroveň. Do státní úrovně jsou řazeny dva velmi podstatné dokumenty, jimiž jsou Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Počáteční edukací a jejími nároky na ni se zabývá národní program vzdělávání, zatímco rámcové vzdělávací programy formulují povinné podmínky ve všech stupních edukace rozděleně, od předškolního až po střední vzdělávání. V kontextu se školní úrovní souvisí školní vzdělávací programy, jež si školská zařízení formulují individuálně. Školní vzdělávací program by měl představovat shodu se standardy rámcového vzdělávacího programu, přičemž dostupnost obou edukačních programů není pro veřejné prostředí nikterak omezená (Pipeková, 2006).

### 2.4.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní edukace je realizována na základě podmínek, předpisů a požadavků vytyčených v rámcovém vzdělávacím programu, jehož povinnost je obsažena ve veškerých institucionálních zařízeních předškolního vzdělávání, zahrnující školy běžné mateřské, speciální či třídy přípravné. Mimo jiné si rámcový vzdělávací program vytyčuje stěžejní cíle, jež jsou pro děti v předškolním období zásadní. Obecně hlavní úlohu této formy edukace představuje nabytí psychických, fyzických a sociálních schopností a dovedností. Dle rámcových cílů dochází k formování klíčových kompetencí, které podněcují k rozvoji jedince v oblastech poznání, učení, nabytí určitých hodnot a soběstačnosti. V rámci předškolní edukace jsou zásadní zejména schopnost učení se, dorozumívání se, či nalezení východiska problémů. Podstatné jsou rovněž kompetence občanské, sociální, personální a v neposlední řadě činnostní. V kurikulu rámcového vzdělávacího programu se vymezuje kapitola zabývající se edukací dětí s postižením neboli specifickými potřebami ku vzdělání.

V oblasti týkající se primárních cílů a úlohy v předškolní edukaci, jež je obsažena ve zmiňovaném dokumentu, se u dětí se specifickými potřebami nikterak neodlišuje od dětí bez postižení. Rozdílnost vykazuje ovšem postup, jež vede k realizaci a uskutečnění těchto cílů, a to zejména v přizpůsobení a úpravě, které budou v souladu s potřebami dětí se zdravotním postižením (Pipeková, 2006).

Před počátkem nástupu jedince se zdravotním postižením do školského prostředí je umožněno těmto dětem a jejich zákonným zástupcům poskytnutí rozmanitých sociálních služeb, fungujících za záměrem podpory a pomoci těmto osobám. Ústřední instituci představují zejména už výše zmiňovaná střediska rané péče, která působí převážně jako služby terénní práce, jež doplňují v některých případech i služby ambulantní. Smysl terénní formy služeb rané péče spočívá v návštěvě pracovníků středisek v domácnostech rodin za účelem jejich pomoci. Z určitých důvodů, jako představuje kupříkladu specifická terapie, schůze rodičů či zorganizování vzdělávacích činností, je umožněno rodičům s dětmi docházet do střediska rané péče. V těchto případech se ovšem jedná o formu ambulantní péče. Mimo činnost poradenskou se pro pracovníky rané péče stává stěžejní činností přímá práce s jejich klienty, která může mít podobu rehabilitace či orientace se na postižené oblasti dítěte a jejich možný rozvoj. Služba rané péče je převážně opatrována dětem ve věku 0-3 let, výjimka nastává u dětí s vyšším stupněm postižení, u kterých raná péče přetrvává až do doby příchodu do školského zařízení. Další sociální službou, jež mohou rodiče s dětmi s postižením využívat, je osobní asistence, která především spočívá v účasti pracovníka v mateřské škole, ve které je dítě přítomno. Ve výjimečných případech, kdy není pro dítě mateřská škola dosažitelná, je mu umožněno navštěvovat denní stacionář (Bendová, Zíkl, 2011).

Předškolní období můžeme charakterizovat jako první etapu edukace, kdy jedinec navštěvuje mateřskou školu, a to od uplynutí tří let do nástupu dítěte do základní školské instituce. V případě nižšího stupně postižení je dítě umístěno do klasické mateřské školy, přičemž u většiny těchto jedinců nebylo doposud postižení identifikováno. Nerozpoznání či nedostatek včasné diagnostiky postižení pro tyto jedince může znamenat zapříčinění potíží v počátku vzdělávání. Naopak u osob s těžším stupněm postižení je ve většině případů diagnostika už v raném dětství proveditelná. Těmto dětem je umožněna volba ze dvou variant předškolní edukace dle jejich možností a preference zákonných zástupců. První možnost představuje integraci neboli začlenění jedince do klasického školského zařízení. Jinou variantu vyznačuje nástup dítěte do mateřských škol speciálních, jež jsou specifické

svými podmínkami, které jsou přizpůsobeny výuce dětí se zdravotním handicapem. Za charakteristické znaky tohoto typu školského prostředí považujeme nutnost fungování speciálních pedagogů, sníženou kapacitu dětí ve třídě či materiální vybavení uzpůsobené potřebám dítěte. Výskyt tohoto druhu mateřských škol se nachází spíše ve městech oproti obcím. Z tohoto důvodu jsou v obcích utvářeny speciální třídy, jež spadají do klasických škol mateřských. Mezi zmiňované typy institucí předškolního vzdělávání nadále řadíme předškolní instituce zaměřující se na jedince s kombinovaným postižením. V neposlední řadě existují rovněž mateřské školy logopedické, do kterých dochází děti s velice výrazným deficitem, opožděním či vadami v jazykovém projevu (Bendová, Zikl, 2011).

Do předškolního období v souvislosti s edukací osob s postižením spadá rovněž i přípravný stupeň základní školy speciální, jehož můžou navštěvovat děti s kombinovaným, středně těžkým až hlubokým mentálním postižením, či děti trpící poruchou autistického spektra. Hlavní účel přípravného stupně tkví v přípravě na budoucí edukaci těchto jedinců. Existuje rovněž přípravná třída v běžné základní škole, kterou je rovněž umožněno využívat dětem se zdravotním postižením, a to z důvodu řazení těchto osob mezi osoby se sociálním znevýhodněním, pro něž je tato třída určena. Jak u přípravné třídy v základní škole klasické, tak i v základní škole speciální, je volba účasti a docházka dětí dobrovolná, vztahuje se na předškolní edukaci a nezahrnuje povinnou školní docházku (Bendová, Zikl, 2011).

#### **2.4.2 Základní vzdělávání**

Každý jedinec je povinen během svého života plnit povinnou devítiletou školní docházku, a to bez výjimky, zda se jedná o zdravého jedince či nikoliv. Zahájení základního vzdělávání nastává v 6 či nejpozději 8 letech dítěte, jehož nejdelší možná doba edukace je do 17 či 18 let dítěte. V případě jedinců se zdravotním postižením je rozmezí ukončení základního vzdělávání navýšeno, a to do výše 20 až 26 let dle stupně a závažnosti jejich postižení. Existují dva způsoby základního vzdělávání, jimiž se mohou osoby s postižením vzdělávat. První varianta spočívá v edukaci jedince, jenž je formou individuální či skupinovou integrován do běžných základních školských zařízení mezi žáky bez postižení. Další variantou je vzdělávání ve speciálních školských zařízeních, které jsou přímo určeny pro osoby s určitým zdravotním postižením či jinými speciálními potřebami. K rozhodnutí o umístění dítěte do základní speciální školské instituce je určen posudek, navrhovaný a doporučený ze školského poradenského zařízení společně se schválením zákonných zástupců dítěte (Bendová, Zikl, 2011).

Velká část populace se zdravotním postižením je zařazena do základních škol speciálních nebo přímo integrována do běžného školského zařízení. Vyjma těchto možností jsou dle § 40–42 školského zákona formulovány ostatní varianty, které lze v určitých případech využít. Jednu z možností představuje individuální vzdělávání, které je charakteristické výukou dítěte v domácím prostředí. Celý proces individuálního vzdělávání se odvíjí od podané a následně schválené žádosti vedením školské instituce. Tato varianta edukace je určena pouze pro 1. stupeň základní školy. Průběh hodnocení žáků funguje na principu pololetního přezkoušení. Velmi specifický způsob vzdělávání zahrnuje edukaci osob s nejvyšším stupněm mentálního postižení a s ním okolnosti spojené, díky kterým není v možnostech jedince navštěvovat školské zařízení osobně. Průběh edukace těchto žáků se zakládá na docházce odborných pracovníků speciálně pedagogického centra či školství do domácího prostředí, jejichž úloha v rámci edukace tkví v poskytování pedagogické a metodické pomoci rodinám a jejich dětem. Dle svolení zákonných zástupců a podáním návrhu školské poradenské instituce a specializovaného lékaře je v kompetencích krajského úřadu schválení tohoto typu edukace (§ 40–42 školského zákona, Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dokument, dle kterého jsou upraveny veškeré záležitosti týkající se základního vzdělávání nese název Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento program je doplněn o přílohu speciálně pro žáky s mentálním postižením, jež nejsou způsobilí plnit požadavky běžného vzdělávacího programu. Stěžejní úlohu programu představuje náležité vytyčení cílů, obsahu, klíčových kompetencí a podmínek speciální edukace. Mimo jiné určuje vhodné speciálněpedagogické metody, prostředky a postupy, které lze aplikovat za záměrem co nejvyššího rozvoje jedince s mentálním postižením a jeho celistvé přípravy na život mimo školské prostředí. Legislativa zabývající se vzděláváním osob s postižením byla ukotvena ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Pipeková, 2006).

V roce 2016 nastalo zrušení výše zmiňované vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, přičemž byla nahrazena nově vzniklou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Následkem zániku Rámcového vzdělávacího procesu pro základní vzdělávání nastaly v roce 2016 výrazné změny v edukaci osob s lehkým mentálním postižením, přičemž došlo k formulaci nové verze vzdělávacího programu a s tím anulování názvu „základní škola praktická“. Dle nově vzniklého rámcového vzdělávacího programu a vyhlášce určené těmto osobám bylo



v možnostech bývalých základních školských zařízeních praktických několik variant jejich přeměny. Do variant přeměn těchto školských institucí spadá přetvoření na klasickou základní školu, základní školskou instituci se speciálními třídami či základní školu speciální (Zikl, 2022).

Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2018) se ve své knize zabývají edukací osob s mentálním postižením a vyobrazují charakteristiku dřívějších bývalých škol praktických, jejichž označení „praktický“ bylo zvoleno dle obsahujícího zařízení ve školské instituci za účelem přípravy jedinců z praktického hlediska. Transformace rámcově vzdělávacího programu, vznik nové vyhlášky a zrušení označení těchto školských zařízení způsobilo přeměnu na základní školy určené pro edukaci jedinců s nižším stupněm mentálního postižení. Komparace s chodem, uspořádáním a osnovou výuky v klasických školských zařízeních představuje nepatrný rozdíl, a to zejména v podobě kvalitativní. Totožná je rovněž docházka dětí do školského prostředí, která činí 9 let s rozčleněním do dvou stupňů. Veškerá edukace probíhá dle platných školských vzdělávacích programů.

#### ***2.4.2.1 Základní škola speciální***

Základní školu speciální můžeme pojímat jako vzdělávací instituci, jejíž orientace je zaměřena na edukaci žáků s těžším stupněm postižení charakteristickým výrazným deficitem v oblasti rozumové neboli intelektuální. Pro tyto žáky představuje edukace vysokou míru náročnosti, díky níž není v jejich způsobilosti vzdělávat se v klasických základních školách. Doba edukace v základních školách speciálních je vytyčena na 10 let studia. Význam vzdělávání těchto osob tkví v nabytí určitých dovedností jako jsou kupříkladu sebeobslužné činnosti, zahrnující péči o vlastní tělo, či získání a zlepšení pracovní obratnosti. Stěžejním bodem tohoto typu vzdělávání je zaměření se na denní potřeby jedinců a jejich rozvoj (Franiok, 2008).

Franiok (2008) uvádí stěžejní cíle a záměry speciálních škol, výsledkem jejichž speciálně pedagogické činností a náležitého fungování by měl žák obdržet prvotní znalosti, dovednosti či způsoby jednání, které mu budou nápomocny v životě mimo školskou instituci. Mezi klíčové úlohy speciálních školských zařízení, které jsou předávány žákům s určitým typem zdravotního postižení, řadíme osvojení si primárních návyků, chování a sebeobslužných dovedností. Důležitostí k realizaci těchto cílů se stává uspořádání podmínek školského prostředí, které budou zaměřeny na specifickou jedinců se zdravotním postižením. Mimo jiné by měl být ze strany pedagogů žák opatřen triádou primárních

dovedností – umem psát, číst, počítat. Dle Valenty (2003) by se měla základní škola speciální u žáků s postižením zaměřit na rozvoj schopnosti a dovednosti komunikace, která se stane nápomocí při socializaci těchto jedinců a jejich chování ve společenském prostředí.

Orientace studijních předmětů vyučujících se na základních školách speciálních směřuje zejména k rozvoji kognitivních a motorických funkcí jedince. Následkem překrývání obsahu těchto předmětů dochází k nepřesnému počtu a délky hodin výuky, jež probíhá na základě individuálních zvláštností jedinců. Dle specifčnosti jedinců je v možnostech vedení školy schopnost uzpůsobovat studijní program, a to do výše 30 %. Struktura studijního plánu obsahuje šest probíraných předmětů, mezi které zahrnujeme pracovní, rozumovou, smyslovou, estetickou, tělesnou výchovu a logopedickou péči. Žáky, navštěvující tento typ vzdělávací instituce, představují zejména osoby se středně těžkým mentálním postižením, jež se ve speciálních školách mohou vzdělávat od 6 až do 15 let, či v určitých případech do 20. roku jejich života. Ve speciálním školství probíhá speciálně pedagogická péče, v níž působí obzvláště speciální pedagogové, mimo jiné jsou do edukace zainteresováni i psychologové, logopedi či další specializovaní odborníci (Franiok, 2008).

Franiok (2008) uvádí, že základní speciální školská zařízení lze uspořádat do čtyř stupňů, u kterých nastalo navýšení o přípravný stupeň. Délka přípravného stupně může být až tříletá, přičemž jeho podstata tkví v nepovinné přípravě na docházku do nižšího či rehabilitačního edukačního programu, která jim byla doposud z příčiny těžší formy postižení a jejich dosavadních schopností znepřístupněna. V přípravném stupni působí jako vzdělavatelé dva pedagogičtí pracovníci, kteří klasifikují své žáky verbálně, což má vést zejména k pozitivnímu stimulu formou motivace jak dětí, tak i jejich zákonných zástupců. Další stupně organizace speciálních škol jsou rozděleny následovně:

1. Nižší stupeň – kapacita dětí přítomných v nižším stupni je v rozmezí 6 až 8 jedinců, přičemž doba docházky je určena na 3 roky. Charakteristika tohoto stupně spočívá zejména v důležitosti rozvíjet dítě z hlediska kognitivního a motorického či formování dovedností, jež budou vést dítě k nabytí umu psát, číst a počítat. Za zdokonalením percepce a soustředěnosti jedince stojí rozvoj aktivního vnímání, na který je kladen vysoký důraz. Žáci si v průběhu výuky vštěpují písmena, načež u nich dochází ke snaze čtení slov na jednoduché bázi. Mimo snahy o celistvý růst v kvalitě řeči jedinců se orientace nižšího stupně rovněž zaměřuje i na rozvoj aktivit souvisejících s pohybem a pracovním nasazením. Důležité je i neopomenout estetickou a hudební výchovu, jež posiluje schopnosti a prvky jako jsou kreativita,

projev a cit. Prostředí vykazuje z prvopočátku vysokou specifičnost, a to z důvodu místa edukace, která se v prvopočátcích odehrává zejména ve venkovním prostředí kupříkladu na hřišti, v parku apod.

2. Střední stupeň – délka a kapacita žáků ve středním stupni se shoduje s délkou 3 let a kapacitou 10 žáků ve zmiňovaném předešlém úrovní. Nadále dochází ke kladnému posunu a rozvoji v dovednostech a schopnostech jedinců, což je opět vytyčeno jako primární úloha základního speciálního školství. Za podstatný rys středního stupně základních škol speciálních můžeme považovat u žáků schopnost nabytí a rozpoznání veškerých písmen a jejich následné užití ve čtecím a psacím projevu. Pozornost ze strany vzdělávajících se zaměřuje i na budoucnost svých žáků, a proto do své výuky zařazuje i pracovní výchovu, jež bude vést k osvojení si takových dovedností, které budou moci využívat nadále. Vyskytují se zde i další rozmanité druhy výchovy za cílem všestranného rozvoje jedince.
3. Vyšší stupeň – rozdíl v edukaci ve vyšším stupni vyobrazuje délka, která se oproti dvěma předešlým stupňům koná pouze 2 roky. Tento stupeň opět navazuje na dvě předešlé úrovně, přičemž spočívá v dalším řádném všestranném rozvoji jedince a jeho vědomostí, dovedností a schopností upotřebitelných v životě mimo školské zařízení. Veškeré získané dovednosti by měly vést jedince k jeho kladné socializaci do společenského prostředí. V možnostech vyučujícího je povoleno kombinovat studijní předměty dle vlastního uvážení a dle potřeb žáků.
4. Pracovní stupeň – představuje konečný stupeň edukace na základních školách speciálních, jehož délka trvání je 2 roky a kapacita osob se neodlišuje od ostatních stupňů. Žák s postižením, který se ocitá v posledním stupni edukace, by měl dosahovat co nejvyššího rozvoje následkem studia na předchozích stupních s tím, že v pracovním stupni by se měly jeho nabyté vědomosti, dovednosti či poznatky nadále prohloubit a zdokonalit. Veškeré získané znalosti u žáka by měly vést k jeho samostatnosti a praktické užitečnosti (Švarcová, 1997).

V rámci speciálního školství nesmíme opomenout Rehabilitační vzdělávací program, jež byl vybudován pro osoby s těžkým mentálním postižením, v jejichž schopnostech není možné absolvovat nižší či jakýkoliv jiný stupeň a edukační program speciálního školského zařízení. Hlavní podstata Rehabilitačního edukačního programu tkví v rozvoji jedinců po psychické a fyzické stránce, dle individuálních specifik za užitím speciálně pedagogického vlivu ze strany pedagogů. Důraz se klade zejména na dovednosti komunikační, jež by měly

jedincům usnadňovat spojení s ostatními lidmi, a dovednosti motorické, které by jim měly být následně nápomocny zejména při jejich samostatnosti a soběstačnosti. Doba konání Rehabilitačního vzdělávacího programu je v rozmezí 10 let, přičemž je rozdělena do dvou stupňů, z nichž každý trvá po dobu 5 let. Ve zmiňovaném programu je nutné na každého žáka nahlížet jako na individuální bytost, z tohoto důvodu je v rámci edukace povinností vytvořit pro všechny osoby zvlášť individuální vzdělávací plán, dle kterého budou vzdělavatelé v edukaci postupovat. Kromě dvou pedagogických pracovníků může být do vzdělávání jedinců zapojen i asistent pedagoga (Pipeková, 2006).

Tvorba individuálního vzdělávacího plánu vymezuje postup vzdělávání a nezbytné požadavky, které jsou vytyčeny za účelem snazší edukace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální vzdělávací plán vychází z návrhu školského poradenského zařízení a žádosti podané ze strany zákonných zástupců. Školská instituce následně po dodání žádosti a návrhu vyhotovuje individuální vzdělávací plán, a to v nejzazší lhůtě, jež činí 1 měsíc. Obsah vzdělávacího plánu je náležitě sestavený dle určitých potřeb jedince. Změny v obsahu edukace mohou být zahrnuty kupříkladu v přeměně forem, metod, klasifikace z hlediska pedagogických pracovníků či předpokládaných konečných výsledků činnosti v edukaci jedince. Mimo změny vztahující se na způsob edukace, pojímá informace zajišťující přehled o žácích, jimž je tento vzdělávací plán určen, a o pedagogických pracovnících, působících v roli participantů v edukaci těchto jedinců. U žáků, vzdělávajících se dle tohoto plánu, mohou nastat během školního roku přeměny v jejich potřebách, načež dochází k transformaci a korekci individuálního vzdělávacího plánu (Vyhláška č. 27/2016).

Po úspěšném dokončení studijního programu základní školy speciální by u žáka měly být osvojeny znalosti a dovednosti, jež mu budou nápomocny ve snadnější adaptaci do sociálního prostředí. Jedincovu adaptaci doprovází určitá míra podpory a dohledu dle formy postižení. Po absolvování základního speciálního vzdělávání má osoba s postižením možnost docházet do praktických škol v době trvání jednoho či dvou let. Dokončení edukace v praktických školách vykazuje pozitivní vliv na uplatnění jedinců v jejich budoucím životě, jako je kupříkladu působení v chráněných dílnách a při dalších pracovních či domácích činnostech (Pipeková, 2006).

### **2.4.3 Středoškolské a celoživotní vzdělávání**

V kompetenci žáků, jež úspěšně absolvují základní vzdělávání ve speciálních školských institucích či jedinců začleněných do běžných školských zařízení, je možná volba

následujícího vzdělávání. Středoškolské vzdělávání osob s mentálním postižením zahrnuje edukaci probíhající v praktických školách s několikaletou přípravou či v odborných učilištích. Odborná učiliště by měla vést žáka k průpravě a nácviku praktických dovedností, dle kterých bude jedinec způsobilý vykonávat budoucí profesi. Tento typ školské instituce obsahuje široké spektrum učebních oborů, z nichž si může student libovolně zvolit dle vlastního uvážení a zdravotní způsobilosti. Doba trvání docházky žáků navštěvujících odborné učiliště je v rozmezí 2 až 3 let (Franiok, 2008).

Pipeková (2006) uvádí dvě úrovně vzdělání, jež úspěšný absolvent středního vzdělávání může získat:

1. **Střední vzdělávání** – obsahuje edukační program určený k 1 či 2leté řádné denní docházce žáků do školského zařízení. Určeným požadavkem k nabytí tohoto stupně vzdělání představuje konání závěrečné zkoušky, jež musí být zdařile zakončeno. Za doklad potvrzující úspěšně absolvující studium se určuje vysvědčení, které je následně studentům uděleno.
2. **Střední vzdělávání s výučním listem** – představuje vzdělávací program, jehož doba trvání je v rozmezí 2 až 3 let. Po náležitě vykonané závěrečné zkoušce, jež bude kladně splněna, získá student výuční list, jež mu bude sloužit jako osvědčení o dosažení tohoto typu vzdělání (§58, 72, Zákon 561/2004).

V souvislosti se zdravotním stavem a nízkým stupněm rozumové způsobilosti u konkrétních jedinců s mentálním postižením, vad či výskytem specifického znevýhodnění není v jejich možnostech absolvovat odborná učiliště. Z tohoto důvodu byly vybudovány již výše zmiňované praktické školy jako varianta následující možné edukace určené pro tyto osoby. Praktická školská zařízení se rozlišují dle doby přípravy, která může být v časovém rozmezí 1 až 2 let. Do praktických škol s jednoletou přípravou docházejí žáci, kteří úspěšně absolvovali základní vzdělání, přičemž nabyli vědomostí a dovednostní, jež jim byly poskytnuty v rámci obsahu výuky ve speciálních školských zařízeních. Stěžejní úloha praktických škol zejména spočívá v prohloubení dosaženého vzdělání a jeho dalším navýšením o nové vědomosti a praktiky. Klade velký důraz na pracovní činnosti a dovednosti, které budou jedinci sloužit k následnému využití v praxi. Mimo nabytí poznatků by mělo u žáka nastat rozvinutí schopnosti dorozumívání se a osobnostních předpokladů zahrnujících kultivované chování či respektování pravidel. Většina osob, které úspěšně absolvují vzdělávání v praktických školách s jednoletou přípravou, nalézají pracovní uplatnění v chráněných dílnách (Franiok, 2008).

Na začátku 90. let 20. století představovalo chráněné zaměstnání v podobě pracovního uplatnění osob se zdravotním postižením v chráněných dílnách značný trend. Možnost pracovní seberealizace na těchto pracovištích je určena osobám s vyšším stupněm postižení, jejichž prosaditelnost na trhu práce je výrazně zredukována. V roce 2012 nastala změna zákona o zaměstnanosti, v rámci níž došlo ke zrušení existence legislativního ukotvení chráněných dílen, na což navázal jejich následný mírný úpadek na pracovním trhu, jež nastal důsledkem nepříliš příznivého pracovního začlenění těchto osob. I přes identifikaci mírných nedostatků ve funkčnosti chráněných dílen, docházka do těchto pracovišť nadále představuje významný smysl ve kladném zužitkování a trávení času jedinců s postižením (Slowík, 2016).

Praktická školská instituce s dvouletou přípravou se odlišuje od předchozí praktické školy podmínkami sloužícími ke schválení docházky žáků do tohoto typu školského zařízení. Stejně jako v předešlé školské instituci přísluší osobám se sníženou mírou rozumových schopností, tudíž je určena pro osoby se zdravotním postižením či potřebami. Rozdíl se naskytá v umožnění docházky do tohoto zařízení žákům, jež nedosáhli všech devíti ročníků základního vzdělávání. Vyučovací obsah se orientuje zejména na poskytnutí primárních znalostí a na činnosti praktického rázu. V minulosti byla edukace v praktických školách s dvouletou přípravou určena pouze ženám, nyní je však určena i mužům, kteří zde rovněž získávají možnost nabýt novým dovednostem. Mimo klasické studijní předměty jako jsou například český jazyk, matematika, občanská či tělesná výchova je obsah učiva obohacen o studijní předměty týkající se praktických úkonů, například ruční práce, přípravy pokrmů apod. Osoby, které dokončily studium mají příležitost profesně se uplatnit v pomocných pracích obsahujících široké spektrum oborů. Volba jejich profesního zaměření se odvíjí dle jejich individuální způsobilosti (Franiok, 2008).

Pipeková (2006) formuluje další významné cíle, jež by měly být na základě této edukace ve schopnostech jedinců dosáhnout a na které by se měli pedagogičtí pracovníci ve svém vyučovacím bloku zaměřit. V průběhu vzdělávání by u žáků mělo docházet k nabytí nejvyššího možného rozsahu komunikačních schopností, jež mu budou nápomocny v adaptaci se do sociálního prostředí. V návaznosti zaměření se na pracovní dovednosti by měli žáci docílit pozitivního vztahu k pracovním činnostem, které budou moci využít mimo školské zařízení. Důležitost představuje koncentrace na zlepšení kvality osob v rámci rozvoje schopností žáků a jejich osobnosti. Do povědomí jedinců by se měly v určité míře dostat informace týkající se podstatných problémů ve společenském prostředí. K dosažení správných cílů je potřeba užití vhodných pedagogických metod a zásad ze strany

pedagogických pracovníků. Během edukace jedinců docházejících do praktických škol je zejména významné aplikovat zásadu individuálnosti a přiměřenosti učiva. Soustředění pedagogických pracovníků v rámci uplatněných vzdělávacích metod během edukace by měla být zaměřena obzvláště na práci s textem, nácvik postupů učení či aplikaci počítačů a specifických programů. Veškerá výuka se uzpůsobuje dle lékařského posudku, v němž jsou zahrnuty informace o zdravotním stavu a individuálních zvláštностech jedince.

Právo celoživotně se vzdělávat a rozvíjet své osobnostní kvality je umožněno veškerým lidem bez rozlišení, zda se jedná o osobu s určitým způsobem znevýhodnění či ne. Rozdílnost představují poskytované možnosti, jejichž odlišení se vykazuje na základě stupně a míry závažnosti postižení jedince. Následkem těžkého stupně mentálního postižení, či dalších vad u některých z jedinců, není v kompetenci vzdělávat se dle klasických edukačních programů, a to z důvodu deficitu ve speciální nabídce. Pole působnosti, zabývající se problematikou celoživotního vzdělávání osob se zdravotním postižením, jež se nemohou dále standardně vzdělávat a rozvíjet se, náleží ke spolkům či jiným aktivním nestátním neziskovým organizacím, jejichž stěžejní úloha spočívá v budování následných vzdělávacích možností, a to formou svépomocných aktivit. Výrazný vliv, působící na funkčnost nestátních neziskových organizací se zaměřením na edukaci dospělých jedinců se zdravotním postižením, představuje altruistický přístup participantů, mezi které řadíme dobrovolníky, přátele či zákonné zástupce osob s handicapem (Slowík, 2016).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Následující kapitola se zaměřuje na praktickou část výzkumu. Ve výzkumném šetření se zabýváme porozuměním zkušeností rodičů se vzděláváním jejich dětí ve speciálních školských zařízeních. Nejedná se ovšem o děti intaktní, naopak, každý z našich výzkumných informantů má dítě s určitým typem zdravotního postižení. V souvislosti s touto odchylkou je dle nás významné zkoumat a určit, jak celkový proces edukace těchto jedinců působí na jejich rodiče a jaký prožitek si z něho sami zákonní zástupci odnášejí.

Pro účely zpracování této práce jsme zvolili kvalitativně orientovaný výzkum, v rámci něhož jsme usilovali o pochopení a interpretaci zkušeností rodičů dětí s postižením ve spojitosti s jejich edukací ve speciálních školských institucích.

#### 3.1 Výzkumné cíle

**Hlavním výzkumným cílem** je zjistit a analyzovat zkušenost rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních.

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl jsme vytyčili **tři dílčí výzkumné cíle**. Mezi dílčí cíle výzkumu řadíme:

1. Zjistit, jakým způsobem prožívali rodiče zařazení svého dítěte do speciální školské instituce.
2. Zjistit, jaká je zkušenost rodičů s fungováním speciálních vzdělávacích institucí.
3. Zjistit, jaká je zkušenost rodičů s působením pedagogických pracovníků v rámci edukace jejich dítěte.

#### 3.2 Výzkumné otázky

Švaříček, Šed'ová a kol., (2014) vymezují výzkumné otázky jako základ výzkumného šetření, jejichž úloha tkví v náležitém vyobrazení směru, kterým by měl výzkumník ve svém výzkumu postupovat. Klíčovým faktorem je rovněž stanovení výzkumných otázek, které budou zaměřeny ku kladným výsledkům zkoumání, jež budou v harmonizaci s vytyčenými výzkumnými cíli.

Na základě vytyčených výzkumných cílů jsme stanovili výzkumné otázky, jež jsme rozčlenili na jednu hlavní otázku a tři dílčí podotázky.

**Hlavní výzkumná otázka:**

Jaká je zkušenost rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních?

**Dílčí výzkumné otázky:**

1. Jakým způsobem prožívali rodiče zařazení svého dítěte do speciální školské instituce?
2. Jaká je zkušenost rodičů s fungováním speciálních vzdělávacích institucí?
3. Jaká je zkušenost rodičů s působením pedagogických pracovníků v rámci edukace jejich dítěte?

**3.3 Pojetí výzkumu**

V souvislosti se zaměřením a vymezením tématu naší diplomové práce jsme zvolili jako druh výzkumného šetření kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum Creswell (1998) charakterizuje jako určitý postup nalézání porozumění zkoumaného lidského či sociálního problému. Podstata stěžejních činností, prováděných badatelem výzkumu, spočívá v utváření celostního pohledu na zkoumaný fenomén, rozboru textu získaného z poznatků informantů a jejich sdělení názorů. Místo zkoumání, ve kterém se výzkumné šetření odehrává, představuje v kvalitativním výzkumu podobu přirozeného prostředí a podmínek.

Na základě posouzení nejlépe vhodného způsobu pro zpracování našeho výzkumného šetření jsme za design kvalitativního výzkumu zvolili interpretativní fenomenologickou analýzu (zkráceně IPA). Základní princip interpretativní fenomenologické analýzy spočívá v důkladném probádání vnímání jedinců v závislosti na jejich prožitou zkušenost. Na základě zkoumání určitého fenoménu je v možnostech výzkumníků obdržet porozumění na žitou událost informanta (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

V komparaci s dalšími kvalitativními přístupy je metoda IPA charakterizována větší volností a tvořivostí (Willig, 2001). Snaha badatelů tkví ve vniknutí do světa jednotlivců a jeho následného porozumění. Činnost výzkumníka je obsažena v rozboru získaných informací a zachycení podstaty fenoménu (Hendl, 2012).

**3.4 Metoda a postup sběru dat**

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru našeho výzkumného šetření jsme za techniku sběru dat zvolili polostrukturovaný rozhovor, který je dle Smithe (2004) považovaný za převážně

aplikovanou metodu při získávání požadovaných dat a informací v rámci interpretativní fenomenologické analýzy. Charakteristickým prvkem pro metodu polostrukturovaného rozhovoru je její náležitá flexibilita. Respondentům je umožněno zrcadlit své postavení k tématu, nezávisle o něm hovořit, či své myšlení vůči němu prohlubovat. Výzkumníkovi je umožněno pozorovat plynoucí informace během rozhovoru, který může regulovat takovým způsobem, aby nedocházelo k odchýlkám mimo zkoumaný jev (Smith, 2004, In Koutná – Kostínková, Čermák, 2013).

Struktura otázek v námi vytvořeném polostrukturovaném rozhovoru byla sestavena v návaznosti na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Vytyčené otázky jsou situovány jak do minulosti, tak rovněž i se zaměřením na přítomnost a budoucnost. V otázkách, zabývajících se minulostí, se vracíme na úplný začátek vzdělávání dítěte, kdy se respondentů dotazujeme na průběh zaškolení dítěte, první edukaci, vnímání adaptace a celkový prožitek rodičů. V otázkách, spadajících pod přítomnost klademe informantům dotazy týkající se jejich vnímání kvality fungování speciálních školských zařízení a kvality pedagogických pracovníků, přínosy a bariéry edukace apod. Neopomínáme ani na otázky směřující do budoucnosti, v rámci kterých se respondentů dotazujeme na jejich kladený význam vůči následné edukaci jejich dítěte.

Sběr dat probíhal na bázi osobního setkání s pěti informanty. Naší snahou bylo, aby se všichni respondenti cítili během rozhovoru komfortně, tudíž jsme přenechali prostor k výběru prostředí k uskutečnění rozhovoru na nich. Jednalo se o rozličná prostředí. Rozhovory byly prováděny v domácím prostředí jak výzkumníka, tak i respondenta. Mimo domácí prostředí probíhaly rovněž i ve veřejných prostorech, čímž jsou myšleny prostory cukrárny či místo pracoviště jednoho z respondentů. Před zahájením rozhovoru jsme respondenty seznámili s tématem naší diplomové práce, stručným popisem a zaměřením otázek, které jim budou kladeny. Respondenti souhlasili s nahráváním rozhovorů, které budou následně transkribovány a analyzovány. Veškeré uskutečněné rozhovory můžeme charakterizovat za velmi autentické, doprovázené s prvky různých emocí.

### **3.5 Informanti**

Na základě detailní analýzy zkušenosti, která se provádí v rámci výzkumné metody IPA je vhodné provádět výzkumné šetření s nižším množstvím informantů (Larkin, Watts, Clifton, 2006). Základní princip pro správnou volbu respondentů tkví ve stejnorodých prvcích,

nacházejících se skrze vybrané informanty. Úkol výzkumníka spočívá v nalezení takových informantů, jež budou adekvátně představovat zkoumaný fenomén (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

V rámci našeho výzkumného šetření jsme jako výzkumný soubor zvolili pět rodičů, jejichž děti v rámci povinné školní docházky navštěvují speciální školské zařízení ve Zlínském kraji. Pro volbu námi zvolených informantů byla určena dvě kritéria. Prvním kritériem při výběru respondentů bylo, že každý z našich informantů má dítě s určitým zdravotním postižením či znevýhodněním, které je konzistentně propojeno se sníženými rozumovými schopnostmi jejich dítěte neboli určitým stupněm mentálního postižení. V návaznosti na první podmínku bylo vytyčeno druhé kritérium, které spočívá v docházce dětí námi zvolených respondentů do speciální školské instituce.

Z důvodu přislíbené anonymity, neuvádíme pravá jména respondentů, tudíž veškerá zmiňovaná jména jsou smyšlená. Rovněž v práci nesdělujeme názvy speciálních školských zařízení, které děti našich informantů navštěvují. Ovšem získané primární informace týkající se informantů a jejich dětí jsou založeny na reálných výpovědích jednotlivých respondentů.

### **Informant č. 1 – Eliška**

První informantkou je maminka Eliška, která má syna se středně těžkým mentálním postižením. Z důvodu tohoto stupně postižení se její syn vzdělává ve speciální školské instituci po dobu šest let.

### **Informant č. 2 – Dana**

Druhou respondentku představuje maminka Dana, jejíž dcera po dobu tří let dochází do speciální školské instituce se zaměřením na sluchově postižené děti. Dcera informantky Dany má kombinované postižení, složené z lehkého mentálního postižení v kombinaci s hluchotou a vadou zraku.

### **Informant č. 3 – Petra**

Další respondentkou je maminka Petra, která má dceru s těžkým stupněm mentálního postižení spojeného s dalšími zdravotními problémy (spasticita, epilepsie). Dcera Petry navštěvuje speciální školské zařízení již desátým rokem, přičemž tento je pro ni v rámci vzdělávání posledním.

**Informant č. 4 – Martina**

Respondentka Martina se stává čtvrtou informantkou působící v našem výzkumném šetření. Syn maminky Martiny dochází do speciální školské instituce desátým rokem z důvodu vrozeného postižení Downův syndrom.

**Informant č. 5 – Lenka**

Poslední informantku představuje maminka Lenka, jejíž syn navštěvuje speciální školské zařízení druhým rokem. Do tohoto typu edukace byl zařazen z důvodu snížených rozumových schopností následkem opakovaných epileptických záchvatů a časté změny medikace, které ho brzdí ve vývoji a určitému vývojovému posunu.

**3.6 Proces analýzy dat**

V rámci procesu analýzy dat jsme postupovali dle fází uváděných Koutnou Kostínkovou a Čermákem (2013).

Na prvním místě jsme uskutečnili reflexi vlastní zkušenosti v rámci tohoto tématu. V reálném světě se běžně střetáváme s lidmi, jimž se narodilo dítě s výrazným zdravotním handicapem ať už z řad přátel, rodinných příslušníků či nahodilých setkání v rámci rozličných situací. Jejich život se stává v mnohých okolnostech těžší a jsou vystaveni různým překážkám, kterým čelí svým vlastním způsobem, obvykle za pomoci odborných poradců a institucí. Setkávání v osobním v životě a poznávání určitých úskalí, které musí rodiny překonávat, mně bylo inspirací při volbě tématu, a to zejména z důvodu, že pro mě samotnou je mateřství a zdraví mého dítěte tím nejdůležitějším faktorem štěstí. V naší společnosti vyvíjíme snahu jedince se zdravotním handicapem začleňovat, nabízet praktická řešení a poskytovat těmto osobám co nejvyšší možný rozvoj, a to kupříkladu přímo v rámci edukace. Všeobecně téma týkající se osob se zdravotním postižením je velmi rozsáhlé proto jsme se rozhodli se konkrétně zaměřit na oblast edukace dětí se zdravotním postižením, a to zejména skrz vnímání a prožité zkušenosti rodiči.

První fáze spočívala v opakovaném čtení našeho získaného textu. Tento text byl výsledkem transkripce polostrukturovaných rozhovorů, jež jsme prováděli s respondenty. Snažili jsme se především vžít do pocitů a prožitku našich informantů. Při přepisování textu jsme si nahrávky rozhovorů pouštěli opakovaně, a to z důvodu korektní transkripce. Po transkripci následovala druhá, nejdetailnější fáze procesu, v níž jsme se pokoušeli zachytit pro nás významné pasáže, jež jsme si následně vyznačili. Ke každému zvýrazněnému úryvku jsme

si připsali poznámku či komentář. Tyto komentáře nám byly pomocníkem ve třetí fázi analýzy. Na základě práce s námi vytyčenými poznámkami jsme začali utvářet jednotlivá témata, zachycující zkušenosti našich informantů. Poté následovala fáze hledání vzorců napříč jednotlivými tématy, načež v naší práci dochází k stanovení témat nadřazených neboli kategorií a podtémat pod nich spadajících, viz tabulka níže (str. 64).

## 4 ANALÝZA DAT

Analýza výzkumného šetření byla provedena pomocí nástroje kódování, na základě něhož jsme nejdříve analyzovali jednotlivě případ po případu. V levé části tabulky jsme si vždy vyznačili výchozí poznámky a komentáře, z kterých jsme následně čerpali při utváření témat v pravé části tabulky (Koutná Kostínková, Čermák, 2013).

### Informant č. 1 - Eliška

Tato cesta (= speciální vzdělávání) jako jediná možnost	„...takže vlastně tato cesta byla pro nás, jakože asi od začátku prostě jediným řešením.“	<b>Význam speciálního vzdělávání</b>
Integrace mezi zdravé děti do běžné MŠ s asistentem	„Tak začali jsme teda jako ve školce a tam jsme dost zvažovali, že by bylo dobré ho třeba zařadit mezi zdravé děti, což se nám teda podařilo s asistentem. Chodil tam pět let a myslím si, že jsme udělali dobře, ale potom jak už byl starší, tak bylo trošku cítit, že je to pro něho náročnější mezi těma dětma se tak jakože pohybovat, ale jako nelituju toho, asi bych to udělala znovu.“	<b>První edukace v MŠ</b>
Speciální škola jako dobrý tah	„...určitě jsme jako chtěli, aby se někde takto jakože vzdělával v té speciální škole, protože vlastně vůbec nemluví, takže je pro něho úplně jakože složité. Vůbec jsme nepřemýšleli o tom, že by to bylo jako jinak a jeví se to jako vlastně dobrý tah...“	<b>Význam speciálního vzdělávání</b>
Socializace dítěte jako přínos edukace	„...přínos je, že se tam jako skamarádil ne sice jakoby úplně moc protože mám pocit, že tyhle děti nedokážou navázat úplně klasický kamarádský vztah, ale chodí tam rád, má tam ty děti třeba s podobným postižením a v tomto vidím obrovský přínos, že je prostě mezi vrstevníkama a mezi ještě jinýma lidma, než jenom v domácím prostředí.“	<b>Hlavní přínosy edukace</b>

Volba školy na základě doporučení – kamarádka se synem vzorem	„...mám kamarádku se synem, který má taky postižení sice trošku jiného druhu, ale byli nám takovým vzorem jako tady v tom výběru a tu školu jsme zvolili v podstatě i na jejich doporučení.“	<b>Volba školského zařízení</b>
Emoce – pláč Šťastné i těžké období zároveň = nástup dítěte do speciální školy	„...najednou se stává takový obrovský skok a změna, přiznám se, že jsem tam tajně bulela, jakože na chodbičce a musela jsem si pořád říkat, jakože buď v pohodě, už je to velký kluk, jako musí jít dál, ale bylo to takové, jakože ty emoce tam byly velké. Jako snažila jsem se to samozřejmě před ním nedat najevo protože by ho to asi trošku rozhodilo, nechápal by asi co, proč se to děje, ale bylo to pro mě jako šťastné i těžké období zároveň.“	<b>Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte školského zařízení</b>
Plynulé začlenění dítěte → podržení rodiče ze strany dítěte	„...takže musím říct, že jak do školky, tak do školy se začlenil úplně tak nějak plynule, byl strašně statečný a vlastně mám pocit, že spíš podržel on mě jak já jeho. Fakt to proběhlo celkem v klidu, jakože skupina nebo ta třída ve které byl si hrozně pěkně k sobě sedla, měli tam srandu, takže se tam těšil. Bylo to hrozně fajn, ten začátek.“	<b>Adaptace do školního prostředí</b>
Absence očekávání od edukace	„Já jsem asi úplně jako nějaké očekávání neměla, protože jsem se předtím s tím jako nesetkala, neměli jsme ani v rodině nikoho, kdo by potřeboval tady ty speciální potřeby, takže jako neměla jsem moc představu...“	<b>Vzdělávací vize</b>
Individuální přístup školy	„...přizpůsobují vlastně dost všechny věci vždycky danému člověku, jakože tomu žákovi, jaké má problémy a tak.“	<b>Hlavní přínosy edukace</b>
Nastavení denního režimu	„Tak spíš jsme si museli nastavit takový ten režim, jakože to pravidelné vstávání, ale myslím si, že to proběhlo celkem v pohodě.“	<b>Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života</b>



<p>Vliv na kariérní oblast a její změna (OSVČ)</p>	<p><i>Já jsem právě kvůli synovi šla pracovat jako OSVČ, abych si mohla řídit čas, jak potřebuji já. Abych kdykoliv, když je nějaký problém nebo něco, mohla prostě z práce odejít, zařídit si věci pro něho..“ „...kdy člověk chce pracovat je to takové trošku náročnější, ale zvládneme to dobře.“</i></p>	<p><b>Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života</b></p>
<p>Přístup školy → ulehčení rodičům (družinka)</p>	<p><i>„...družinka, kterou využíváme, a to je teda velká pomoc. Myslím si, že škola k tomu přistupuje, že se snaží prostě těm pracujícím rodičům ulehčit, udělat to tak, aby se to dalo skloubit.“</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p>
<p>Obohacující program pro děti</p>	<p><i>„...škola se jako snaží, jak ve sportovních aktivitách, tak měli už i různé vystoupení jako třeba většinou k vánoční tematice.“</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p>
<p>Zahlcená kapacita dítěte</p>	<p><i>„...od doby, kdy navštěvuje školku, školu se mu to doma trošku omezilo, ale myslím si, že je to tím, že je prostě už nahlcený. že je už ta jeho kapacita taková, že už pak chce se dívat spíš už jenom na pohádky, že už chce prostě trochu odpočívat.“</i></p>	<p><b>Působení edukace na rodinu</b></p>
<p>Škola má svůj systém – uspořádání tříd</p>	<p><i>„...se vlastně často ty děti trošku prohazují v té třídě, mění a neměla jsem třeba úplně pocit, že by syn byl ve třídě úplně protože jsou ty třídy poskládané samozřejmě z různě věkově starých jakoby žáků, a tak to mě trošku trápilo. I jsme se snažili občas něco k tomu jako říct, ale škola nám sdělila, že má svůj prostě systém a tak. Takže člověk to asi musí pochopit.“</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p>
<p>Inovace ve výuce</p>	<p><i>„...vidím, že opravdu i oni se pořád vzdělávají a snaží se ty nové věci začlenit těm děckám do té výuky.“</i></p>	<p><b>Působení pedagogických pracovníků</b></p>
<p>Vzájemná komunikace</p>	<p><i>„...jsou jakoby ochotni prostě komunikovat a snaží se pro každé to dítě.“</i></p>	<p><b>Interakce mezi rodiči a pedagogy</b></p>

Fungování jako jedna velká rodina	„...jsou tam vlastně asistenti v družinkách nebo i ve třídách, potom vlastně je tam paní logopedka a takto v té škole asi, myslím si, že i paní uklízečka, kuchařka a tak, jakože, že ty děcka to vnímají tak jako celkově, že se k nim všichni tam chovají tak pěkně, že to funguje jako tak jedna velká rodina bych řekla.“	<b>Zapojení dalších participantů do edukace</b>
Obavy z následné edukace → dopravní a časová náročnost, absence družinek	„Bude to asi těžké období, protože zatím se to jeví tak, že další vzdělávání je až ve ... (název města), říkám až protože v dnešní takové situaci s dopravou je to už jako dost časově náročné. Je tam i menší ten limit, kdy si to dítě můžete vyzvednout. Prostě už tam nefungují tady ty družinky. Mám z toho trošku obavu, ale byla bych ráda, kdybychom potom ještě pokračovali třeba aspoň dva, tři roky.“	<b>Význam v pokračování edukace dítěte</b>
Obava z budoucnosti	„Nedovedu si představit, jaký by ten náš život byl bez tady tohoto zařazení. Právě se spíše děším toho, co bude dál.“	<b>Význam speciálního vzdělávání</b>

Tabulka 1 Analýza dat – rozhovor č. 1 Eliška

**Informant č. 2 - Dana**

Vyhledávání kontaktu s dětma = první impuls pro rodiče	„...když byla v kolektivu dětí, tak že se hodně jakoby chtěla s těma dětma hrát a bylo vidět, že vyhledává opravdu jakoby ten kontakt s těma dětma. Takže tehdy jsme začali uvažovat, že bychom to mohli zkusit, třeba jenom na pár hodin denně.“	<b>Impuls ke vzdělávání</b>
Dojždění rané péče do domácnosti	„...dojžděli k nám vlastně hned od začátku dvě rané péče, jedna na stimulaci zraku, druhá na stimulaci sluchu a to bylo od začátku asi jakoby pro ni udělat co nejvíc, prostě co nejvíc pracovat, abychom dosáhli největší	<b>Využití služby rané péče</b>

Cíl = udělat pro ni, co nejvíc	<i>samostatnosti. Aby prostě jsme ji posunuli dál.“</i>	<b>Význam speciálního vzdělávání</b>
Volba na základě doporučení	<i>„...nám doporučili vlastně tu speciální školku v ... (název města). Tam jsme nastoupili. Trošku mě tam jako mrzelo, protože tady tyto mateřské školy nejsou jakoby úplně přizpůsobené dětem se sluchovým postižením, takže to mě jako docela začalo nenechávat klidnou, protože tam jsme neměli žádný posun...“</i>	<b>Volba školského zařízení</b>
Speciální mateřská škola → žádný posun	<i>„...běžnou mateřskou školku s asistencí, tam jsem velice tvrdě narazila, ale potom jsem nakonec byla ráda.“</i>	<b>První edukace v MŠ</b>
Pokus o zařazení do běžné mateřské školy s asistencí – odmítnutí	<i>„Otřesné jednání. Nebo ne otřesné, abych to neřekla špatně. Spíš jsem jakoby ty ředitelky těchto škol jako bylo vidět, že nechtěly. Prostě bylo to takové jakoby ruky pryč, nenene bojím. Prostě tak to mě docela zlomilo...“</i>	<b>První edukace v MŠ</b>
Silný prožitek ze vzdělávání dítěte – přetrvávání bolesti	<i>„No tak to je asi do teďka. Vy se snažíte to dítě jakoby opravdu posunout dopředu a dělat úplně maximum, ale tak jak není úplně zdravá, tak to ještě bolí. Ale jako spíš se snažím jakoby, abychom opravdu jako hodně pracovali, abychom nezůstali stát na jednom místě, abychom se posunovali dopředu.“</i>	<b>Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení</b>
Očekávání = pochopit a poskytnout	<i>„Takže to očekávání, jako opravdu pochopit tu situaci a v ten daný okamžik jim poskytnout toho, co nejvíc.“</i>	<b>Vzdělávací vize</b>
Změny v dopravní obslužnosti	<i>„...ji musím každodenně dovážet jakoby do Zlína na to svozové auto, takže ten režim vlastně...“</i>	<b>Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života</b>
	<i>„Tam, kde je teď, tak já nevím, jak bych to úplně nazvala, na 100%, možná na 1000%“</i>	

Spokojenost s fungováním školy – způsob a nabídka učení	<p><i>jsem nadmíru spokojená. Protože opravdu jako já žiju a jedu pořád v tom, že bych ji chtěla dostat co nejdál. Myslela jsem si, že to půjde dobře v té běžné škole, třeba s asistentkou, ale tím když vidím, jak si nosí vlastně ty úkoly domů, jakým způsobem se učí, jak se jí to nabízí to učení, tak protože to má svůj význam...“</i></p>	<b>Fungování speciální školy</b>
Emotivní začátky – obavy, pláč	<p><i>„Já si vzpomínám úplně na ty začátky, když začala chodit do školy a já jsem si vždycky musela, když začala číst první slovíčka, já jsem si musela odbíhat někde poplakat, protože jsem si říkala, ježiši jak se naučí číst, bude to vůbec umět. No a teď jsem kolikrát dojatá, když vidím, prostě když má ten text tak prostě s tou znakovou řečí, jak jede, jakože to jde.“</i></p>	<b>Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení</b>
Náročnost dojíždění – i skrze finanční oblast	<p><i>„To dojíždění. Museli jsme se tomu přizpůsobit, prostě nešlo by to udělat jinak nebo šlo, ale to bychom museli mít mnohem více peněz, aby nám bylo jedno, že tolik projedeme, takže jsme se přizpůsobili.“</i></p>	<b>Bariéry edukace</b>
Časová náročnost	<p><i>Je to i časově komplikované a vždycky když to na mě jde, tak si vždycky říkám, nevadí, aspoň budou mít trochu lepší přípravu do života.“</i></p>	<b>Bariéry edukace</b>
Rozvoj a spokojenost dítěte	<p><i>„Je tam posun, dostanou se jí ty informace, je tam spokojená...“</i></p>	<b>Hlavní přínosy edukace</b>
Myšlenka školy a přístup = cítit se dobře	<p><i>„I ten první školní den, když si vzpomenu, kdy ředitel opravdu ty starší děti, jakože nabádal, aby když uvidí nějakého toho prvňáčka, tak pomohli. Celá ta myšlenka té školy a přístup je, že se tam cítí dobře.“</i></p>	<b>Fungování speciální školy</b>

<p>Náročnost prolínání edukace do rodinného prostředí</p> <p>Paní učitelka = ztělesnění anděla</p> <p>Následná edukace jako vytyčený sen</p>	<p><i>„...v průběhu celého dne, různé věci, když třeba sebere něco do ruky nebo různé věci co uvidí, chce tím daktylem, abych ji říkala. Takže je to někdy trochu náročné, protože když mám třeba něco dělat, mokré ruce nebo něco.“</i></p> <p><i>„...paní učitelka, která učí dceru by teď měla jít do důchodu. Celý život tam na té škole učí, takže má zkušenosti. Já říkám, že na světě je možná tak deset lidí, kteří jsou snad ztělesnění anděla a ona je asi jeden z nich.“</i> „Přistupuje ale jako fakt s tím maximem opravdu, že mu chce pomoci, naučit.“</p> <p><i>„Jako rozhodně se snažíme dělat všechno proto, abychom jako šli, šli dál. Ale je to prostě takový jakoby můj sen, ale uvidíme opravdu kam ten zdravotní stav pustí.“</i></p>	<p><b>Působení edukace na rodinu</b></p> <p><b>Působení pedagogických pracovníků</b></p> <p><b>Význam v pokračování edukace dítěte</b></p>
--	---	--

Tabulka 2 Analýza dat - rozhovor č. 2 Dana

**Informant č. 3 - Petra**

<p>Ukončení služby rané péče jako podmět k edukaci</p> <p>Význam v edukaci dítěte doprovázený nepochopením, šokem, vztekem</p>	<p><i>„První krok byl ten, že vlastně k nám dojížděla paní z EDUCA z rané péče, která vlastně na to upozornila, že u nás končí, protože Lucince je šest roků, tím pádem vlastně podle našich práv musí nastoupit do školského zařízení.“</i></p> <p><i>„No význam, jako první bylo jako šok a spíše vztek jako proč, když je tak těžce postižená, nehýbe se, nemluví, pro mě jako co v té škole bude dělat, jak to bude. Nakonec to bylo ale z více stran dobré, protože já jsem ji odvezla do školy, ona tam byla velice spokojená.“</i></p>	<p><b>Impuls ke vzdělávání</b></p> <p><b>Význam speciálního vzdělávání</b></p>
--	---	--

Uvědomění si podstaty vzdělávání + výdech pro rodiče	„...uvědomila jsem si, že i prostě když je těžce postižená, tak tam tyhle věci jdou dělat, a navíc já jsem si od ní odpočinula. Protože když jsem furt s ní, dokola a dokola, tak prostě potřebujete ten výdech...“	<b>Působení edukace na rodinu</b>
Volný čas pro rodiče a prostor pro sebe	„Já jsem si mohla jít sama po obchodě, se setkat na ty dvě hodiny s kámoškou na kafe, což jsem do té doby neměla, byla jsem pořád s ní zavřená jenom doma a jenom vlastně v tom postižení a v té nemoci. Najednou jsem měla prostě čas.“	<b>Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života</b>
Pomoc a podpora ze strany služby rané péče	„...paní k nám z EDUCA jezdila jednou za měsíc, vždycky dovezla spoustu hraček a vlastně mi ukazovala, jak s ní můžu pracovat, co s ní můžu dělat, jak ji dál posouvat...“	<b>Využití služby rané péče</b>
Vyhrocení emocí při nástupu do speciální školy – vztek, strach	„...ta první emoce byla prostě nadávat na všechny, jak je to možné, jak si to představují, aby takové děcko chtělo do školy. Ta nebyla dobrá, byl tam strach. Nevěděla jsem, nedovedla jsem si to představit, ale jak začala dcera do té školy chodit, jak oni ke mně přistupovali nebo k dceři přistupovali, tak to bylo úžasné.“	<b>Prožívání a emoce rodičů při nástupu do školského zařízení</b>
Zlom ve vnímání edukace	„...ta první emoce byla prostě nadávat na všechny, jak je to možné, jak si to představují, aby takové děcko chtělo do školy. Ta nebyla dobrá, byl tam strach. Nevěděla jsem, nedovedla jsem si to představit, ale jak začala dcera do té školy chodit, jak oni ke mně přistupovali nebo k dceři přistupovali, tak to bylo úžasné.“	<b>Fungování speciální školy</b>
Adaptace nad očekávání rodiče	„Skvěle. Víte co, ona ta dcera vždycky reagovala úplně jinak, než já jsem si to myslela. Pro ni to byla taky změna a taky asi tu změnu potřebovala.“	<b>Adaptace do školního prostředí</b>
Obohacení pro obě strany – jak pro dítě, tak pro rodiče	„...v tom jiném prostředí reaguje jinak než doma, než jak já jsem naučená. Což bylo pro ni taky přínos a pro mě taky. Že jsem se naučila, že prostě nemám pravdu jenom já, že je potřeba si nechat poradit, a ne jako tak ochraňovat.“  „Víc vnímala, víc se radovala. Dokázala se radovat, dokázala se vztekat, dokázala prostě“	<b>Hlavní přínosy edukace</b>

Rozvoj dítěte – projevování emocí a akceptování ostatních	<i>přijímat lidi...“ „Více vnímala to, co ji říkám, že jsem se s ní najednou dovedla domluvit.“</i>	<b>Hlavní přínosy edukace</b>
Obměna pedagogického sboru Přístup pedagogů dle individuálních osob	<i>„...paní Krátká (změna jména), ta se ji naprosto věnovala. Pak paní Krátká odešla do důchodu, přišla nová paní učitelka, nebyla špatná byla dobrá, ale už se tak dceři nevěnovala. Paní Krátká fakt ty dvě hodiny měla pro ni a opravdu je využily úplně perfektně. Druhá paní učitelka taky se ji věnovala, ale ne tak.“ „Takže ono to není o škole, ale je to o těch lidech, a to najdete všude, lepší a horší.“</i>	<b>Působení pedagogických pracovníků</b>
Přístup, vybavení, obohacující program a aktivity školy	<i>„...ta škola, neměla jsem ji co vytknout. Paní ředitelka za mnou chodila, ptala se, jak jsem spokojená. Když jsme tam nastupovali, neměli tam snoezelen, což je místnost, kde jsou ty světýlka. Nechali to tam pro ně vybudovat, jo všechno. Opravdu výlety s těma děckama dělali. Máte postižené dítě, vůbec jsem nepočítala, že bych šla na vánoční večírek postižené dcery.“</i>	<b>Fungování speciální školy</b>
Náročný začátek provázený skepticismem → obrat ve vnímání na pozitivní	<i>„Pozitivně. Jako říkám, ten začátek byl pro mě, že jsem se na to dívala skepticky a prostě jsem nad tím kroutila hlavou, ale pak jsem musela se jako v duchu omluvit, protože fakt jako pro nás to bylo pozitivní a přínosné...“</i>	<b>Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení</b>
Vstřícnost k rodičům	<i>„...co se týče této školy, mi vycházeli naprosto vstříc a všechno bylo perfektní.“</i>	<b>Působení edukace na rodinu</b>
Působení dalších odborníků v edukaci	<i>„Logopedka tam za nima chodila, asistentky pedagoga tam byly. „...ti, co mně tam pomáhali umístit tu dceru, tak se dojeli na ni podívat, jak to jde, jak se učí. Navíc tam byla ta logopedka. Ta byla úplně perfektní, skvělá. I když dcera jako</i>	<b>Interakce mezi rodiči a pedagogy Zapojení dalších participantů do edukace</b>

<p>Řádné ukončení edukace s nemožností pokračovat (špatný zdravotní stav)</p>	<p><i>nemluví, tak ty masáže a všechno to nám hodně hodně pomohlo.“</i></p> <p><i>„...po deseti letech povinné docházky školní docházky, protože dcera už opravdu dál vzdělavatelna není, to budeme mít řádně ukončené.“</i></p>	<p><b>Význam v pokračování edukace dítěte</b></p>
---	--	---

Tabulka 3 Analýza dat – rozhovor č. 3 Petra

**Informant č. 4 - Martina**

<p>První impuls – srovnávání s ostatními vrstevníky</p>	<p><i>„...jsme se začali bavit ve věku řekněme dvou let, později tři let, kdy vlastně vrstevníci ostatní začali chodit do školky a v tu dobu jsme i začali uvažovat nad formou, jestli se pokusíme klasickou mateřskou školku anebo jestli vyhledáme služby speciální mateřské školky...“</i></p>	<p><b>Impuls ke vzdělávání</b></p>
<p>Integrace do běžné MŠ = dlouhá vyjednávání</p>	<p><i>„...jsme vynaložili úsilí o to pokusit o integraci syna do běžné mateřské školky, což se po velmi složitých a dlouhých vyjednáváních podařilo.“</i></p>	<p><b>První edukace v MŠ</b></p>
<p>Volba na základě dopravní obslužnosti a prohlídky</p>	<p><i>„...ted'kom má desátý rok speciální základní školy. Volbu jsme řešili dopravní obslužnost především, ale nabízely stran vzdálenosti dvě školy, s tím, že jsme si obě dvě školy v rámci dne otevřených dveří navštívili, komunikovali jsme s vedením školy a vyšla nám z toho ... (název školy) škola lépe.“</i></p>	<p><b>Volba školského zařízení</b></p>
<p>Speciální škola jako jediná možnost, jediná cesta</p>	<p><i>„No význam to mělo ten, že to byla v podstatě ta speciální škola jediná možnost.“ „...viděli jsme ze stran vyšetření psychologa, speciálního pedagoga, že to není cesta a že se musíme ubírat cestou zařazení do základní školy speciální.“</i></p>	<p><b>Význam speciálního vzdělávání</b></p>
<p>Klíčová role SPC</p>	<p><i>„...klíčová funkce toho SPC, která provází doprovází rodiče toho dítěte toho budoucího</i></p>	<p><b>Volba školského zařízení</b></p>



<p>Předškolní období = pěkný prožitek, byť náročný X speciální školské zařízení = zvýšená náročnost ve všech směrech</p>	<p><i>žáka vlastně od prvopočátku kdy se jedná o výběru a volbě školského zařízení. “</i></p> <p><i>„...co se toho předškolního zařízení týče tam to bylo moc pěkné, byť to bylo náročné pro něho, on teda docházel jenom na čtyři hodiny, chodil neskutečně unavený, takže tam to bylo náročné, nicméně pro něho jistě přínosné, protože ve školce děti získávají takové ty spíše sociální návyky a komunikaci, a to tam krásně všechno proběhlo. A co se potom toho speciálního školského zařízení týče, tam už to samozřejmě nabývá jiných dimenzí, protože se bavíme o dojíždění, dovážení, vyzvedávání a vlastně úplně nové prostředí, noví pedagogové, nové město, tak tam to bylo samozřejmě složitější. “</i></p>	<p><b>Prožívání a emoce rodičů při nástupu do školského zařízení</b></p>
<p>Zařazení syna do špatného výukového proudu = těžké období</p>	<p><i>„...škola speciální má nějaké dva řekněme výukové proudy a je to pro ty více postižené a pro ty méně postižené a syn byl prvotně zařazen do té výuky pro ty méně postižené s tím, že to na něho bylo hodně, nezvládal to, na konci první třídy propadl, takže ten začátek byl takový hodně těžký. “</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p> <p><b>Prožívání a emoce při nástupu dítěte do školského zařízení</b></p>
<p>Náročná adaptace ovlivňující dítě a rodiče</p>	<p><i>„Adaptace byla těžká, chodil unavený tudíž to vlastně sdílí i rodiče ty okamžiky, nezvládal úkoly domácí, bylo to hodně těžké. “</i></p>	<p><b>Adaptace do školního prostředí</b></p>
<p>Absence představy</p>	<p><i>„Představa mohla plynout pouze z toho vstupního vyšetření psychologem...“ „Takže představa, očekávání, člověk vůbec neví, do čeho jde. “</i></p>	<p><b>Vzdělávací vize</b></p>
<p>Změna v dopravní obslužnosti</p>	<p><i>„...se nám změnilo to, že dvakrát denně dojíždíme deset kilometrů do školy, ale je to</i></p>	<p><b>Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života</b></p>

<p>Vysoká úroveň fungování speciální školy</p> <p>Obměna pedagogických pracovníků jako klad – využití inovací</p>	<p><i>v podstatě docela víceméně milosrdné provozně.“</i></p> <p><i>„...konkrétně naše škola prošla neskutečnou proměnou směrem k lepšímu a tím je myšleno nejen o hmotné řekněme vybavení školy, ale především tím, že se tam obměnil pedagogický sbor za řekněme mladší speciální pedagogy, kteří využívají modernějších metod výuky, tak určitě tu kvalitu vnímám v dnešní době na vysoké úrovni.“</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p> <p><b>Působení pedagogických pracovníků</b></p>
<p>Individuální přístup k žákovi</p>	<p><i>„Je tam individuální přístup k žákovi...“ „...je tam poměr třeba těch tří pedagogů na šest žáků, což je pěkný poměr ve srovnání s klasickou třídou.“</i></p>	<p><b>Hlavní přínosy edukace</b></p>
<p>Vyčerpání veškerého potencialu ve škole – není prostor, vůle na činnosti v domácnosti</p>	<p><i>„Intenzivně například v tom, že tyhle děti nebo syn konkrétně není schopen už doma se dále připravovat, to znamená, že vyčerpá veškerý svůj potencial v době výuky...“ „To znamená, že chodí ze školy unavený na nějaké domácí další činnosti už není prostor, není vůle...“</i></p>	<p><b>Působení edukace na rodinu</b></p>
<p>Nedostatečná logopedická péče</p>	<p><i>„Je to nedostatečná logopedická péče. Jo že vlastně oni mají zaměstnaného logopeda, ale vzhledem k počtu žáků, což je tuším 60 ten logoped nemá prostor s každým žákem individuálně pracovat...“</i></p>	<p><b>Bariéry edukace</b></p>
<p>Zapojení pracovníků do logopedie a jejího užití</p>	<p><i>„Myslím si, že logopedie obecně ve speciálním školství by měla mít důležitější roli, než má teď. Vtáhnout do toho učitele, vtáhnout do toho asistenty, měl by to být dominantní předmět dle mého názoru.“</i></p> <p><i>„...speciální pedagogika si myslím, že není práce, která se dá dělat celoživotně protože ten</i></p>	<p><b>Zefektivnění systému pomoci změn</b></p>

<p>Vyhoření věkově starších pedagogů</p>	<p><i>pedagog bude dřív nebo později vyhořelý a je to dost specifická záležitost a šlo to i bohužel vidět na těch předdůchodových paních učitelkách...“</i></p>	<p><b>Působení pedagogických pracovníků</b></p>
<p>Obměna pedagogického sboru = inovace v edukaci</p>	<p><i>„...my jsme právě měli to štěstí, že se tam projevili nově příchozí absolventi, speciální pedagogové, kdy byli ochotni a měli zájem pracovat s různými i třeba novými metodami...“</i></p>	<p><b>Působení pedagogických pracovníků</b></p>
<p>Třídní schůzky, konzultace, možnost kontaktovat pedagogy</p>	<p><i>„...jsou vždycky na začátku školního roku třídní schůzky, je tam každý měsíc možnost využít nabízené konzultace a jinak máme systém posílání vzkazů v deníčcích a plus máme možnost kdykoliv kontaktovat učitele...“</i></p>	<p><b>Interakce mezi rodiči a pedagogy</b></p>
<p>Spokojenými klienty a uživateli programů rané péče</p>	<p><i>„...od jednoho do teď já mám pocit šesti sedmi let tady té rané péče jsme byli klienty a docela i častými vlastně uživateli těch nabízených programů a možností, takže tam to bylo velice pěkné. Pěkná služba s tím, že tam už není pak řekněme navazující a tam se asi něco očekává od té školy.“</i></p>	<p><b>Využití služby rané péče</b></p>
<p>Nespokojenost s metodikou slovní klasifikace</p>	<p><i>„...naše děti jsou hodnocené slovně, což s tím trošku bojujeme, protože si nemyslím, že to je vždycky úplně cesta.“</i> „Já osobně si myslím, že známka může být spíše motivující pro žáka, když ji vidí vizuálně, než když si tam má přečíst nějaké tam slovní hodnocení.“</p>	<p><b>Vnímání klasifikace žáků</b></p>
<p>Navazující vzdělání jako aktuální téma</p>	<p><i>„Takže to je u nás teď aktuální.“</i> „...co se navazujících nějakých možností týče, tak jsou takzvané jednoleté nebo dvouleté praktické školy, což je neoborové vzdělání, to znamená, že to není, že by se vyučil nějakým konkrétním řemeslem, ale bude mu dopřáno dalšího navazujícího vzdělání. Úplně asi nevím ještě co</p>	<p><b>Význam v pokračování edukace dítěte</b></p>

	<i>od toho očekávat, ale chápu to v nějakých praktických sebeobslužných záležitostech. “</i>	
--	--	--

Tabulka 4 Analýza dat - rozhovor č. 4 Martina

**Informant č. 5 – Lenka**

Doporučení psychologické poradny	<i>„Tak bylo nám navrženo ve speciálně psychologické poradně, že by to bylo pro něho vhodnější...tak na základě toho jsme se rozhodli, že půjdeme do té speciální školy.“</i>	<b>Volba školského zařízení</b>
Minimální docházka v MŠ	<i>„Navštěvoval klasickou mateřskou školu, ale byl tam v podstatě za celý rok asi měsíc až dva, víc ne. On byl totiž nemocný a tam probíhaly ty záchvaty, takže z toho důvodu byl často doma.“</i>	<b>První edukace v MŠ</b>
Individuální vzdělávání = individuální potřeby	<i>„Líbilo se nám, že je tam vlastně malý počet dětí a větší počet pedagogů, že je tam forma individuálního vzdělávání, takže každý podle svých potřeb, jak to zvládá to dítě.“</i>	<b>Hlavní přínosy edukace</b>
Volba speciální školy na základě osobní prohlídky	<i>„...byla nám ta škola sympatická, jeli jsme se tam podívat, měli jsme rozhovor s panem ředitelem, řekl nám prostě asi jak bude probíhat výuka, seznámili jsme se s paní učitelkou a asi na základě toho jsme vybrali.“</i>	<b>Volba školského zařízení</b>
Nepříjemné pocity na v prvopočátcích edukace – nervozita, nevědomost	<i>„Jako nic moc popravdě no. Jako za prvé mně nedělalo úplně dobře, když jsem tam viděla ty postižené děti, které tam jsou. Tam jsou docela i hodně postižené. Vůbec jsem nevěděla, jak se k tomu syn bude stavit jako. Takže taková jako nervozita...“</i>	<b>Prožívání a emoce při nástupu dítěte do školského zařízení</b>
Přehodnocení prvotních negativních pocitů	<i>„...ale potom vlastně po měsíci úplně opadlo a úplně jsem přehodnotila úplně všechno to, co jsem si myslela do té doby o tom, že ta škola je fakt dobrá a že i ty děti jsou úplně super.“</i>	<b>Prožívání a emoce při nástupu dítěte do školského zařízení</b>

<p>Vzdělávání ve speciální škole jako součást života dítěte</p>	<p><i>„...pak najednou tam člověk jezdí každý den, tak to začne vnímat úplně jinak a zvykne si na to a bere to úplně jinak, bere to prostě jako, že je to součástí jeho života automaticky tak jako přirozeně.“</i></p>	<p><b>Význam speciálního vzdělávání</b></p>
<p>První rok ve speciální škole = boj s adaptací</p>	<p><i>„Jo tak to bylo špatné adaptování. Celý první rok byl špatný. On byl totiž zvyklý doma se mnou těch sedm let skoro a tím, že ani nebyl v té škole, takže na ten kolektiv nebyl zvyklý a pak když musel nastoupit do té školy, tak on v podstatě nechápal, proč tam musí jít. Fakt jako ten první rok jako, to jsme bojovali.“</i></p>	<p><b>Adaptace do školního prostředí</b></p>
<p>Setrvání ze zdravotních důvodů na jedno místě</p>	<p><i>„...léky ho vlastně omezují v tom, aby se posunoval dál. Tak jsme s tím jeli do Brna, oni mu to vysadili úplně, teď mu nasadili nové. Teď čekáme, co to udělá a čekáme ještě na výsledky genetiky, takže pořád v tom vývoji stojíme na jednom místě i v té škole.“</i></p>	<p><b>Bariéry edukace</b></p>
<p>Finanční náročnost skrz dojíždění do školy</p>	<p><i>„Co se změnilo, tak nám to asi do rozpočtu hodně zasáhlo to ježdění, ale jinak jako asi nic.“</i></p> <p><i>„...hodně se mi líbí to, že oni tam využívají, mají tam snoezelen svou místnost, což je pro něho taky úplně super. Mají strašně moc aktivit ta škola. Canisterapii teď měli minulý týden, prostě v každém tom týdnu mají prostě něco, a hlavně se mi tam líbí i to, že nemají to zvonění... Opravdu se tam věnují tomu maximum, dávají tomu dítěti, co potřebuje.“</i></p>	<p><b>Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života</b></p>
<p>Bohatý program a aktivity pro děti, vybavení školy, maximální přístup</p>	<p><i>„Kdyby bylo takové školství pro všechny děti, tak si myslím, že by se toho naučily víc.“</i></p> <p><i>„My jsme to přijali, že to tak prostě je, že je to tak pro něho nejlepší a říkám, mě hrozně změnili</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p>
<p>Úroveň fungování speciálního školství pro všechny děti</p>	<p><i>„Kdyby bylo takové školství pro všechny děti, tak si myslím, že by se toho naučily víc.“</i></p> <p><i>„My jsme to přijali, že to tak prostě je, že je to tak pro něho nejlepší a říkám, mě hrozně změnili</i></p>	<p><b>Fungování speciální školy</b></p>

Speciální edukace = nejlepší možnost pro dítě	<i>ten přístup a ti lidi kolem toho, takže není to nic, za co bychom se museli stydět...“</i>	<b>Význam speciálního vzdělávání</b>
Důvěra v pedagoga	<i>“...myslím si, že nás to i obohatilo určitým způsobem.“</i>	<b>Působení pedagogických pracovníků</b>
Možnosti komunikace mezi rodičem a pedagogem	<i>„Určitě máme nejlepší paní učitelku. Věřím paní učitelce, dokonce teď i získala nějaké ocenění jsme se dozvěděli a vždycky nám vyšla vstříc...“</i>	<b>Interakce mezi rodiči a pedagogy</b>
Docházení sociální pracovníce do speciální školy	<i>„...si napíšeme na messenger nebo přes zprávu, když potřebuji jenom něco takového rychlého anebo když potřebujeme něco probrat, tak už se domluvíme a sejdem se ve škole a probereme to.“</i>	<b>Zapojení dalších participantů do edukace</b>
Škatulkování žáků dle psychologických vyšetření	<i>„...tam dochází sociální pracovníce vlastně, tak s tou jsme ještě.“ „Oni jsou nějak ve spojení se sociálkou, takže ona musí vždycky jednou za rok zkontrolovat, jak na tom ten syn je. Tak dojde paní z té sociálky, ona si jde do třídy, podívá se na tu výuku...“</i>	<b>Bariéry edukace</b>
Nastavení výuky pro každého žáka individuálně	<i>„S čím úplně nesouhlasím jsou ty psychologické vyšetření, které se dělají třeba jednou za půl roku nebo za rok někde, že přijedeme někde na nějaké pracoviště třeba do Zlína a tam mu dělají podle nějakého schématu psychologické vyšetření a na základě toho nám prostě řeknou, jaký je problém.“ „...a už to prostě dají do takové škatulky, že je prostě nějaký, jo a to se mi třeba na tom úplně nelíbí.“</i>	<b>Fungování speciální školy</b>
<i>„...oni to musí nějak nastavit tak, aby prostě nějak prošel. Takže mu tu výuku nastaví tak, aby prostě to, co zvládnul poměrně vzhledem ke svému postižení a k tomu, co má.“</i>		

Klasifikace → psaná forma, diplomy	„Je tam vlastně formou psaného hodnocení, takže s tím jsem spokojena. Pak tam paní učitelka dává nějaké diplomy za nějaké mimoškolní věci...“	<b>Vnímání klasifikace žáků</b>
Následná edukace zatím v nedohlednu → kladený důraz na současnou edukaci a jejího uvědomění	„První chceme, abychom se nějak posunuli v té výuce, aby prostě začal psát a číst nějak. Nebo aby si spíš uvědomil třeba, že je to pro něho, pro něho život důležitý. Zatím je mu to nějak úplně jedno., takže vůbec nevím, jak to bude do budoucna. Ještě je to strašně daleko.“	<b>Význam v pokračování edukace</b>

Tabulka 5 Analýza dat - rozhovor č. 5 Lenka

Další krok analýzy dle Koutné Kostínkové a Čermáka (2013) spočívá v hledání vzorců napříč případy, v němž jsme se snažili propojit jednotlivé analyzované případy a zkušenosti rodičů se vzděláváním jejich dětí ve speciálním školském zařízení. Na základě vzniklých podtémat jsme si určili jimi nadřazená témata neboli kategorie. Vzniklé kategorie byly pojmenovány: **Proces zaškolení dítěte, Zrcadlení pocitů a vlivnosti edukace na rodinné prostředí, Významová rovina speciálních vzdělávacích institucí, Směřování a zacílení profese pedagogických pracovníků, Následná edukace dítěte.**

Nadřazená témata	Podtémata
<b>Proces zaškolení dítěte</b>	Využití služby rané péče Impuls ke vzdělávání První edukace v MŠ Volba školského zařízení Vzdělávací vize Adaptace do školního prostředí
<b>Zrcadlení pocitů a vlivnosti edukace na rodinné prostředí</b>	Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení Význam speciálního vzdělávání Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života Působení edukace na rodinu
<b>Významová rovina speciálních vzdělávacích institucí</b>	Fungování speciální školy Hlavní přínosy edukace Bariéry edukace Zefektivnění systému pomocí změn
<b>Směřování a zacílení profese pedagogických pracovníků</b>	Působení pedagogických pracovníků Interakce mezi rodiči a pedagogy Zapojení dalších participantů do edukace Vnímání klasifikace žáků
<b>Následná edukace dítěte</b>	Význam v pokračování edukace dítěte

Tabulka 6 Seznam nadřazených témat a podtémat

## 4.1 Proces zaškolení dítěte

První vzniklá kategorie nese název „Proces zaškolení dítěte“, v jejímž obsahu se zabýváme průběhem první edukace dítěte a s ním spojenou volbou školského zařízení, jež dítě navštěvuje. Neopomínáme a zahrnujeme do této kategorie i zkušenost rodičů se službou rané péče, která před nástupem do prvotního vzdělávání dítěte byla rodiči a jejich dětmi využívána. Věnujeme se rovněž vnímání rodičů a jimi vymezenou představou, týkající se vzdělávání jejich dítěte ve speciální školské instituci, a následnou adaptací do školského prostředí. Kategorie byla utvořena na základě těchto podtémat: **využití služby rané péče, impuls ke vzdělávání, první edukace v MŠ, volba školského zařízení, vzdělávací vize, adaptace do školního prostředí.**

### Využití služby rané péče

Pro rodiče a dítě s určitým zdravotním znevýhodněním může představovat v prvních rocích života velkou oporu a pomoc služba rané péče. Informantka Martina popisuje zkušenost s ranou péčí velmi přívětivě, a to i v rámci nabízených možností služby (46): *„...od jednoho do já mám pocit šesti sedmi let tady té rané péče jsme byli klienty a docela i častými vlastně uživateli těch nabízených programů a možností, takže tam to bylo velice pěkné. Pěkná služba s tím, že tam už není pak řekněme navazující a tam se asi něco očekává od té školy.“* Mimo jiné zmiňuje maminka Martina pro ni velmi zajímavou účast na konferenci rané péče, s názvem a obsahem Týmem okolo dítěte, které se zúčastnila minulý rok a popisuje ji (44): *„...bylo tam vlastně odprezentováno, jak v okamžiku, kdy to funguje, jak vlastně se z toho může dostavit pěkný výsledek pro to dítě jako takové.“* Službu rané péče rovněž využila i respondentka Dana s rodinou, která od počátku tkvěla na tom, aby docházelo k co největšímu posunu její dcery (12): *„...dojžděli k nám vlastně hned od začátku dvě rané péče, jedna na stimulaci zraku, druhá na stimulaci sluchu, a to bylo od začátku asi jakoby pro ni udělat co nejvíc, prostě co nejvíc pracovat, abychom dosáhli největší samostatnosti.“* Vlastní zkušenost s využitím služby rané péče vykazuje i informantka Petra, která má dceru s těžkým stupněm mentálního postižení, tudíž pro ni dle jejího tvrzení dojždějí pracovníci rané péče od prvopočátku představovali významnou pomoc, přičemž sociální službu popisuje: (13): *„...ta paní k nám z EDUCA jezdila jednou za měsíc, vždycky dovezla spoustu hraček a vlastně mi ukazovala, jak s ní můžu pracovat, co s ní můžu dělat, jak ji dál posouvat, jo pokud to půjde nebo nepůjde.“*



## První edukace v MŠ

Co se týče prvotní edukace dětí našich informantů, tak u většiny z nich můžeme spatřit určitým způsobem odlišný postup zvolené edukace. První edukace je v tomto smyslu myšlena zařazením a docházením dítěte do mateřské vzdělávací instituce. První impuls, kdy začala Dana s partnerem uvažovat o zaškolení dcery popisuje následovně (10): „...*když byla v kolektivu dětí, tak že se hodně jako by chtěla s těma dětma hrát a bylo vidět, že vyhledává opravdu jakoby ten kontakt s těma dětma. Takže tehda jsme začali uvažovat, že bychom to mohli zkusit, třeba jenom na pár hodin denně.*“ Oproti tomu informantka Martina s manželem začali uvažovat o vzdělávání jejich syna ve shodném okamžiku momentě, kdy ostatní jeho vrstevníci započali docházku do mateřské školy a začali současně s tím zvažovat varianty, zda se pokusit o zařazení syna do běžné mateřské školské instituce či vyhledat mateřskou školu speciální. Konečný výsledek Martina komentuje (10): „...*jme vynaložili úsilí o to pokusit se o integraci syna do běžné mateřské školy, což se po velmi složitých a dlouhých vyjednáváních podařilo. A po třech letech mateřské školy, ted'kom má desátý rok speciální základní školy.*“ Integrovat své dítě do běžné mateřské školy s asistentem pedagoga se podařilo i mamince Elišce, která v průběhu času zaznamenala zvýšených nároků kladených na syna (10): „*Potom, jak už byl starší, tak bylo trochu cítit, že je to pro něho náročnější mezi těma dětma se tak jakože pohybovat, ale jako nelituju toho, asi bych to udělala znovu. Ale potom tedy už bylo jasné, že měl dvakrát odklad a v osmi letech vlastně nastupoval do té speciální školy.*“ Do běžné mateřské školní instituce byl zařazen i syn informantky Lenky, který ji avšak v návaznosti na zdravotní obtíže navštěvoval minimálně (12): „*Navštěvoval klasickou mateřskou školu, ale byl tam v podstatě za celý rok asi měsíc až dva, víc ne. On byl totiž nemocný a tam probíhaly ty záchvaty, takže z toho důvodu byl často doma.*“ Přesný opak popisuje jako svou špatnou zkušenost s pokusem o zařazení své dcery do klasické mateřské školy popisuje informantka Dana, která však tvrdě narazila na neochotu a nedostatek profesionální zkušenosti: (16): „*Otřesné jednání. Nebo ne otřesné, abych to neřekla špatně. Spíš jakoby ty ředitelky těchto škol jako bylo vidět, že nechtěly. Prostě by to takové jakoby ruky pryč, nenene bojím. Prostě tak to mě docela zlomilo.*“ Následně začala dcera Dany navštěvovat speciální mateřskou školu pro sluchově postižené, což považuje za významný krok, a nakonec i přínosnou volbu školského zařízení (16): „...*v té mateřské škole pro ty sluchově postižené ta výuka funguje úplně jinak. Prostě, když se učí dechové cvičení, logopedie a toto by ji vlastně mateřská škola běžná nenabídla.*“ Naprosto odlišné prožívání první edukace zažila Petra s její rodinou,

kdy vzhledem ke zdravotnímu stavu nebylo v možnostech, aby dcera docházela do mateřské školy načež její první vzdělávání proběhlo v základní speciální škole (13,15): „...než nastoupila do školy, tak jsme měli jenom tu ranou péči, ale jako ono to bylo dostačující jako vzhledem k postižení dcery si myslím. První týden vlastně protože paní ředitelka viděla, jaká jsem z toho vystrašená, asi s tím mají zkušenosti, tak mě první týden nechali tam být s dcerou, abych já viděla, co oni s ní budou dělat.“ Při zaškolení dítěte představuje klíčovou roli funkce speciálně pedagogického centra, přičemž respondentka Martina shrnuje proces zaškolení následovně (14): „...SPC dá doporučení, protože toho žáka chce znát, projít si různými vyšetřeními, takže vlastně ten proces zaškolení byl pečlivý a dost detailní.“

### **Volba školského zařízení**

Způsob, jakým rodiče vyhledávali a následně volili vhodné školské zařízení pro své děti je založen převážně na základě různých referencích. Informantka Eliška říká (14): „Přiznám se, že mám kamarádku se synem, který má taky postižení, sice trošku jiného druhu, ale byli nám takovým vzorem jako tady v tom výběru.“ Ne vždy ovšem byla doporučení ze strany druhých pro rodinu a jejich dítě považováno za vhodnou volbu, což je případ maminky Dany, která říká (14): „...byli jsme v péči SPC pro kombinované vady ve ... (název města), kde nám doporučili vlastně tu speciální školku. Tam jsme nastoupili. Trošku mě tam jako mrzelo, protože tady tyto mateřské školy nejsou jakoby úplně přizpůsobené dětem se sluchovým postižením, takže to mě jako docela začalo nenechávat klidnou, protože tam jsme neměli žádný posun.“ Posléze dcera informantky Dany začala navštěvovat speciální mateřskou školu pro sluchově postižené a následně i speciální základní školu tohoto typu. Další hledisko, dle kterého se rodiče v rámci volby vzdělávání rozhodovali, uvádí informantka Martina (10): „Volbu jsme řešili dopravní obslužnost především, ale nabízely se ze stran vzdálenosti dvě školy, s tím, že jsme si obě dvě školy v rámci dne otevřených dveří navštívili, komunikovali jsme s vedením školy...“ Tedy i dopravní obslužnost a osobní prohlídka vzdělávacího zařízení sehrávala ve volbě školské instituce významnou roli. Na základě rekomendace a osobní prohlídky školského zařízení se rozhodovali o studiu syna informantka Lenka s rodinou, která říká (14,16): „My jsme dostali tip, že je dobrá, že se tam máme jet podívat jako co nám paní v psychologické poradně vlastně ve ... (název města) nějak navrhla. Byla nám ta škola sympatická, jeli jsme se tam podívat, měli jsme rozhovor s panem ředitelem, řekl nám asi jak bude probíhat výuka, seznámili jsme se s paní učitelkou a asi na základě toho jsme si vybrali.“

### Vzdělávací vize

Respondenti byli dotazováni taktéž vzhledem utváření určitého očekávání či představ souvisejících s nastávající edukací jejich dítěte. Informantky Martina s Eliškou se ve svých sděleních shodují, že ani jedna z nich neměla jistou představu o edukaci a určitou vytyčenou vzdělávací vizi. Eliška uvádí (22): *„Já jsem asi úplně jako nějaké očekávání neměla, protože jsem se předtím s tím jako nesečkala, neměli jsme ani v rodině nikoho, kdo by potřeboval tady ty speciální potřeby, takže jako neměla jsem moc představu, jak to tady v těch školách jakoby probíhá.“* Považuje se za tu maminku, která (22) *„spíš vždycky tak vyčkávala, co se bude dít a jako jak budou postupovat...“* Martina určuje jedinou záležitost, ze které by mohla jistá představa vyplývat a říká (22): *„Představa mohla plynout pouze z toho vstupního vyšetření psychologem, kdy třeba oni nám tam už před nástupem jeho do školy řekli, že se nikdy nenaučí psát, maximálně hůlkovým písmem.“* Vytyčenou představu o vzdělávání tohoto typu měla respondentka Dana, která očekávání jasně popisuje (18): *„No tak samozřejmě první úplně se vžít asi do té situace toho neslyšícího a jakoby opravdu pochopit, co potřebuje v ten daný věk, v ten daný okamžik. Takže to očekávání, jako opravdu pochopit tu situaci a v ten daný okamžik jim poskytnout toho, co nejvíce.“*

### Adaptace do školního prostředí

Proces adaptace neboli přizpůsobování se nově vzniklým podmínkám či prostředím představuje velmi individuální záležitost, která se může odlišovat způsoby prožívání. Zajímalo nás, jakým způsobem respondenti vnímali adaptaci jejich dítěte do školního prostředí. Maminka Eliška popisuje začlenění svého syna následovně (20): *„...musím říct, že jak do školky, tak do školy se začlenil úplně tak nějak plynule, byl strašně statečný a vlastně mám pocit, že spíš podržel on mě jak já jeho. Fakt to proběhlo celkem v klidu, jakože skupina nebo ta třída ve které byl si hrozně pěkně k sobě sedla, měli tam srandu, takže se tam těšil. Bylo to hrozně fajn, ten začátek. Obdobně pozitivní zkušenost z adaptace svého dítěte měla i respondentka Petra, která popisuje, jakým způsobem se začlenila její dcera (19): „Skvěle. Víte co, ona ta dcera vždycky reagovala úplně jinak, než já jsem si to myslela. Pro ni to byla taky změna a taky asi tu změnu potřebovala.“* Petra vyzdvihuje i celkový pozitivní přístup při adaptaci (15): *„...když jsem viděla, jak je tam dcera spokojená mezi těma dětma, děti si ji chodily furt hladit, pak paní učitelka s ní kreslila a s ní zpívala a do ruky ji dávala různé bubínky a dokonce, když bylo nějaké školské vystoupení, tak dcera tam z počátku vystupovala s něma. To bylo úžasné.“* Do kolektivu se rovněž úspěšně začlenila a socializovala i dcera Dany (20): *„Z té strany dcera, ona byla ráda*

mezi dětmi, takže to bylo dobré, jako snažila se a nakonec potom i ty učitelky taky dobrý.“ Naopak náročná adaptace proběhla u informantky Martiny a informantky Lenky, kdy počáteční začlenění se bylo pro jejich syny velmi náročné. Svou zkušenost Martina popisuje (20): „*Adaptace byla těžká, chodil unavený tudíž to vlastně sdílí i rodiče ty okamžiky, nezvládal úkoly domácí, bylo to hodně těžké.*“ O své negativní zkušenosti s adaptováním syna do školního prostředí hovoří i maminka Lenka (22): „*Jo tak to bylo špatné adaptování. Celý první rok byl špatný. On byl totiž zvyklý doma se mnou těch sedm let skoro a tím, že ani nebyl v té školce, takže na ten kolektiv nebyl zvyklý a pak když musel nastoupit do té školy, tak on v podstatě nechápal, proč tam musí jít. Fakt ten první rok jako, to jsme bojovali.*“ Tudíž ne každá adaptace proběhla bez obtíží.

## 4.2 Zrcadlení pocitů a vlivnosti edukace na rodinné prostředí

Následující kategorie byla pojmenována jako „Zrcadlení pocitů a vlivnosti edukace na rodinné prostředí“. V této kategorii se věnujeme autentickým prožitkům a emocím, jež rodiče provází v rámci edukace jejich dítěte ve speciálním školském zařízení. Navíc se zaměřujeme na udělení významu speciální edukaci rodiči, či různorodým vzniklým změnám a působením na rodinné prostředí. Podtémata spadající pod tuto kategorii jsou: **prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení, význam speciálního vzdělávání, změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života, působení edukace na rodinu.**

### Prožívání a emoce rodičů při nástupu dítěte do školského zařízení

Nástup dítěte do školského prostředí představuje významný mezník jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. Většina z našich informantů prožívala vstup a začátek edukace jejich dítěte do speciální školské instituce velmi intenzivně s velkým množstvím a škálou emocí. Pro maminku Petru byla nastávající edukace její těžce postižené dcery v prvopočátcích nepředstavitelná a vzpomíná (17): „*...ta první emoce byla prostě nadávat na všechny, jak je to možné, jak si to představují, aby takové děcko chtělo do školy. Ta nebyla dobrá, byl tam strach. Nevěděla jsem, nedovedla jsem si to představit...*“ Obrat jejího vnímání vůči edukaci nastal v momentě, kdy dcera začala docházet do školské instituce, přičemž Petra říká (30): „*...jak začala dcera do té školy chodit, jak oni ke mně přistupovali nebo k dceři přistupovali, tak to bylo úžasné. Jako říkám, ten začátek byl pro mě, že jsem se na to dívala skepticky a prostě jsem nad tím kroutila hlavou, ale pak jsem se musela jako v duchu omluvit, protože fakt jako pro nás to bylo pozitivní a přínosné.*“ Na prožitky a začátky vzdělávání dcery

vzpomíná i informantka Dana a říká (27): „*Já si vzpomínám úplně na ty začátky, když začala chodit do školy a já jsem si vždycky musela, když začala číst první slovíčka, jsem si musela odbíhat někam si poplakat, protože jsem si říkala, ježiši, jak se naučí číst, bude to vůbec umět. No a teď jsem kolikrát dojatá, když vidím, prostě když má ten text, a tak prostě s tou znakovou řečí, jak jede, jakože to jde.*“ I přes to, že vidí maminka Dana pokrok v rozvoji její dcery, tak edukaci silně prožívá (18): „*Vy se snažíte to dítě jako opravdu posunout dopředu a dělat maximum, ale tak jak není úplně zdravá, tak to ještě bolí. Takže mě to docela ještě láme, je to náročné...*“ Komplikovaně vnímala období nástupu syna do speciální školské instituce informantka Lenka, kterou z prvopočátku z důvodu specifické edukace provázely určité obavy a nelibé pocity. Své prožívání komentuje (18): „*Jako nic moc popravdě no. Jako za prvé mně nedělalo úplně dobře, když jsem tam viděla ty postižené děti, které tam jsou. Tam jsou docela i hodně postižené. Vůbec jsem nevěděla, jak se k tomu syn bude stavět jako. Takže taková jako nervozita, ale potom vlastně po měsíci úplně opadlo a úplně jsem přehodnotila úplně všechno to, co jsem si myslela do té doby o tom, že ta škola je fakt dobrá a že i ty děti jsou úplně super.*“ Maminka Eliška popisuje nástup svého syna do školského prostředí za šťastné i vysilující období zároveň spojené s intenzivní vlnou pocitů (16): „*...jak jsem seděla v té škole a prostě pro něho přišla ta paní učitelka a teď ho najednou odvedla, tak mně přišlo, že najednou se stává takový obrovský skok a změna, přiznám se, že jsem tam tajně bulela, jakože na chodbičce a musela jsem si pořád říkat, buď v pohodě, už je to velký kluk, jako musí jít dál, ale bylo to takové, jakože ty emoce tam byly velké.*“ Informantka Martina se ve svých vzpomínkách vrací do období nástupu syna a jeho integrace do mateřské školy, které považuje za jedno z nejkrásnějších období (16): „*...protože emočně nám tam chodila ještě synova o dva roky starší sestra poslední rok a skutečně jsme zažili takové to klasické teď vedeme děti do školky a syn byl velmi pěkně přijat...*“ Zato období prvního roku docházky syna do speciálního školského zařízení pokládá za nejtěžší, na což mělo dle respondentky velký vliv zařazení syna do nevhodného výukového proudu (18): „*...protože ta škola speciální má nějaké dva řekněme výukové proudy. Syn byl prvotně zařazen do té výuky pro ty méně postižené s tím, že to na něho bylo hodně, nezvládal to, na konci první třídy propadl.*“ Náročnost pro Martinu a jejího syna při zahájení docházky představoval i nový provozní směr, což vnímala takovým způsobem (16): „*...co se potom toho speciálního školského zařízení týče, tam už to samozřejmě nabývá jiných dimenzí, protože se bavíme o dojíždění, dovážení, vyzvedávání a vlastně úplně nové prostředí, noví pedagogové, nové město, tak tam to bylo samozřejmě složitější.*“

### Význam speciálního vzdělávání

Na počátku byla určený edukace pro informantku Danu vzhledem ke zdravotním problémům dcery a diagnózám lékařů považována za nemyslitelnou. Následně ale přehodnotila celou situaci za účelem co největšího rozvoje samostatnosti dcery, přičemž za významem edukace vidí zejména posun (12): *„Aby prostě jsme ji posunuli dál. Jsme se nechtěli smířit hned s tou diagnózou a přijmout to tak, jak to je a nic nedělat, to určitě ne.“* Rovněž i maminka Petra považovala edukaci svého dítěte za nemožnou a nepředstavitelnou v důsledku těžkého stupně postižení její dcery. Významu vzdělávání nekladla žádnou podstatnost, spíše naopak její reakce byla ze začátku velmi negativní (11): *„No význam, první bylo jako šok a spíše vztek jako proč, když je tak těžce postižená, nehýbe se, nemluví, pro mě jako co v té škole bude dělat, jak to bude.“* Průběžně, po malých krocích se ovšem její postoj ke vzdělávání dcery změnil a začala v něm nalézat smysl (11): *„Nakonec to bylo ale z více stran dobré, protože já jsem ji odvezla do školy, ona tam byla velice spokojená. Paní učitelka se ji věnovala, dělala s ní věci, které jsem s ní já doma nedělala a uvědomila jsem si, že i prostě, když je těžce postižená, tak tam tyhle věci jdou dělat, a navíc já jsem si od ní odpočinula, protože když jsem furt s ní, dokola a dokola, tak prostě potřebujete ten výdech...“* Význam elementu edukace ve speciálním školském zařízení považuje maminka Lenka pro rodinu za obohacující s tím, že celkovou situaci a veškeré záležitosti s tímto vzděláváním spojené akceptovali a nahlíželi na ni kladně (42): *„...myslím si, že nás to i obohatilo určitým způsobem. My jsme to přijali, že to tak prostě je, že je to tak pro něho nejlepší a říkám, mě hrozně změnili ten přístup a ti lidi kolem toho, takže není to nic, za co bychom se museli stydět.“* Informantky Eliška s Martinou považují vzdělávání v základní škole speciální za jedinou možnost edukace jejich dítěte. Pro maminku Elišku a jejího syna má edukace ve speciální školské instituci značný přínos a pokládá ji za dobrý tah (12): *„Tak určitě jsme jako chtěli, aby se někde takto jakože vzdělával v té speciální škole, protože vlastně vůbec nemluví, takže je pro něho úplně složitě. Vůbec jsme nepřemýšleli o tom, že by to bylo jako jinak a jeví se to jako vlastně dobrý tah.“* Naopak představa absence tohoto typu edukace ji přináší citelné obavy (32): *„Nedovedu si představit, jak by ten náš život byl bez tady tohoto zařízení. Právě se spíše děším toho, co bude dál.“*

### Změny v rodinném prostředí a dalších oblastech života

Co se týká návazných změn v rodinném prostředí, tak nelze ani u jednoho z našich informantů víceméně vyjádřit názor, že by se jednalo o změny rapidního rázu. Téměř u všech respondentů se jednalo zejména o změnu v nastavení režimu a přizpůsobení se v rámci

brzkého vstávání a dopravní obslužnosti. Tuto změnu popisuje respondentka Dana (23): „...*ji musím každodenně dovážet jakoby do ... (název města) na to svozové auto, takže ten režim vlastně, kdy musím fakt jako brzy ráno, v pět hodin vstávat, abychom se vypravili a aby mohla nastoupit v šest dvacet na to svozové auto...*“ Změny v dopravní obslužnosti a uzpůsobení se jim zmiňuje i informantka Lenka (30): „*Tak o to se to změnilo hodně, to je náročnější. Jezdíme čtyřikrát tam, zpátky, tam, zpátky. Co se změnilo, tak nám to asi do rozpočtu hodně zasáhlo to ježdění, ale jinak jako asi nic.*“ Upravení režimu považovala za nezbytné i maminka Eliška (24): „*Tak spíš jsme si museli nastavit takový ten režim, jakože to pravidelné vstávání, ale myslím si, že to proběhlo celkem v pohodě.*“ Eliška rovněž popisuje i změny v kariérní oblasti a v rámci profesního naplnění, které považuje v jejím životě za významné (26): „...*když člověk chce pracovat je to takové trošku náročnější, ale zvládneme to dobře.*“ Při rozhodování v profesní sféře musela zvažovat reálné limity a učinit několik kompromisů, zvláště element rozvržení času (26): „*Já jsem právě kvůli synovi šla pracovat jako OSVČ, abych si mohla řídit čas, jak potřebuji já. Abych kdykoliv, když je nějaký problém nebo něco, mohla prostě z práce odejít, zařídit si věci pro něho a tak.*“ Oproti ostatním respondentům maminka Petra zmiňuje proměnu v jejím osobním životě vztahující se na její volný čas, který měla dosavad vysoce omezený. Až nástupem její dcery do školského prostředí došlo k proměně, kdy se ji naskytly rozšířené možnosti využití volného času, což maminka Petra popisuje (11,22): „*No tak akorát to, že jsem měla prostě pro sebe ty dva dny ten svůj čas, sama pro sebe to volno. Já jsem si mohla jít sama po obchodě, setkat se na ty dvě hodiny s kámoškou na kafe, což jsem do té doby neměla. Byla jsem pořád s ní zavřená jenom doma a jenom vlastně v tom postižení a v té nemoci. Najednou jsem měla prostě čas.*“

### **Působení edukace na rodinu**

Z hlediska edukačního nalezneme určité prvky a situace, které během vzdělávání svého dítěte naši respondenti výrazně pocítují v běžných okamžicích odehrávajících se v domácím prostředí. Rodiče objasňují, do jaké míry a jakým způsobem, jim přímo v určitém smyslu edukace jejich dítěte zasahuje do rodinného prostředí. Informantka Eliška zmiňuje činnosti, kterými se společně se synem před nástupem do vzdělávací instituce věnovali a u kterých došlo k jisté redukci (34): „*Protože dřív třeba jsme si hodně malovali, plnili jsme nějaké úkoly, ale jakoby od doby, kdy navštěvuje školku, školu se mu to doma trošku omezilo, ale myslím si, že je to tím, že je prostě už nahlcený, že je už ta jeho kapacita taková, že už pak chce se dívat spíš už jenom na pohádky, že už chce prostě trochu odpočívat.*“ Zahlcenou

kapacitu po ukončení každodenní školní docházky a příchodu domů rozpoznává u svého syna i maminka Martina, která uvádí, jakým způsobem na ně vzdělávání působí (34): *„Intenzivně, například v tom, že tyhle děti nebo syn konkrétně není schopen už doma se dále připravovat, to znamená, že vyčerpá veškerý svůj potencial v době výuky. Chodí ze školy unavený na nějaké domácí další činnosti už není prostor, není vůle.“* Informantka Dana naopak zmiňuje situaci, kdy její dcera má zájem se následně po příchodu do domácího prostředí nadále vzdělávat, plnit úkoly, sdílet prožitky a radost z činností, a to v návaznosti na edukaci a výtečný přístup ve školském zařízení. V důsledku toho, že je dcera hluchoněmá, požaduje objasňovat slova daktylem, který každodenně zdokonaluje ve speciální školské instituci, což maminku Danu do jisté míry v určitých situacích mírně omezuje při plnění domácích činností (31): *„...v průběhu celého dne, různé věci, když třeba sebere něco do ruky nebo různé věci, co uvidí, chce tím daktylem, abych ji říkala. Takže je to někdy náročné, protože když mám třeba něco dělat, mokré ruce nebo něco. Někdy je to fakt složité, že tím, že se i pozdě vracíme domů, tak je potřeba nachystat nějaké věci doma, abychom v tu danou hodinu mohli jít spát, tak je to někdy trošičku náročné, ale říkám si, buď ráda, že se ptá.“*

### 4.3 Významová rovina speciálních vzdělávacích institucí

Třetí kategorie nese název „Významová rovina speciálních vzdělávacích institucí“. V této kategorii se věnujeme subjektivní zkušenosti rodičů zaměřené přímo na způsob fungování speciálních vzdělávacích institucí. Téma zahrnuje jak přínosy, tak i určité bariéry této specifické edukace vnímané dle pohledu rodičů. Kategorie vznikla na základě těchto podtémat: **fungování speciální školy, hlavní přínosy edukace, bariéry edukace, zefektivnění systému pomocí změn.**

#### Fungování speciální školy

Fungování speciálního školského zařízení se odráží nejen v kvalitě vzdělávání žáků, ale zejména ovlivňuje míru rozvoje rozumových schopností jedinců, což pozitivně ovlivňuje dosahování stanovených cílů a viditelný progres u dětí. V rámci dobře nastaveného systému můžeme spatřovat v dlouhodobém horizontu vnitřní naplnění celé rodiny, což je základním předpokladem pro rozvoj každého jedince. Veškerí naši informanti vyzdvihují kvalitu a přístup speciálních školských zařízení, ve kterých se jejich děti vzdělávají. Ve své výpovědi mimořádnou spokojenost popisuje maminka Dana, která říká (25): *„Tam, kde je teď, tak já nevím, jak bych to úplně nazvala, na 100%, možná na 1000% jsem nadmíru spokojená. Protože opravdu jako já žiju a jedu pořád v tom, že bych ji chtěla dostat,*



*co nejdál. Tím, když vidím, jak si nosí vlastně ty úkoly domů, jakým způsobem se učí, jak se ji nabízí to učení, tak to má svůj význam. Takže tady opravdu kolikrát jsem úplně zaražená nebo zaskočená teda mile.*“ Informantka vzpomíná na velmi kladný přístup v prvních dnech dceřiny docházky do školského zařízení (31): *„I ten první školní den, když si vzpomenu, kdy ředitel opravdu ty starší děti, jakože nabádal, aby když uvidí nějakého toho prvňáčka, tak pomohli. Celá ta myšlenka té školy a přístup je, že se tam cítí dobře:“* Obdobně jako informantka Dana i maminka Petra vnímá činnosti a působení speciální školské instituce za znamenité, přičemž její spokojenost spočívá nejen v přístupu vedení a pedagogických pracovníků, ale rovněž i v obsahu poskytovaných služeb či programů (24): *„Co se týče mě, naši třídy, naši paní učitelky, tak já jsem byla nadmíru spokojená. Jako vcelku ta škola, neměla jsem ji co vytknout. Paní ředitelka za mnou chodila, ptala se, jak jsem spokojená. Když jsme tam nastupovali, neměli snoezelen, což je místnost, kde jsou světýlka. Nechali to tam pro ně vybudovat, jo všechno. Opravdu výlety s těma děčkama dělali. Máte postižené dítě, vůbec jsem nepočítala, že bych šla na vánoční večírek postižené dcery.“* Obdobně jako informantka Petra, tak i maminka Lenka vyzdvihuje možnosti využití místnosti snoezelen a nabízených aktivit v rámci edukace (34): *„Pak hodně se mi líbí to, že oni tam využívají, mají tam snoezelen svou místnost, což je pro něho taky úplně super. Mají strašně moc aktivit ta škola. Canisterapii teď měli minulý týden, prostě v každém tom týdnu mají prostě něco...“* Za velký klad považuje informantka Lenka nastavení výuky bez školního zvonění (34): *„...hlavně se mi tam líbí i to, že nemají to zvonění a nemají to prostě tam dané striktně 45 minut. Oni to mají bez zvonění a dělají to podle toho, jak kdo potřebuje.“* O změnách, které navýšili fungování speciálně školské instituce hovoří respondentka Martina, která uvádí kromě změn v materiálním vybavení rovněž i proměnu pedagogického personálu (26): *„...konkrétně naše škola prošla neskutečnou proměnou směrem k lepšímu a tím je myšleno nejen o hmotné řekněme vybavení školy, ale především tím, že se tam obměnil pedagogický sbor za řekněme mladší speciální pedagogy, kteří využívají modernějších metod výuky, tak určitě tu kvalitu vnímám v dnešní době na vysoké úrovni.“* V rámci fungování těchto školských zařízení vytyčuje informantka Eliška cennou výhodu směřující zejména k pracujícím rodičům v podobě školní družiny (28): *„...družinka, kterou využíváme, a to je teda velká pomoc. Myslím si, že škola k tomu přistupuje, že se snaží prostě těm pracujícím rodičům ulehčit, udělat to tak, aby se to dalo skloubit.“* Celkovou kvalitu fungování shrnuje ve své výpovědi informantka Lenka, která ji po všech směrech doporučuje (36): *„Kdyby bylo takové školství pro všechny děti, tak si myslím, že by se toho naučily více.“*

### Hlavní přínosy edukace

Za stěžejní přínos speciální edukace naši respondenti pokládají zejména posun jejich dítěte směrem kupředu, a to v různorodých oblastech života. Informantka Petra popisuje hlavní oblasti, ve kterých došlo u dcery během edukace k rozvoji, což považuje za velmi přínosné a říká (26): *„Víc vnímala, víc se radovala. Dokázala se radovat, dokázala se vztekat, dokázala prostě přijímat lidi. Více vnímala to, co ji říkám, že jsem se s ní najednou dovedla domluvit. Komunikace se určitě zlepšila s dcerou.“* Co se týče oblasti rozvoje, tu rovněž považuje za významnou maminka Dana, která kromě posunu v komunikaci pokládá za přínos i poskytování dostatečných poznatků a radost z edukace dítětem (31): *„Je tam posun, dostanou se ji ty informace, je tam spokojená.“* Za největší přínos této edukace považují informantky Lenka s Martinou individuální přístup, který zaujímají pedagogičtí pracovníci vůči žákům, přičemž ho maminka Martina porovnává s přístupem v běžné základní škole (28): *„Je tam individuální přístup k žákovi. Je tam poměr třeba těch tří pedagogů na šest žáků, což je pěkný poměr ve srovnání s klasickou třídou.“* Individuální přístup vyzdvihuje i maminka Eliška, která říká (22): *„...přizpůsobují vlastně dost všechny věci vždycky danému člověku, jakože tomu žákovi, jaké má problémy a tak.“* Mimo to, informantka Eliška nahlíží na tuto edukaci velmi kladně, a to z důvodu socializace jejího syna ve školním prostředí, kterou považuje za hlavní přínos (12): *„Přínos je, že se tam jako skamarádil ne sice jakoby úplně moc protože mám pocit, že tyhle děti nedokážou navázat úplně klasický kamarádsky vztah, ale chodí tam rád, má tam ty děti třeba s podobným postižením a v tomto vidím obrovský přínos, že je prostě mezi vrstevníky a mezi ještě jinýma lidma, než jenom v domácím prostředí.“* Za velký klad považuje kromě individuálního přístupu a socializace i v rámci edukace nabízený obohacující program, který školská instituce dětem poskytuje (30): *„Musím říct, že škola se jako snaží, jak ve sportovních aktivitách, tak měli i různé vystoupení jako třeba většinou k vánoční tématice.“*

### Bariéry edukace

Pod bariérami ve vzdělávání si můžeme představit určité vzniklé překážky, které mohou jistým způsobem zasahovat jedinci do vzdělávání, a to negativním způsobem. Pro většinu našich respondentů byly bariéry speciální edukace těžce dohledatelné, přičemž jsou s celkovým přístupem nadmíru spokojení. Informantka Eliška považuje bariéry u žáků za individuální záležitost, která se odlišuje dle typu jedincova postižení a jeho schopnosti vzdělávat se, to popisuje (34): *„...některé děti jsou takové více vzdělavatelné, některé míň,*

*takže já úplně nechci posuzovat tady tu bariéru u toho vzdělávání, protože si myslím, že se opravdu snaží. Je to individuální hodně podle toho, jak které dítě je to nastavené vnímat a tak. Protože my jsme třeba měli dost problém v tom, že syn nechtěl dělat domácí úkoly.“* Tudíž bariérou ve vzdělávání popisovala respondentka Eliška u svého syna odmítání vypracování zadaných domácích úkolů. Oproti tomu informantka Dana považuje za nejvýraznější bariéru edukace dojíždění do místa, kde sídlí speciální školské zařízení. V návaznosti na dopravní obslužnost se museli přizpůsobit celá rodina, a to skrz volbu školského zařízení pro mladšího syna, tak i volbou místa zaměstnání. Maminka Dana tuto bariéru zdůvodňuje (29): *„To dojíždění. Museli jsme se přizpůsobit, prostě nešlo by to udělat jinak nebo šlo, ale to bychom museli mít mnohem více peněz, aby nám bylo jedno, že tolik projedeme, takže jsme se přizpůsobili.“* Za další bariéru považuje informantka Dana rozvržení času založené na vytyčeném každodenním režimu přizpůsobeném s ohledem na edukaci dcery (29): *„Je to i časově komplikované a vždycky si říkám, když to na mě jde, tak si vždycky říkám, nevádí, aspoň budou mít trochu lepší průpravu do života.“* Informantka Lenka vytyčuje jedinou bariéru, která se jí v rámci edukace jejího dítěte nepozdává, a tím jsou myšleny psychologické vyšetření, které jsou zajišťovány a požadovány školskou institucí (50): *„S čím úplně nesouhlasím jsou ty psychologické vyšetření, které se dělají třeba jednou za půl roku nebo za rok někde, že přijedeme někde na nějaké pracoviště třeba do Zlína a tam mu dělají podle nějakého schématu psychologické vyšetření a na základě toho nám prostě řeknou, jaký je problém.“* Což dle uvážení respondentky nemůže být dostatečně adekvátní vzhledem k proměnnému rozpoložení nálad jejího syna, přičemž dochází dle maminky Lenky k mylnému hodnocení (50): *„...už to prostě dají do takové škatulky, že je prostě nějaký, jo a to se mi třeba na tom úplně nelíbí. To se mi prostě nelíbí, ale asi je to tady tak nastavené a jinak to prostě nejde.“*

### **Zefektivnění systému pomocí změn**

Informantka Martina má jasnou představu o změně, která by mohla navýšit fungování a efektivnost působení speciálně školské instituce, kterou navštěvuje její syn. Její vize spočívá v navýšené logopedické péči, což následně objasňuje (36): *„...vzhledem k počtu žáků, což je tuším 60 ten logoped nemá prostor s každým žákem individuálně pracovat a bohužel osnovy speciálního školství nehovoří o tom, že logopedie tam má své pevné místo, což jsem jako rodič přesvědčená, že kromě psaní, čtení, matematiky, ta logopedie možná je ještě před tady těmito všemi předměty z důvodu toho, že to, jak se to dítě verbálně projevuje je vlastně jeho nejběžnější nástroj komunikace s jeho okolím.“* Dle maminky Martiny

by měla zaujmout logopedie ve speciální pedagogice významnější roli než doposud. Její doporučení zní (36): „*Vtáhnout do toho učitele, vtáhnout do toho asistenty, měl by to být dominantní předmět dle mého názoru.*“ Informantka Eliška zmiňuje záležitost týkající se uspořádání žáků různých věkových kategorií v jedné třídě, ke které měla s ostatními rodiči výhrady a uvítala by náležitou změnu, přičemž tuto situaci popisuje (40): „*Spiš, co mě jako tak hodně trápilo bylo, že se vlastně často ty děti trošku prohazují v té třídě, mění a neměla jsem třeba úplně pocit, že by syn byl ve třídě úplně protože jsou ty třídy poskládané samozřejmě z různě věkově starých jakoby žáků, a tak to mě trošku trápilo. I jsme se snažili občas něco k tomu jako říct, ale škola nám sdělila, že má svůj prostě systém a tak. Takže člověk to asi musí pochopit.*“ Mimo změny v uspořádání žáků byla vytyčena rovněž i změna v uspořádání týdenní docházky v rámci nástupu dítěte do školského prostředí, jež by mohla být dle informantky Lenky poněkud zkrácená (40): „*...ze začátku pro tady ty děti možná nemusely chodit pět dní v týdnu, protože mohlo by to být třeba kratší, nebo zas podle toho, jak by kdo potřeboval.*“

#### **4.4 Směřování a zacílení profese pedagogických pracovníků**

Další vzniklá kategorie byla pojmenována jako „Směřování a zacílení profese pedagogických pracovníků“. V této kategorii se snažíme poukázat na zkušenosti rodičů s působením pedagogických pracovníků v rámci edukace jejich dítěte. Kategorie zahrnuje vnímání rodičů zaměřujíc se na fungování pedagogických pracovníků, interakci s nimi, či jejich zkušenost se zapojením se dalších participantů do vzdělávání jejich dítěte. Vzniklá kategorie byla utvořena v rámci těchto podtémat: **působení pedagogických pracovníků, interakce mezi rodiči a pedagogy, zapojení dalších participantů do edukace, vnímání klasifikace žáků.**

##### **Působení pedagogických pracovníků**

Působení pedagogických pracovníků představuje velkou roli ve fungování speciálních školských zařízení, s kterými úzce souvisí. S vyšší kvality pedagogických pracovníků narůstá i úroveň fungování školských institucí. Hodnoty pedagogických pracovníků velmi pozitivně vnímá informantka Lenka (32,44): „*My jsme spokojení, my si nemůžeme na nic stěžovat. Určitě máme nejlepší paní učitelku. Věřím paní učitelce, dokonce teď i získala nějaké ocenění jsme se dozvěděli a vždycky nám vyšla vstříc.*“ Informantka Eliška vyzdvihuje neustálý posun pedagogických pracovníků kupředu, a to zejména v uplatňování různorodých inovací v rámci edukace (42): „*Jako po tu dobu, co tam syn je, tak vidím,*

že opravdu i oni se pořád vzdělávají a snaží se ty nové věci začlenit těm děckám do té výuky. Myslím si, že se k tomu snaží přistupovat tak dobře a sami se snaží pořád vymýšlet nějaké novinky. Sama jsem spokojená.“ Rozdíl můžeme spatřit ve vnímání působení pedagogických pracovníků z hlediska ostatních respondentů. Informantky Petra s Danou považují za velmi významné zejména věkově starší pedagogické pracovníky působící na této pracovní pozici dlouhodobě s dostatkem nabytých zkušeností. Maminka Dana říká (35): „*No paní učitelka, která učí dceru by teď měla jít do důchodu. Celý život tam na té škole učí, takže má zkušenosti. Já říkám, že na světě je možná tak deset lidí, kteří jsou snad ztělesnění anděla a ona je jeden z nich. Je důsledná, ale normálně se s nima i pomazlí trošku. Protože jich je ve třídě pět, tak dokáže je zaujmout tak, že se chtěou učit. Přistupuje ale jako fakt s tím maximem opravdu, že mu chce pomoci, naučit.*“ I respondentka Petra vidí rozdíl v kvalitě edukace mezi dříve a nově působícími pedagogy, kdy vyzdvihuje zkušenost s přístupem paní učitelky, která vyučovala její dceru (28): „*...když tam byla ta paní Krátká, ta se ji naprosto věnovala. Pak paní Krátká odešla do důchodu, přišla nová paní učitelka, nebyla špatná, byla dobrá, ale už se tak dceři nevěnovala. Bylo to, jak kdybych fakt ji tam jenom odložila na ty dvě hodiny do té školy a už se ji tolik nevěnovali. Takže ono to není o škole, ale je to o těch lidech, a to najdete všude, lepší a horší. V globále to bylo dobré, ale co se týče mě osobně, tak prostě paní Krátká byla jednička*“.

Oproti tomu informantka Martina vyjadřuje odlišný postoj, kdy pokládá za stěžejní zejména přeměnu pedagogických pracovníků na nově příchozí pedagogy, přičemž považuje předešlé pedagogy za mírně vyhořelé (38): „*...šlo to i bohužel vidět na těch předdůchodových paních učitelkách, že tam prostě ten přístup byl nijaký. My jsme právě měli to štěstí, že se tam projeví nově příchozí absolventi, speciální pedagogové, kdy byli ochotni a měli zájem pracovat s různými i třeba novými metodami...*“ Tudiž maminka Martina shrnuje působení pedagogických pracovníků následovně (38): „*Takže kvalita pedagogických pracovníků podle mě souvisí s čerstvými absolventy, kteří vstupují do toho školství s nějakými inovacemi nebo se zájmem o aspoň zkusit ty inovace na těch žácích:*“

### **Interakce mezi rodiči a pedagogy**

Vzájemná interakce mezi rodiči a pedagogy v rámci komunikace probíhá u námi zvolených respondentů na perfektní úrovni. Komunikaci se vzdělavateli považují naši respondenti za naprosto bezchybnou, přímo až vynikající. Informantka Martina popisuje, jaké možnosti se rodičům v rámci edukace jejího syna v interakci s pedagogem nabízejí (40): „*Tam jsou vždycky na začátku školního roku třídní schůzky, je tam každý měsíc možnost využít nabízené*

*konzultace a jinak máme systém posílání vzkazů v deníčcích a plus máme možnost kdykoliv kontaktovat učitele třídního prostřednictvím emailu nebo telefonicky.*“ Velmi kladně svou zkušenost s komunikací s pedagogy popisuje i maminka Dana, která říká, na jaké bázi jejich sdělování poznatků probíhá (37): *„Perfektně. Perfektně, píšeme si, voláme si. Vždycky jednou za čas si v nějakém tom intervalu voláme, řekneme si co co a jak, bezvadné.“* I v případech, kdy se naskytla situace, za které se dcera informantky Petry nemohla výuky zúčastnit, tak dle maminky není potíž veškeré záležitosti vyřešit na základě dohody (30): *„...prostě stačilo zavolat, domluvit se, nebyl problém, prostě jsme to nahradili jindy. Takže jako co se týče této školy, mi vycházeli naprosto vstříc a všechno bylo perfektní.“* Respondentka Eliška považuje za úspěšný přenos informací mezi rodiči a pedagogy způsob, kterým si komunikaci nastolí (44): *„Komunikace funguje dobře. Jako řekla bych, že je to vlastně o tom i jak si to každý sám nastaví, že ti učitelé jsou jakoby ochotni prostě komunikovat a snaží se pro každé to dítě:“*

### **Zapojení dalších participantů do edukace**

Do výuky osob se zdravotním znevýhodněním jsou kromě speciálních pedagogů začleněni i další participanté. Za další velmi podstatné odborníky zapojující se do edukace dítěte považuje respondentka Petra asistenty pedagoga a logopeda, přičemž říká (36): *„...asistenti pedagoga tam byli. Navíc tam byla logopedka. Ta byla úplně perfektní, skvělá. I když dcera jako nemluví, tak ty masáže a všechno to nám hodně pomohlo.“* Maminka Eliška rovněž zmiňuje za další působící účastníky v edukaci jejího syna logopeda a asistenty pedagoga. Kromě nich však poukazuje i na další pracovníky ve školském zařízení s kterými se každodenně její syn setkává a které považuje rovněž za důležité (46): *„...jsou tam vlastně asistenti v družinách nebo i třídách, potom vlastně je tam paní logopedka a takto v té škole asi, myslím si, že i paní uklízečka, kuchařka a tak, jakože, že ty děcka to vnímají tak jako celkově, že se k nim všichni tam chovají tak pěkně, že to funguje jako tak jedna velká rodina bych řekla.“* Úzce se speciálními školskými zařízeními spolupracují speciálně pedagogická centra, jejichž pracovníci pravidelně dojíždí do školských institucí. Dojíždění pracovníků z SPC komentuje informantka Dana, která vyzdvihuje jejich práci a působení ve školském prostředí (39,41): *„...ona pak dojíždí do té školy a konzultuje s nimi, jak přizpůsobit jakoby ty pomůcky, aby se jim lépe četlo, psalo a tak. No a paní je taky úplně úžasná. Přijde mi to podstatné a zapadá to tak vše dohromady.“* Výše zmiňované participanty podílející se na edukaci ve speciálním školském zařízení navyšuje maminka Lenka ještě o posledního účastníka, kterým se stává sociální pracovník. Informantka Lenka charakterizuje činnost,

kterou sociální pracovník provádí (52): „...oni jsou nějak spojení se sociálkou, takže ona musí vždycky jednou za rok zkontrolovat, jak na tom syn je. Tak dojde paní z té sociálky, ona si jde do třídy, podívá se na tu výuku a dále to nějak zhodnotí...“

### Vnímání klasifikace žáků

Klasifikace neboli hodnocení žáka v průběhu edukace se může lišit jeho postupem. Respondentka Dana vytyčuje, jakým způsobem je hodnocena ve školském prostředí její dcera (43): „*Tak samozřejmě v rámci toho, jak oni to mají nastavené. Normálně dostávají známky jako jedna, dva, tři atd..*“ Ostatní informantky uvádí odlišný způsob na základě, něhož jsou v rámci edukace klasifikovány jejich děti, a tím je myšlena písemná forma. Ovšem ne všemi informanty je tento způsob hodnocení považován za optimální, což zdůvodňuje maminka Martina (48): „...*naše děti jsou hodnocené slovně, což s tím trochu bojujeme, protože si nemyslím, že je to vždycky úplně cesta. Já osobně si myslím, že známka může být spíše motivující pro žáka, když ji vidí vizuálně, než když si tam má přečíst nějaké to slovní hodnocení, Takže klasifikace jako taková ta metodika se mi nelíbí.*“ Podobnost v náhledu na slovní hodnocení můžeme spatřit i u informantky Elišky, která rovněž vnímala vyšší smysl klasifikace za pomoci klasického známkování čísly (52): „*Jako ze začátku jsem si na to musela zvyknout, protože mi připadalo takové logické, že by jim psali ty známky, ale postupem toho, jak to člověk sleduje, tak pro ně je jako určitě těžké tady to známkování...*“ Informantka Eliška uvádí inovaci v hodnocení, která jim v rámci posunu syna na následující stupeň přibyla. Jedná se o hodnocení pomocí smajlíků, které maminka Eliška považuje za velmi pozitivní a vysvětluje princip této klasifikace (52): „*Prostě je to tam v podstatě očíslované jakoby 1,2,3,4, ale je to spíš popsané vždycky jako zvládá úkol sám, zvládá úkol s pomocí, nechápe ho nebo porozumí s nějakým hlubším vysvětlením anebo ho nechápe a podle toho dostává smajlíky prostě s vyplazeným jazýčkem, usmáté a přijde mi to jako moc fajn.*“

## 4.5 Následná edukace dítěte

V poslední kategorii se zaměřujeme na pohled a vnímání rodičů v návaznosti na následné vzdělávání dítěte po ukončení povinné školní docházky. Kategorie nese název „Následná edukace dítěte“ a byla utvořena na základě podtématu: **význam v pokračování edukace dítěte.**

### Význam v pokračování edukace dítěte

Úspěšné ukončení neboli absolvování základního vzdělání nemusí pro jedince se zdravotním postižením představovat úplné zakončení jejich edukace. I nadále je umožněno těmto osobám se vzdělávat, přičemž rozhodnutí, zda pokračovat v edukaci či ne je podmíněno zejména rozhodnutím rodičů a jejich dětí. Kromě informantky Petry u jejíž dcery není v možnostech v rámci jejího zdravotního stavu následné edukace, ostatní respondenti přisuzují vysoký význam v pokračování vzdělávání u svých dětí. Pro informantku Martinu je to nyní aktuální téma, skrz to, že její syn ukončuje poslední ročník základního vzdělávání, přičemž plánuje v edukaci jejího syna nadále pokračovat a říká (50): *„Takže to je u nás teď aktuální. Syn bude mít osmnáct v září, v září nastupuje, co se navazujících nějakých možností týče, tak jsou takzvané jednoleté nebo dvouleté praktické školy, což je neoborové vzdělání, to znamená, že to není, že by se vyučil nějakým konkrétním řemeslem, ale bude mu dopřáno dalšího navazujícího vzdělání. Úplně asi nevím ještě jako co od toho očekávat, ale chápu to v nějakých praktických činnostech.“* O pokračování v edukaci svého dítěte začíná přemýšlet i maminka Eliška. Její syn dochází do šestého ročníku speciálního školského zařízení, tudíž nad celou záležitostí pomýšlí zatím okrajově. Informantka Eliška vykazuje určité obavy z následné edukace, a to zejména skrze hlediska provozního a časového, přičemž to vysvětluje takovým způsobem (56): *„Bude to asi těžké období, protože zatím se to jeví tak, že další vzdělávání je až ve ... (název města), říkám až protože v dnešní takové situaci s dopravou je to už jako dost časově náročné. Je tam i menší ten limit, kdy si to dítě můžete vyzvednout. Prostě už tam nefungují tady ty družinky. Mám z toho trošku obavu, ale byla bych ráda, kdybychom potom ještě pokračovali třeba aspoň dva, tři roky.“* Pro informantku Lenku, je představa budoucí edukace prozatím v nedohlednu. Považuje za důležité přítomný okamžik, přičemž říká (56): *„První chceme, abychom se nějak posunuli v té výuce, aby prostě začal psát a číst nějak. Nebo aby si spíš uvědomil třeba, že je to pro něho, pro něho důležitý. Zatím je mu to nějak úplně jedno, takže vůbec nevím, jak to bude do budoucna. Ještě je to strašně daleko.“* Školské zařízení, které navštěvuje dcera informantky Dany umožňuje plynule navázat na následné vzdělávání, a to v totožné vzdělávací instituci. Pokračování v edukaci po ukončení povinné školní docházky považuje Dana za její sen (45): *„Jako rozhodně se snažíme dělat všechno proto, abychom jako šli, šli dál. Ale je to prostě takový jakoby můj sen, ale uvidíme opravdu kam ten zdravotní stav pustí.“*



## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Výzkumné šetření bylo realizováno metodou kvalitativního výzkumu, kdy za pomoci uskutečněných polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty a následných získaných dat nám bylo umožněno provést analýzu každého případu zvlášť. Zkušenost každého z informantů je provázená její jedinečností, tudíž je naší povinností nahlížet na každou zkušenost informanta jednotlivě. Připomínáme zde hlavní úlohu metody IPA, kterou Smith a Osborn (2003) uvádí: „*Účastník se snaží pochopit svoji zkušenost, zatímco výzkumník se snaží pochopit, jak účastník chápe svoji zkušenost.*“. Z toho důvodu jsme se rozhodli interpretaci výsledků založit na námi pochopené osobité zkušenosti každého respondenta odděleně, a to za pomoci vycházejících analyzovaných dat.

### Informantka Eliška

Maminka Eliška se při prvopočátečních vzpomínkách, týkajících se vzdělávání jejího syna, vrací až do prvotní edukace spojené s docházením do běžné mateřské školy s pomocí asistenta, což považuje za zdařilé. Postupem času ovšem začala shledávat určitou bezmoc, a to zejména ve zvýšené náročnosti kladené na syna. Po dokončení předškolní docházky měla maminka Eliška jasnou představu, jakým směrem se bude vzdělávání jejího syna ubírat, a to formou speciální edukace: „*tato cesta byla pro nás, jakože asi od začátku prostě jediným řešením.*“ S ohledem na složitost komunikace se synem, který je němý, tuto volbu edukace považovala za tzv. „*dobrý tah*“. Výběr školského zařízení, které bude její dítě navštěvovat volila na základě doporučení kamarádky se synem, jejíž syn speciální školu navštěvuje: „*byli nám takovým vzorem*“. Tato skutečnost Elišku zklidnila a byla uspokojena faktem, že bude syn v rámci edukace potkávat i známé tváře. Eliška vykazovala absenci očekávání či představy od vzdělávání ve speciální škole, a to předně proto, že s podobnou situací neměla osobní zkušenost: „*jsem spíše vždycky tak vyčkávala, co bude dítě jako jak budou pokračovat.*“ Velký prožitek z nástupu syna do školního prostředí pociťovala maminka Eliška, kdy si začala uvědomovat, že v životě chlapce nastává „*obrovský skok a změna*“. Toto období považovala za šťastné i náročné, současně provázené velkými emocemi, jež zahrnovaly i pláč. Za zásadní krok, který ji usnadnil prožívání nástupu jejího syna do speciální školské instituce považovala plynulou adaptaci dítěte do školského prostředí. Adaptace proběhla na bázi kontinuity zejména skrz třídu jako celek, která si k sobě patřičně „*sedla*“, a ve shodě se statečným přístupem syna: „*spíš podržel on mě, jak já jeho.*“ Během brzké doby začala spatřovat Eliška přínosnost této edukace. Za stěžejní považovala socializaci jejího syna a kontakt s jedinci s podobným handicapem v odlišném prostředí,

než je domácí: „*hodně to vnímám, že syn je prostě v kolektivu dětí.*“ Za přínosnou stránku fungování speciálních školských zařízení rovněž považuje individuální přístup k žákovi: „*přizpůsobují vlastně dost všechny věci vždycky danému člověku, jakože tomu žákovi, jaké má problémy...*“ Mimo jiné oceňuje i sportovní a kulturní aktivity či vystoupení, které škola žákům poskytuje a umožňuje. Edukace ve speciální škole měla vliv na rodinné prostředí, kdy v rámci vzdělávání nastaly určité změny, kterým musela Eliška s rodinou čelit. Jednalo se zejména o nastavení si určitého režimu a změnu v kariérní oblasti, kdy začala pracovat jako OSVČ a řídit si čas, dle své potřeby: „*když je nějaký problém nebo něco, abych mohla prostě z práce odejít, zařídit si věci pro něho.*“ Velkou pomocí představuje pro Elišku i fungující školní družina, jejíž funkcí je zejména ulehčení pro pracující rodiče. Edukace se promítla i do domácího prostředí, kdy do určité míry pociťuje maminka Eliška omezení ve společných činnostech, kterým se před začátkem školní docházky se synem věnovali: „*je prostě už zahlcený, že je už ta jeho kapacita taková, že už se pak chce dívat spíš už jenom na pohádky, že už chce prostě trochu odpočívat...*“ Napříč svou zkušeností vykazuje určité výhrady a trápení vůči uspořádání tříd složených z různě věkově starých žáků: „*co mě jako tak hodně trápilo bylo, že se vlastně často ty děti trochu prohazují, mění a neměla jsem třeba pocit, že by syn byl ve třídě úplně.*“ Naopak celkovou spokojenost zdůrazňuje, co se týká působení pedagogických pracovníků, kteří dle ní nezůstávají stát na místě a bez přestání se vzdělávají, následují současné trendy, na základě čehož se nebojí uplatňovat nové inovace ve výuce, které považuje Eliška za přínosné. Rovněž komunikaci považuje za bezproblémovou: „*učitelé jsou jakoby ochotni komunikovat a snaží se pro každé to dítě.*“ Líbí se jí, že se dítě v rámci edukace potkává i s dalšími lidmi ve školském prostředí (logoped, asistenti pedagoga, ale i uklízečky, kuchařky apod.): „*to funguje jako tak jedna velká rodina.*“ Obavy u maminky Elišky přicházejí s myšlenkami, co bude následovat po ukončení docházky ve speciální škole: „*Nedovedu si představit, jaký by ten náš život byl bez tady tohoto zařízení. Právě se spíše děším toho, co bude dál. Bude to asi těžké období...*“

### **Informantka Dana**

Dana si zřetelně vybavuje daný okamžik, kdy začala s manželem přemýšlet o tom, zda se pokusit o zařazení dcery do vzdělávacího procesu, byť na pár hodin denně. Daný okamžik nastal v období, kdy se začala dcera Dany zapojovat do hracích činností s ostatními dětmi: „*bylo vidět, že vyhledává opravdu jakoby ten kontakt s těma dětma.*“ Ihned v začátcích si Dana určila jasný cíl, který představoval ambice ve vztahu k dosažení co „*největší*

*samostatnosti*“ dcery a jejího posunu, co nejdál. Než našla Dana vhodné školské zařízení pro dceru, tak absolvovala různé nepříjemné zkušenosti, zahrnující nevhodně zvolenou vzdělávací instituci, odmítnutí ze strany školy, až po úspěšné nalezení vhodné speciální školy zaměřené na sluchový handicap dítěte. Na základě doporučení nastoupila dcera Dany do speciální mateřské školy, kde ovšem neshledávala posun dcery kupředu: „*tady tyto mateřské školy nejsou jakoby úplně přizpůsobené dětem se sluchovým postižením, takže to mě jako docela začalo nenechávat klidnou.*“ Vyvinula snahu o integraci dcery do běžné mateřské školy, ovšem tam „*tvrdě narazila*“. V situaci, kdy Dana viděla, jakým způsobem ji vedení mateřských škol odmítá, ji to „*docela zlomilo*“. Třetí volba speciální vzdělávací instituce se zaměřením na sluchové postižení už byla tou správnou, což bylo pro Danu velkou úlevou. V této vzdělávací instituci pokračovala i v základním vzdělávání. Dana měla jasně vytyčená očekávání od školského zařízení, která spočívala v pochopení situace dítěte a poskytnutí jemu, co „*nejvíce*“. Z hlediska fungování této školské instituce nemůže nic vytknout a je náramně spokojená: „*...tím když vidím, jak si nosí vlastně ty úkoly domů, jakým způsobem se učí, jak se jí to nabízí to učení, tak to má svůj význam...*“ Kromě osobní satisfakce ji těší i velká spokojenost dcery, kdy považuje za určující faktor a přístup školy být takovou vzdělávací institucí, aby se zde cítily děti příjemně, bez stresu a pochybností. Při myšlenkách na začátek edukace si vzpomínala na situace, kdy si v některých momentech „*musela odbíhat někde poplakat*“ z důvodů obavy, zda se dcera naučí vůbec číst či ne. Nyní ji pokroky její dcery až přímo „*dojímají*“. Celkově edukaci prožívá velmi intenzivně s cílem, co největšího posunu: „*Vy se snažíte to dítě jakoby opravdu posunout dopředu a dělat úplně maximum, ale tak jak není úplně zdravá, tak to ještě bolí.*“ Maximum se Danině dceři dostává od třídní pedagožky, jejíž dlouholeté působení spojené s mnohými zkušenostmi Dana velmi vyzdvihuje a považuje ji za „*ztělesnění anděla*“. Z hlediska vzdělávání dcery se musela Dana s rodinou v několika parametrech přizpůsobit, což nebylo vždy jednoduché. Jednalo se zejména o změnu režimu, který z důvodu dojíždění dcery do školského zařízení představoval zvýšenou dopravní, časovou i finanční náročnost. Edukace se v mnohokrát prolíná i do domácího prostředí: „*v průběhu celého dne, různé věci, když třeba sebere něco do ruky nebo různé věci co uvidí, chce tím daktylem, abych jí říkala...*“, což je často při různých činnostech, které musí Dana v domácnosti vykonávat, hůře proveditelné. Při vyhlídkách na budoucnost má Dana jasně vytyčený „*sen*“, který spočívá ve snaze pokračování v edukaci po ukončení základní školy a hodlá pro to udělat, co bude v jejích možnostech: „*...je to prostě takový jakoby můj sen, ale uvidíme opravdu, kam ten zdravotní stav pustí.*“

### Informantka Petra

Maminka Petra si zřetelně rozpomíná na emoce, které pociťovala v momentě, kdy byla informována, že je povinností její těžce postižené dcery vzdělávat se, což bylo dle ní nereálnou záležitostí. Domácí prostředí navštěvovala každý měsíc paní z rané péče, která na nutnost absolvování povinné školní docházky upozornila: „*podle našich práv musí nastoupit do školského zařízení.*“ Pocity, jaké v ten moment pociťovala se projevovaly v jejím velkém rozhořčení a nepochopení proč: „*první bylo jako šok a spíše vztek jako proč, když je tak těžce postižená, nehýbe se, nemluví, pro mě jako co v té škole bude dělat, jak to bude.*“ Kromě emocí spojených se vztekem, se u Petry objevovaly i pocity strachu z toho, jak bude celá tato edukace probíhat, což si nedokázala za žádných okolností představit. Obrat ve vnímání u maminky Petry nastal po určité době, co její dcera začala docházet do speciální školské instituce. Stěžejní vliv na přeměnu jejího vnímání měla zejména adaptace její dcery do školského prostředí, která proběhla „*skvěle*“ a výtečný přístup školy: „*jak oni ke mně přistupovali nebo k dceři přistupovali, tak to bylo úžasné.*“ Kromě přístupu vyzdvihovala Petra rovněž materiální vybavení školy, či organizované aktivity pro děti. Podotýká rovněž rozdílný způsob, jakým se v rámci výuky věnovali její dceři pedagogové, kdy začala spatřovat určité odlišnosti: „*ta se ji naprosto věnovala. Pak paní Krátká (změna jména) odešla do důchodu, přišla nová paní učitelka, nebyla špatná, byla dobrá, ale už se tak dceři nevěnovala.*“ V návaznosti na výše uvedené poukazuje na fakt, že na fungování školy mají zejména vliv účastníci zde působící, což vztahuje na populaci všeobecně i mimo školní prostředí: „*je to o těch lidech, a to najdete všude, lepší a horší.*“ Celá zkušenost s edukací maminku Petru dovedla k poznání, že i přes obtížný začátek, kdy přemýšlela „*skepticky*“, bylo vzdělávání ve speciálních školských institucích velmi přínosné, a to jak pro její dceru, tak i pro ni samotnou. Prospěšné pro její dceru zejména ze strany rozvojové, kdy začala více vnímat, komunikovat a vyjadřovat své emoce, či přijímat o poznání lépe ostatní osoby. Z hlediska užitku pro Petru především v možném využití volného času, který byl doposud velmi omezeným, z důvodu nepřetržité péče o dceru: „*což jsem do té doby neměla, byla jsem pořád s ní zavřená jenom doma a jenom vlastně v tom postižení a v té nemoci. Najednou jsem měla prostě čas.*“ Zkušenost s edukací ve speciální škole pojímá Petra jako vyvstlou změnu v životě dcery, tak i spojovanou s jejím uvědoměním se: „*...uvědomila jsem si, že i prostě když je těžce postižená, tak tam tyhle věci jdou dělat, a navíc já jsem si od ní odpočinula. Protože když jsem furt s ní, dokola a dokola, tak prostě potřebujete ten výdech...*“ V návaznosti na zdravotní stav, který není

optimální, je tento rok edukace dcery Elišky posledním, přičemž bude povinná školní docházka „*řádně ukončená*“.

### **Informantka Martina**

Prvotní dilema spojené s edukací syna nastalo u maminky Martiny v momentě, kdy se s manželem začali zamýšlet nad volbou předškolní edukace, a to zda zvolit formu speciální či běžné mateřské školy. Po „*velmi složitých a dlouhých vyjednáváních*“ byla integrace jejího syna do klasické mateřské školy úspěšná. Předškolní období považuje Martina za „*moc pěkné*“, a i přes určitou náročnost, která byla kladena na syna, tuto edukaci vnímá za přínosnou. Vše se změnilo nástupem jejího syna do základní speciální školské instituce, kdy v návaznosti na psychologické vyšetření bylo rodičům sděleno, že se „*musí ubírat touto cestou*“. Představu či očekávání popisovala maminka Martina pocitem nevědomosti, kdy „*člověk vůbec neví, do čeho jde*“. Hned při nástupu se dle Martiny začala projevovat zvýšená náročnost ve všech směrech: „*...tam už to samozřejmě nabývá jiných dimenzí, protože se bavíme o dojíždění, dovážení, vyzvedávání a vlastně úplně nové prostředí, noví pedagogové, nové město, tak tam to bylo samozřejmě složitější*.“ Začátek byl jak pro rodiče, tak i pro jejich syna velmi obtížným, a to z důvodu zařazení dítěte do nesprávného výukového proudu, pro méně postižené děti, což syn nezvládal: „*to na něho bylo hodně, nezvládal to, na konci první třídy propadl, takže ten začátek byl takový hodně těžký*.“ Zmiňovaný těžký začátek pocítovala Martina i v období adaptace jejího syna do školského prostředí, která nebyla příznivou, což působilo na rodinné prostředí, kdy „*sdíleli i rodiče ty okamžiky*“, které byly náročnými. Za významnou považuje proměnu, kterou školské zařízení během celého období edukace jejího syna procházelo, a to nejen v rámci rozšíření materiálního zázemí a vybavení, ale zejména díky obměně pedagogického sboru: „*...obměnil pedagogický sbor za řekněme mladší speciální pedagogy, kteří využívají modernějších metod výuky, tak určitě tu kvalitu vnímám v dnešní době na vysoké úrovni*.“ Z důvodů, kdy se Martině zdáli věkově starší pedagogičtí pracovníci ve své profesi vyhořelými, považuje tuto obměnu za „*šťěstí*“, a to vzhledem k příchodu nových pedagogů spojovaných s moderními inovacemi, které uplatňují v procesu vzdělávání v praxi. Chválí také individuální přístup k žákům, který komparuje s třídou v běžné základní škole: „*...je tam poměr třeba těch tří pedagogů na šest žáků, což je pěkný poměr ve srovnání s klasickou třídou*.“ Naopak, co označuje za určitou bariéru je „*nedostatečná logopedická péče*“, a to vzhledem k počtu žáků, kdy není v možnostech jediného logopeda působícího ve školském prostředí věnovat se adekvátně všem dětem. Její myšlenka, jak zmírnit

tuto bariéru tkví v doporučení: „*Vtáhnout do toho učitele, vtáhnout do toho asistenty, měl by to být dominantní předmět dle mého názoru.*“ Kromě nedostatečné logopedické péče vyjadřuje nespokojenost i s metodikou klasifikace jejího syna, která je v podobě slovního hodnocení: „*s tím trošku bojujeme, protože si nemyslím, že to je vždycky úplně cesta. Já osobně si myslím, že známka může být spíše motivující pro žáka, když ji vidí vizuálně, než když si tam má přečíst nějaké tam slovní hodnocení.*“ V rámci posledního ročníku základní speciální školy, který syn Martiny aktuálně navštěvuje, vyvstává otázka následného vzdělávání. Obdobně jako před nástupem do základní školy speciální, netuší Martina, co od následného vzdělávání úplně očekávat, chápe však význam primárně „*v nějakých praktických sebeobslužných záležitostech*“.

### **Informantka Lenka**

Zkušenost s edukací ve speciálním vzdělávacím zařízení započala u maminky Lenky v návaznosti na doporučení speciálně psychologické poradny jako „*vhodnější*“ varianta a nový způsob vzdělávání, vhodný pro syna. Osobně poté navštívili školskou instituci a na základě sympatičnosti a přiblížení chodu výuky školní zařízení zvolili. Před nástupem do speciální školy maminku Lenku začaly sužovat nepříjemné pocity a obavy, jakým způsobem bude syn edukaci vnímat: „*Jako za prvé mně nedělalo úplně dobře, když jsem tam viděla ty postižené děti, které tam jsou. Vůbec jsem nevěděla, jak se k tomu syn bude stavit jako. Takže taková jako nervozita...*“ V utišení obav maminky navíc nepomohla ani komplikovaná situace, spojená se špatnou adaptací syna do školního prostředí. Přizpůsobování chlapce se jevílo náročným pro zúčastněné z důvodu minimální předchozí docházky do mateřské školy, zapříčiněné špatným zdravotním stavem a obavami syna z pobytu v neznámém prostředí či ze setkávání se s jinými osobami, než je maminka Lenka: „*...on v podstatě nechápal, proč tam musí jít. Fakt jako ten první rok jako, to jsme bojovali.*“ Okolnosti, kdy začala přehodnocovat celé své vnímání nastaly v okamžiku, kdy zjistila, jak skvělým způsobem škola funguje a jaké „*super*“ děti ji navštěvují. Postupem času začala vnímat vzdělávání ve speciální školské instituci jako součást synova života „*automaticky jako přirozeně*“. Za přednost považuje velký rozsah nabízených aktivit dětem, materiální vybavení, absenci školního zvonění či individuální přístup ke každému jedinci. Pocitově dle ní škola poskytuje dítěti „*maximum*“, a to z hlediska věnované péče a potřeb jedince. Vyskytují se ovšem i určité bariéry, kterými je edukace syna Lenky ve speciální škole omezena a která ji ponechává v nejistotě. Maminku Lenku tíží zejména několikátá změna medikamentů, která jejího syna brzdí: „*pořád v tom vývoji stojíme na jednom místě*“.

*i v té škole.* “ Lenka vyjadřuje jasnou nespokojenost s průběhem psychologických vyšetření, která jsou uskutečňována periodicky, vždy po uplynutí určitého období: *„...se dělají třeba jednou za půl roku nebo za rok někde, že přijedeme někde na nějaké pracoviště třeba do ... (název města) a tam mu dělají podle nějakého schématu psychologické vyšetření a na základě toho nám prostě řeknou, jaký je problém.*“ Což ji přijde za neadekvátní z důvodu proměnlivého rozpoložení syna a přirovnává tuto záležitost ke „škatulkování“. Oproti tomu velmi oceňuje působení třídní pedagožky a zmiňuje skutečnost, že syna vyučuje „nejlepší paní učitelka“. Vyzdvihuje zejména vstřícný přístup pedagožky a plně ji důvěřuje. Na bezproblémovou komunikaci nahlíží velmi kladně a spokojenost vykazuje i vůči klasifikaci jejího dítěte, která je „formou slovního hodnocení“. Celkovou zkušenost Lenky provází uvědomění si a přijetí faktu, že tento specifický způsob edukace je pro jejího syna tím nejlepším: *„je to tak pro něho nejlepší a říkám, mě hrozně změnili ten přístup a ti lidi kolem toho, takže není to nic, za co bychom se museli stydět...“* V návaznosti na zkušenost se vzděláváním ve speciální školské instituci, ji pokládá za „obohacující“ a přínosnou: *„Kdyby bylo takové školství pro všechny děti, tak si myslím, že by se toho naučily víc.“* Na následné vzdělání zatím maminka Lenka nepomýšlí, její cíl je prezentován v rámci pozitivního vývoje a pokroku syna v rámci průběhu vzdělávání a v prohloubení uvědomění si syna hlediska podstatnosti edukace: *„aby si spíš uvědomil třeba, že je to pro něho, pro jeho život důležitý.“*

## 6 SHRNU TÍ

V rámci procesu analýzy dat související s nalézáním určitých vzorců mezi jednotlivými případy jsme utvořili pět nadřazených témat a dále dle analogie přiřadili odpovídající podtémata. Tato témata a podtémata nám sloužila jako hlavní mezník pro zodpovězení stanovené hlavní výzkumné otázky (HVO) a dílčích výzkumných otázek (DVO), čímž se budeme v této kapitole zabývat. Ve shrnutí nalézáme různé shodné či rozdílné prvky ve zkušenosti rodičů v námi zkoumaném fenoménu.

*DVO 1: Jakým způsobem prožívali rodiče zařazení svého dítěte do speciální školské instituce?*

Z výpovědí našich informantů lze konstatovat, že prožitek ze zařazení jejich dítěte do speciální školské instituce byl pro rodiče velmi intenzivním, provázený velkým množstvím přívalů mocí a pocitů. Rodiče v počátcích provázely pocity strachu, nervozity, obav z toho, jak bude edukace v těchto školských zařízeních probíhat, jakým způsobem bude jejich dítě se zdravotním postižením vzdělávání zvládat a do jaké míry se bude rozvíjet, či vůbec jak na ně a jejich dítě bude celkové prostředí a atmosféra školy působit. U jistých informantů můžeme spatřit shodu v tvrzení, že obavy či silný prožitek při začátku edukace jejich dítěte se v čase proměnil, a to po jisté době, kdy jejich dítě docházelo do speciální školské instituce. Tato přeměna ve vnímání a prožívání edukace nastala v okamžiku, kdy rodiče spatřili, jakým způsobem speciální škola a její profesní sbor k jejich dětem přistupuje. Tudíž jejich primární obavy se rázem rozplynuly a začali celkovou situaci vnímat naprosto odlišně, pozitivně a přínosně.

*DVO 2: Jaká je zkušenost rodičů s fungováním speciálních vzdělávacích institucí?*

Zkušenost s fungováním speciálních vzdělávacích institucí u našich informantů můžeme považovat za velmi kladnou. Všichni respondenti jsou dle vlastní zkušenosti spokojeni s nastavením speciálních vzdělávacích institucí a považují vzdělávání jejich dětí v těchto zařízeních za velmi efektivní a prospěšné. Zejména za velkou přednost naši informanti považují individuální přístup v rámci speciální edukace, dle kterého se školská instituce přizpůsobuje specifickým potřebám daného jedince. Respondenti oceňují rovněž i možnosti, materiální vybavení a rozmanité programy, které tyto školy dětem poskytují. Celkový kladný přístup v rámci fungování školského zařízení se dle respondentů odráží zejména v rozvoji jedince, kde rodiče spatřují významné pokroky. I přes spokojenost našich informantů, někteří z nich uvedli určité záležitosti, které by mohly fungování speciálních



vzdělávacích institucí zefektivnit. První uváděná záležitost je představena v navýšení logopedické péče, která je dle jednoho z informantů k počtu žáků nedostatečná a měla by mít ve výuce významnější a zřetelnější roli. Další zmiňovanou věcí, která dle zkušenosti respondentky ubírá na efektivitě ve školském zařízení je uspořádání žáků, kdy v třídách dochází k různým přesunům a seskládáním rozličně věkově starých dětí.

*DVO 3: Jaká je zkušenost rodičů s působením pedagogických pracovníků v rámci edukace jejich dítěte?*

Můžeme konstatovat, že zkušenost našich informantů s působením pedagogických pracovníků je velmi pozitivní. Někteří z respondentů vyzdvihují zejména uplatňování inovací stran pedagogických pracovníků a jejich neustálý rozvoj kupředu. Rovněž je vyzdvihována komunikace pedagogů s rodiči, která je dle našich respondentů považována za bezproblémovou. Vytyčován je i skvělý přístup, který pedagogové k dětem zaujímají. Jedinou záležitostí, na kterou někteří z respondentů naráží je zkušenost s klasifikací žáků pedagogy, která probíhá na slovní bázi. Rodiče vykazují určitou nelibost k dané metodice. Můžeme rovněž postřehnout určitý rozpor mezi informanty, kdy část z nich oceňuje působení nové generace příchozích pedagogů s rozmanitou škálou inovací a zvýšeným zájmem o profesi. Na druhé straně jiná část respondentů vyzdvihuje práci věkově starších pedagogických pracovníků a jejich cenných, v dlouhodobém časovém horizontu získaných zkušeností, jež v rámci výuky plně uplatňují.

*HVO: Jaká je zkušenost rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních?*

Celkovou zkušenost našich respondentů s edukací jejich dětí ve speciálních školských institucích můžeme považovat převážně za pozitivní, a to i přes uváděný náročný začátek, který prostupoval zejména do prožívání rodičů. Většina z respondentů neměla definovanou představu či očekávání, jakým způsobem bude toto specifické vzdělávání probíhat. Představovalo to pro ně nově vzniklou událost, která před nástupem a v začátcích školní docházky jejich dětí vyvíjela určitý nátlak na emoce rodičů. Provázely je pocity strachu, obav, vzteku či určité nervozity. Tudíž prvopočátek vzdělávání byl jak pro rodiče, tak pro děti náročným. Pro některé z dětí obtížný zejména v rámci adaptace do speciální školské instituce, která nebyla vždy ideální, což ovlivnilo nejen děti, ale rovněž i rodiče. Ne všechny zkušenosti našich informantů z adaptace jejich dětí do školského prostředí byly však negativní, u některých z dětí došlo k plynulému přizpůsobení se do školského procesu.

Primární strachy a úzkosti se proměnily ve velkou spokojenost našich informantů, a to v důsledku perfektního celkového přístupu speciálních školských zařízení, které jejich děti navštěvují. Respondenti vyzdvihují fungování speciálních vzdělávacích institucí, které dle nich usilují o to, poskytovat dětem, co nejvíce, zahrnujíc jak materiální vybavení, inovace, tak i poskytované a nabízené programy a aktivity. Vyzdvihován je rovněž i výtečný přístup a působení pedagogických pracovníků, směřovaný jak k dětem a jejich rozvoji, tak rovněž i ke zdařilé komunikaci s rodiči. Rodiče vnímají dle vlastní zkušenosti fungování školských zařízení na vysoké úrovni a líbí se jim celková vize školy. Za velmi opodstatněné považují individuální přístup, který je v rámci vzdělávání přizpůsobován dětem dle jejich individuálních potřeb. Informanti nahlíží na edukaci jejich dětí ve speciálních školách jako na hlavní aspekt k přispění a pokrokům u jedince v komunikaci, socializaci a přijímání ostatních lidí i mimo školské prostředí.

Pro rodiče rovněž vyplynuly určité změny v návaznosti na vzdělávání, kdy se jednalo zejména o změny v upravení si denního režimu, kariérní oblasti, či přizpůsobení se dopravní obslužnosti, přičemž dojíždění do školského zařízení představuje pro některé z respondentů určitou časovou i finanční náročnost. Edukace ve speciálních školách ovlivňuje aktivity v domácím prostředí, kdy u jednotlivých dětí dochází dle rodičů k jejich zahlcené kapacitě, tudíž už nezbývá prostor na ostatní domácí činnosti, kterým se pospolu věnovali, kupříkladu výtvarné práce. U některých z nich dochází ovšem k opačné situaci, kdy se k probíranému studiu chtějí v domácím prostředí s rodiči vracet, sdílet ho a plnit úkoly.

I přes to, že rodiny během procesu vzdělávání procházely rozličnými změnami a čelily novým výzvám, můžeme podotknout, že zkušenost z edukace dětí ve speciálním školském zařízení byla obohacujícím elementem, jak pro každé jednotlivé dítě z hlediska jeho rozvoje, tak pro rodinné prostředí a rodiče samotné.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z daného výzkumného šetření nám vyplývá, že základní faktor pro úspěšnou edukaci jedinců v těchto vzdělávacích zařízeních se jeví v závislosti na precizním fungování školské instituce a působení pedagogických pracovníků, což výrazně ovlivňuje celkový prožitek rodičů z edukace jejich dětí. I přes obecnou spokojenost informantů našeho výzkumu v rámci fáze hledání vzorců napříč případy shledáváme určité body v rámci, nichž navrhuje tato specifická opatření směřovaná ke zlepšení jednotlivých procesů a činností ve fungování speciálních školských zařízeních.

Doporučení pro praxi s pozitivním přesahem, které nám z výzkumného šetření vyplynulo:

- 1. Nedostatečná logopedická péče** – v souvislosti s nízkým počtem logopedických pracovníků působících ve speciálním školském zařízení a vysokým počtem dětí u kterých se vyskytuje narušení komunikačních dovedností, není v možnostech škol zajištění včasné a komplexní logopedické terapie pro veškeré žáky. Tudíž doporučení tkví v navýšení počtu logopedických pracovníků, kteří by se individuálně žákům věnovali, což by vedlo ke zmírnění nebo odstranění komunikačních bariér u dětí se zdravotním postižením a zlepšení podmínek úspěšného vzdělávání.
- 2. Psychologická vyšetření** – školskou institucí jsou požadována psychologická vyšetření na pravidelné bázi, s tím, že je zprostředkovává vzdělávací instituce, která má dohodu a spolupracuje s vytyčeným pracovištěm. Psychologická vyšetření jsou dle informantů neobjektivní, založená na jednorázovém procesu zkoumání dítěte, který může být ovlivněn několika faktory kupříkladu špatným rozpojením dítěte v daný den. Na základě tohoto posouzení se určují podmínky pro další rozvoj dítěte v rámci edukace. Jeví se smysluplným, pokud by dítě potřebná psychologická vyšetření absolvovalo u svého privátního psychologa, který monitoruje vývoj dítěte v dlouhodobém časovém horizontu.
- 3. Uspořádání tříd** – různorodá věková struktura žáků a rozličnost jejich postižení z kterých je třída uskupená, včetně přesunu z jedné třídy do druhé, vytváří nesourodou skupinu dětí. Integrace dítěte do takto smíšeného kolektivu je mnohdy problematická, nicméně je zde nutné zvažovat praktické možnosti, jak vhodně třídu uspořádat včetně minimalizace přesunu dětí z kolektivu do kolektivu, což může spouštět u dětí různé stresové faktory.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali zkušeností rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních, přičemž tato práce byla rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část byla rozčleněna na dvě kapitoly. V první kapitole jsme se věnovali rodině s dítětem se zdravotním postižením. Z počátku jsme si terminologicky vymezili dva důležité pojmy, provázející nás tématem – rodina a dítě se zdravotním postižením exaktně s mentálním postižením. Poté jsme se zabývali výchovou dítěte s postižením, jejími specifiky a poskytovanou odbornou poradenskou činností. Následující kapitola byla zaměřena na vzdělávání dítěte se zdravotním handicapem, v níž jsme si přiblížili celkový proces edukace s určitými individualitami a specifiky. Zaměřili jsme v ní rovněž na didaktické zásady, principy, či dokonce metody, jež jsou využívány v rámci výuky. Mimo jiné, jsme se v poslední kapitole zabývali diagnostikou a poradenstvím z hlediska této specifické edukace a analýzou školských zařízení, zahrnujíc předškolní, základní, středoškolské a celoživotní vzdělávání dítěte.

Praktická část byla zaměřena na výzkumné šetření, v němž jsme zkoumali zkušenostmi rodičů se vzděláváním jejich zdravotně znevýhodněných dětí ve speciálních školských zařízeních. Jako druh výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumné pojetí, přičemž designem výzkumného šetření byla vybrána interpretativní fenomenologická analýza. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jaká je zkušenost rodičů dětí s postižením se vzděláváním ve speciálních školských zařízeních. Za účelem tohoto zjištění byly provedeny polostrukturované rozhovory s pěti rodiči, jejichž děti v rámci povinné školní docházky navštěvují speciální školská zařízení. V návaznosti na získaná data jsme provedli jejich analýzu, a to formou kódování. Výsledná zjištění vydedukované z analýzy dat poukazují na prožitou jedinečnou zkušenost rodičů v rámci speciálního vzdělávání jejich dítěte a fungováním či nefungováním speciálních školských institucí, ve kterých jsou děti vzdělávány.

Z výsledků vyplynulo, že zkušenost rodičů byla většinou pozitivní, provázená náročným začátkem, v některých případech i komplikovanou adaptací, s minimálními překážkami a určitými pojmenovanými doporučeními ze strany rodičů, ale taktéž i s výraznou spokojeností z fungování speciálních školských zařízení a profesionálního působení pedagogických pracovníků.

Diplomová práce poskytuje určitá doporučení, jež mohou být přínosná pro osoby působící ve speciálním školství ve formě zpětné vazby směřované rodiči. Zkušenosti rodičů, týkající se vzdělávání jejich dětí ve speciálních školských institucích, mohou sloužit jako náhled pro laickou veřejnost, či pro rodiny nacházející se v obdobné životní situaci.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BAJO, I., VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálně postihnutých (Psychopédia)*. Bratislava: Sapientia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021066465.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; PIPEKOVÁ, Jarmila a VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7.

BEIRNE-SMITH, Mary. *Mental Retardation*. Pearson College Div; 6th edition, 1994. ISBN 978-0130329905.

BENDOVÁ, Petra a ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c1998. ISBN 0761901442.

ČERNÁ, Marie. *Kapitoly z psychopedie: [skripta]*. Přepřac. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-899-7.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 9788024630717.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

DOKOUPILOVÁ, Ivana; HANÁKOVÁ, Adéla; KUNHARTOVÁ, Monika; POTMĚŠIL, Miloň; RŮŽIČKOVÁ, Veronika et al. *Speciálněpedagogická intervence u dětí v raném věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4432-1.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum). Praha: Avicenum, 1986.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.

HANÁKOVÁ, Adéla; POTMĚŠIL, Miloň; TYLŠAROVÁ, Vladimíra a URBANOVSKÁ, Eva. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4924-1.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, Jana a Ivo ČERMÁK. *Interpretativní fenomenologická analýza*. In Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 9-43. ISBN 978-80-210-6382-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5069-9.

PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-039-2.

PEŠATOVÁ, Ilona a TOMICKÁ, Václava. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Příprava mládeže s těžším mentálním postižením k uplatnění na trhu práce: (praktická profesní příprava) : [metodická příručka]*. Praha: Techmarket, 1996. ISBN 80-902134-4-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy: [učební dokument]*. 2., přeprac. vyd. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-030-3.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTA, Milan a KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

VANČOVÁ, Alica. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientiam 2001. ISBN 9788096718078

VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-968797-6-6.



VAŠEK, Štefan. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia, 2003. ISBN 80-978797-0-7.

VAŠEK, Štefan. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. ISBN 8086723136.

WILLIG, Carla. *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Vydání II. United Kingdom: Open University Press, 2001. ISBN 978-0335221158.

ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3856-7.

ZIKL, Pavel. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Karolinum, 2022. ISBN 9788024650661.

### Legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., *vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zákon č. 561/2004 Sb., *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

### Elektronické zdroje

FLOWERS, Paul, Michaela LARKIN a Jonathan A SMITH. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research* [online]. London: Sage, 2009 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14780880903340091?journalCode=uqrp20>

LARKIN, M. S. WATTS a E. CLIFTON. *Giving Voice and Making Sense in Interpretative Phenomenological Analysis* [online]. Qualitative Research in Psychology, No. 3, 2006 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/239798569\\_Giving\\_voice\\_and\\_making\\_sense\\_in\\_Interpretative\\_Phenomenological\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/239798569_Giving_voice_and_making_sense_in_Interpretative_Phenomenological_Analysis)

SMITH, J. A. a M. OSBORN. *Interpretative phenomenological analysis* [online]. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage Publications, Inc. 2003 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/272410331\\_Interpretative\\_phenomenological\\_analysis\\_as\\_a\\_useful\\_methodology\\_for\\_research\\_on\\_the\\_lived\\_experience\\_of\\_pain](https://www.researchgate.net/publication/272410331_Interpretative_phenomenological_analysis_as_a_useful_methodology_for_research_on_the_lived_experience_of_pain)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
DVO	Dílčí výzkumná otázka
HVO	Hlavní výzkumná otázka
IQ	Intelligenční kvocient
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
MPSV ČR	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
MŠ	Mateřská škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MV ČR	Ministerstvo vnitra České republiky
MZ ČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
OSVČ	Osoba samostatně výdělečně činná
Sb.	Sbírka zákonů
SPC	Speciálně pedagogické centrum

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Analýza dat – rozhovor č. 1 Eliška .....	47,48,49,50
Tabulka 2 Analýza dat – rozhovor č. 2 Dana .....	50,51,52,53
Tabulka 3 Analýza dat – rozhovor č. 3 Petra .....	53,54,55,56
Tabulka 4 Analýza dat – rozhovor č. 4 Martina .....	56,57,58,59,60
Tabulka 5 Analýza dat – rozhovor č. 5 Lenka .....	60,61,62,63
Tabulka 6 Seznam nadřazených témat a podtémat .....	63

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Znění polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P II: Ukázka transkripce rozhovoru – Informantka Dana

## **PŘÍLOHA P I: ZNĚNÍ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

### **1. Jakým způsobem prožívali rodiče zařazení svého dítěte do speciální školské instituce?**

- Kdy jste začali s partnerem/partnerkou diskutovat o zaškolení a volbě školského zařízení pro Vaše dítě?
- Jaký to pro Vás mělo význam, aby se Vaše dítě vzdělávalo v tomto typu vzdělávací instituce?
- Z jakých důvodů byl pro Vaše dítě zvolen tento typ edukace?
- Zkuste mi povědět něco více o tom, jakým způsobem u Vás probíhal proces zaškolení.
- Jak jste období, kdy bylo Vaše dítě zařazeno do speciálního školského zařízení prožíval/a?
- Jaké emoce jste pociťoval/a při nástupu Vašeho dítěte do školního prostředí?
- Jak jste vnímal/a průběh adaptace Vašeho dítěte do vzdělávacího procesu?
- Zkuste mi popsat, jaká byla Vaše představa či očekávání týkající se vzdělávání Vašeho dítěte ve speciální školské instituci?
- Co vše se u Vás změnilo nástupem Vašeho dítěte do školského prostředí?

### **2. Jaký význam přisuzují rodiče fungování speciálních vzdělávacích institucí?**

- Jakým způsobem vnímáte kvalitu fungování speciálních školských zařízení?
- V čem vnímáte největší přínos tohoto vzdělávání?
- V čem vnímáte největší bariéry této edukace?
- Jak jako rodina prožíváte edukaci Vašeho dítěte?
- Co byste doporučil/a z pohledu rodiče jako možnou změnu či vylepšení fungování speciálních školských zařízení?

### **3. Jak vnímají rodiče působení pedagogických pracovníků v rámci edukace svého dítěte?**

- Jak vnímáte kvalitu pedagogických pracovníků, kteří vyučují Vaše dítě?
- Jak funguje komunikace mezi Vámi a vzdělavatelem Vašeho dítěte?

- Kdo z dalších odborníků se do edukace Vašeho dítěte zapojuje? Jaký způsobem?
- Jaký význam přisuzujete všem těmto participantům v rámci edukace Vašeho dítěte?
- Jaká je Vaše zkušenost s klasifikací Vašeho dítěte učitelem?
- Jaký má pro Vás význam pokračování Vašeho dítěte v edukaci následně po absolvování povinné školní docházky ve speciální školské instituci?

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU – INFORMANTKA DANA**

**(01) Dobrý den, vítám Vás u dnešního rozhovoru. Souhlasíte s jeho nahráváním?**

*(02) Dobrý den, ano, souhlasím.*

**(03) Děkuji. Mohu položit první otázku?**

*(04) Ano.*

**(05) Jak dlouho Vaše dítě dochází do speciálního školského zařízení?**

*(06) Takže dcera tři roky v mateřské škole, vlastně čtyři roky v mateřské a tři roky teď na základní škole.*

**(07) Z jakých důvodů byl pro Vaše dítě zvolen tento typ edukace?**

*(08) Dcera má vlastně kombinované postižení. První jsme po dohodě s SPC zvolili speciální mateřskou školu v ...(název města), protože tam jsem neviděla žádný jakoby posun dopředu a dostali jsme se do péče SPC pro vady sluchu ve ...(název města), kde se nám zmínili o mateřské škole pro sluchově postižené, tak jsme tuto školu vlastně změnili a začala dojíždět do speciální mateřské školy pro sluchově postižené děti.*

**(09) Když se vrátíme na začátek vzdělávání, tak kdy jste s partnerem, tatínkem Vaší dcery, začali diskutovat o zaškolení neboli zařazení do školského prostředí a volbě školského zařízení? Kdy byl takový první impuls?**

*(10) První impuls byl, když jsme byli na lázeňském pobytu a všimli jsme si nebo viděli jsme normálně, ale tam se to jako hodně, jako když byla v kolektivu dětí, tak že se hodně jakoby chtěla s těma dětma hrát a bylo vidět, že vyhledává opravdu ten kontakt s těma dětma. Takže tehdy jsme začali uvažovat, že bychom to mohli zkusit, třeba jenom na pár hodin denně.*

**(11) Jaký to pro Vás mělo význam, aby se Vaše dítě vzdělávalo v tomto typu vzdělávací instituce a celkově, aby se vzdělávalo?**

*(12) No tak v první řadě, protože měla několik zdravotních problémů, a ještě vlastně má, tak ze začátku to bylo takové jako nemyslitelné, ale protože dojížděli k nám vlastně hned od začátku dvě rané péče, jedna na stimulaci zraku, druhá na stimulaci sluchu a to bylo od začátku asi jakoby pro ni udělat co nejvíc, prostě co nejvíc pracovat,*



*abychom dosáhli největší samostatnosti. Aby prostě jsme ji posunuli dál. Jsme nechtěli smířit se hned s tou diagnózou a přijmout to tak jak to je a nic nedělat, to určitě ne.*

**(13) Zkuste mi povědět něco více o tom, jakým způsobem u Vás probíhal proces zaškolení.**

*(14) Vlastně do sedmi let věku dítěte dojíždí do domácnosti raná péče. Dojížděly k nám vlastně dvě, byli jsme v těch lázních a tam, jak jsem vzpomněla, jak jsme si začali všímat, že je ráda mezi těma dětma, že se zapojuje hodně a tak, tak jsme to začali řešit s těma poradkyněmi z těch raných péčích. Následně jsme oslovili nebo byli jsme v péči SPC pro kombinované vady ve ... (název města), kde nám doporučili vlastně tu speciální školku v ... (název města). Tam jsme nastoupili. Trošku mě tam jako mrzelo, protože tady tyto mateřské školy nejsou jakoby úplně přizpůsobené dětem se sluchovým postižením, takže to mě jako docela začalo nenechávat klidnou, protože tam jsme neměli žádný posun, protože jako jezdili k nám ty rané péče, učili jsme se tam ty znaky, abychom se dorozuměli, jezdila jsem různě na kurzy nebo ještě jezdím a takže tam ten posun v té komunikaci absolutně žádný nebyl. A navíc tam co byla nějaká ta práce, tak z mého pohledu tam prakticky v té školce jako neříkám, že tam nebyla ráda, ale nikam ji to neposunulo. Tam co dělala v těch třech letech, co tam jakoby dělali s dětmi, tak to si troufnu říct zvládala s tou ranou péčí třeba v roku a půl nebo ve dvou letech. Takže potom jsme vlastně přešli do SPC. Jsem taková, že jako asi neposedím asi na místě, tak mně tam něco chybělo, tak jsem se dostala do SPC ve ... (název města) pro vady sluchu, kde jsme začali jakoby zase chodit a tam se paní poradkyně zmínila právě o této školce, že tam dojíždí to svozové auto, nabírá děti ve ... (název města) a jedou do ... (název města). No a šlo tam o to, že v podstatě výuka, zvažovali jsme teda i běžnou mateřskou školku s asistencí, tam jsem velice tvrdě narazila, ale potom jsem nakonec byla ráda.*

**(15) Neměla jste tu možnost nebo v čem jste narazila?**

*(16) Otřesné jednání. Nebo ne otřesné, abych to neřekla špatně. Spíš jsem jakoby ty ředitelky těchto škol jako bylo vidět, že nechtěly. Prostě bylo to takové jakoby ruky pryč, nenene bojím. Prostě tak to mě docela zlomilo, ale potom vlastně v té speciální mateřské škole pro ty sluchově postižené ta výuka funguje úplně jinak a tam těm dětem vlastně nabízí to co potřebují, až si to člověk uvědomí, až to opravdu vidí. Prostě když se učí dechové cvičení, logopedie a toto by ji vlastně mateřská škola*

*běžná nenabídla, takže tady z tohoto jsem měla hroznou radost, obrovskou. Takže jsem byla ráda, že to tak dopadlo.*

**(17) Jak jste období, kdy bylo Vaše dítě zařazeno do speciálního školského zařízení prožívala? Jaké emoce jste pociťovala při nástupu Vašeho dítěte do školního prostředí?**

*(18) No tak to je asi do teďka. Vy se snažíte to dítě jakoby opravdu posunout dopředu a dělat úplně maximum, ale tak jak není úplně zdravá, tak to ještě bolí. Ale jako spíš se snažím jakoby, abychom opravdu jako hodně pracovali, abychom nezůstali stát na jednom místě, abychom se posunovali dopředu.*

**(19) Jak jste vnímala průběh adaptace Vašeho dítěte do vzdělávacího procesu?**

*(20) Jakoby ze strany dcery, tam jako hodně protože ta její diagnóza je jakoby v samotném začátku tak trošku postraší, protože tam je strašně moc zdravotních problémů, ale my jsme to, jak jsem vzpomínala odmalinka postupně odbourávali, cvičením, rehabilitováním a tak. Z té strany dcera, ona byla ráda mezi dětmi, takže to bylo dobré, jako snažila se, a nakonec potom jako ty učitelky taky dobrý.*

**(21) Zkuste mi popsat, jaká byla Vaše představa či očekávání týkající se vzdělávání Vašeho dítěte ve speciální školské instituci?**

*(22) No tak samozřejmě první úplně se vžít asi do té situace toho neslyšícího a jakoby opravdu pochopit, co potřebuje v ten daný věk, v ten daný okamžik. Protože vlastně ti slucháči nebo sluchově postižené děti, tam je to strašně vidět, že tím, jak mají míň těch jakoby mnohem menší příjem informací verbálních, tak když to porovnáš se zdravým synem, tak samozřejmě, že to pak budí dojem, že jsou pozadu. Takže to očekávání, jako opravdu pochopit tu situaci a v ten daný okamžik jim poskytnout toho, co nejvíc.*

**(23) Co vše se u Vás změnilo nástupem Vašeho dítěte do školského prostředí?**

*V té době já jsem byla na mateřské se synem a změnilo se, protože ji musím každodenně dovážet jakoby do ...(název města) na to svozové auto, takže ten režim vlastně, kdy musím fakt jako brzy ráno, v pět hodin vstávat, abychom se vypravili a aby mohla nastoupit v šest dvacet na to svozové auto, které odjíždí ze ...(název města) do ...(název města). Takže tady ten režim celkově a asi nic.*

**(24) Jakým způsobem vnímáte kvalitu fungování speciálních školských zařízení?**

(25) *Tam, kde je teď, tak já nevím, jak bych to úplně nazvala, na 100%, možná na 1000% jsem nadměru spokojená. Protože opravdu jako já žiju a jedu pořád v tom, že bych ji chtěla dostat co nejdál. Myslela jsem si, že to půjde dobře v té běžné škole, třeba s asistentkou, ale tím když vidím, jak si nosí vlastně ty úkoly domů, jakým způsobem se učí, jak se ji to nabízí to učení, tak protože to má svůj význam jakoby ten styl, jo. Kdyby byla v té běžné škole, ona by se tam vyloženě trápila. Takže tady opravdu kolikrát jsem úplně zaražená nebo zaskočená teda mile, když jsou třeba takové běžné věci, které mi absolutně nevnímáme a na základě toho, jak ji to hezky podporuje k tomu učení.*

**(26) V čem vnímáte největší přínos tohoto vzdělávání?**

(27) *Já jsem třeba, když začala chodit do první třídy, oni to mají ještě jinak. Sluchově postižené děti mají devítiletou školní docházku na deset let, protože oni mají ten první ročník rozdělený na dva roky. Ten český jazyk, je v podstatě pro ně cizí jazyk. Pro ně je ten mateřský jazyk ten znakový, takže oni když se učí číst, tak všechny slova, co v českém jazyce existují se musí naučit nazpaměť. Oni to nenaposlouchají, takže oni se musí naučit úplně nazpaměť, a to se musí pořád trénovat. Já si vzpomínám úplně na ty začátky, když začala chodit do školy a já jsem si vždycky musela, když začala číst první slovíčka, já jsem si musela odbíhat někde si někde poplakat, protože jsem si říkala, ježiši jak se naučí číst, bude to vůbec umět. No a teď jsem kolikrát dojatá, když vidím, prostě když má ten text tak prostě s tou znakovou řečí, jak jede, jakože to jde. Jako je to opravdu každé vyskloňované, vyčasované slovíčko, změna jednoho písmenka a všechno se to musí naučit nazpaměť. Takže to mě docela ještě láme, je to náročné, ale uklidňuji se tím, nebo ne uklidňuji, ale všichni neslyšící to tak mají a naučili se to, tak toto mě jakoby nakopne dál, že se nemůžu složit. Takže funguje to tak, že oni dostanou kartičku s obrázkem, pod tím obrázkem je napsané, co to je a ona, když čte, učí se ty nová slova, takže první větu musí jakoby přečíst tím daktylem tou prstovou abecedou a teprve potom ukáže znak, aby věděla, co vlastně čte. A teď ty slova přibývají, přibývají a přibývají.*

**(28) V čem vnímáte největší bariéry této edukace?**

(29) *To dojíždění. To dojíždění, protože to je ze ...(název města) odvoz, takže my jsme potom vlastně řešili mateřskou školu, teď základní školu pro syna ve ...(název města) a já práci. Museli jsme se tomu přizpůsobit, prostě nešlo by to udělat jinak*

*nebo šlo, ale to bychom museli mít mnohem více peněz, aby nám bylo jedno, že tolik projedeme, takže jsme se přizpůsobili. Je to i časově komplikované a vždycky, když to na mě jde, tak si vždycky říkám, nevádí, aspoň budou mít trochu lepší přípravu do života, tak ať se neleknu, a nakonec to není špatné vstávat brzy, to je zdravé že. Chodíme brzy spát, tak i brzo vstáváme a jsme dobře vyspaní.*

**(30) Jak jako rodina prožíváte edukaci Vašeho dítěte?**

*(31) Tak jakože jasně, je tam posun, takže výborně. Je tam posun, dostanou se ji ty informace, je tam spokojená, a ještě nutno podotknout teda, že s výjimkou ročního odkladu, kdy tak trochu trucovala, že nemohla jít do školy, že tam zůstane, tak tam jezdí strašně ráda. My jsme první možná rok, dva každý víkend probrečela, že nemůže do školy. Je tam fakt spokojená, je tam ráda, dostane se ji tam informací, kolik chce, dojde domů úkoly. Kdybychom ji do toho museli nutit, tak to je peklo, ale ona je tam opravdu velmi spokojená. Neříkám, že ráno vyskočí z postele, musí se trošku rozebrat, ale je tam, dojdeme domů ze školy a automaticky si odskočí na záchod, umyje si ruce, úkoly vytahuje a takže tam to tak nastavili. I ten první školní den, když si vzpomenu, kdy ředitel opravdu ty starší děti, jakože nabádal, aby když uvidí nějakého toho prvňáčka, tak pomohli. Celá ta myšlenka té školy a přístup je, že se tam cítí dobře. A ještě pardon, tím, že u nás si napíšeme úkoly, tak to všechno nekončí. Ona sama, samozřejmě, že to jde pomaleji, je to těžké pro ni, ale je od narození taková dravá plus ten bonus té školy, jak se tam hezky chovají k nim a všechno, tak v průběhu celého dne, různé věci, když třeba sebere něco do ruky nebo různé věci co uvidí, chce tím daktylem, abych ji říkala. Takže je to někdy trochu náročné, protože když mám třeba něco dělat, mokré ruce nebo něco. Vždycky si to promítnu s tím zdravým synem, když si chci něco dělat a odpovídat mu, ona to chce stejně. Takže je trošku někdy náročnější, musíte to položit jakoby, utřít si ruce a ukázat jí to. A já protože u něho ruce nepotřebuji, stačí pusa a uši, tak u ní je potřeba ty ruce a někdy je to fakt jako složité, že tím že se i pozdě vracíme domů, tak je potřeba nachystat nějaké věci, doma, abychom v tu danou hodinu mohli jít spát, tak je to někdy trošičku náročné, ale říkám si, buď ráda, že se ptá.*

**(32) Co byste doporučila z pohledu rodiče jako možnou změnu či vylepšení fungování speciálních školských zařízení?**

(33) *Tak jak to konkrétně v této škole, jak to je, jsem na sto procent spokojená. Takže tam bych asi ne. Nenapadá mě nic. Jsme i jakoby v kontaktu jako s tou paní učitelkou. Asi ne, teď momentálně asi ne.*

**(34) Jak vnímáte kvalitu pedagogických pracovníků, kteří vyučují Vaše dítě?**

(35) *No paní učitelka, která učí dceru by teď měla jít do důchodu. Celý život tam na té škole učí, takže má zkušenosti. Já říkám, že na světě je možná tak deset lidí, kteří jsou snad ztělesnění anděla a ona je asi jeden z nich. To mi třeba potvrdila i paní řidička nebo takto ti lidi tam. Většina za ten život, co učila děti, tak jich bylo několik, před kterými se moc nesmělo vyslovovat jako prázdniny. Ona je přísná, ale ona se s nima třeba loučí a co jsem třeba viděla, ona jim dá pusu nebo jak je na ně milá. Je důsledná, ale normálně se s nima i pomazlí trošku. Protože jich je ve třídě pět, tak dokáže je zaujmout tak, že se chtěou učit. Dokáže jim to učivo podat tak, že se chtěou učit proto jako ta malá tak, jako ona byla odmalinka taková dravá, už od toho miminka, že když mi říkali všechny ty prognózy a když jsem ji pak viděla, tak jsem si říkala ježiš v tom ji tak nemůžu nechat jo. Ale ta paní učitelka teda dokáže podat to učivo tak, že jim to normálně úplně zpříjemní, že jim to sami jakoby vyhledávají. Jo a jak jsem říkala, prostě je přísná, ale důsledná a zase milá. Jsme neustále v kontaktu, ona prostě třeba co mi říkala, tak třeba to dítě si počte, ale že za ty roky má zkušenost, kdy ona si to teprve ona sama. Jako přečte si ty nějaké zprávy samozřejmě, ale až ona sama si to vyhodnotí. Přistupuje ale jako fakt s tím maximem opravdu, že mu chce pomoci, naučit.*

**(36) Jak funguje komunikace mezi Vámi a vzdělavatelem Vašeho dítěte?**

(37) *Perfektně. Perfektně, píšeme si, voláme si. Vždycky jednou za čas si v nějakém tom intervalu voláme, řekneme si, co co co a jak bezvadné.*

**(38) Kdo z dalších odborníků se do edukace Vašeho dítěte zapojuje? Jakým způsobem?**

(39) *Vlastně SPC pro ten sluch, co je v té škole, dále SPC pro vady zraku, protože malá, jak jsem zmínila má kombinované postižení dcera, takže má vadu zraku těžkou. Tam máme i skvělou paní taky ve ...(název města), která tam vždy dojíždí a ona se podle vyšetření od toho doktora, pak to SPC, kde jezdíme rehabilitovat, jako takové ty sezení. Ta práce s ní a ona pak dojíždí do té školy a konzultuje s nimi, jak*

*přizpůsobit jakoby ty pomůcky, aby se jim lépe četlo, psalo a tak. No a paní je taky úplně úžasná.*

**(40) Jaký význam přisuzujete všem těmto participantům v rámci edukace Vašeho dítěte?**

*(41) Přijde mi to podstatné a zapadá to tak vše dohromady.*

**(42) Jaká je Vaše zkušenost s klasifikací Vašeho dítěte učitelem?**

*(43) Tak samozřejmě v rámci toho, jak oni to mají nastavené. Normálně dostávají známky jako jedna, dva, tři atd.*

**(44) Jaký má pro Vás význam pokračování Vašeho dítěte v edukaci následně po absolvování povinné školní docházky ve speciální školské instituci?**

*(45) No určitě jo, jako to je můj sen nebo sen jako, uvidíme, kde nás pustí ten její zdravotní stav. Tam ta škola má i střední školu a takže uvidíme. Jako rozhodně se snažíme dělat všechno proto, abychom jako šli, šli dál. Ale je to prostě takový jakoby můj sen, ale uvidíme opravdu kam ten zdravotní stav pustí.*

**(46) Tak to je vše, děkuji moc za rozhovor.**

*(47) Není zač.*