



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Možnosti podpory absolventů praktických škol  
při přechodu do další životní etapy**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Klára Paukovičová

**Vedoucí práce:** Mgr. Jan Šešták, Ph.D.

České Budějovice 2018

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „**Možnosti podpory absolventů praktických škol při přechodu do další životní etapy**“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 17.8.2018

.....

Klára Paukovičová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Janu Šeštákovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky, čas a energii, které mi věnoval. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům za podporu při studiu.

## ***Možnosti podpory absolventů praktických škol při přechodu do další životní etapy***

### **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá možností podpory absolventů praktických škol při přechodu do další životní etapy. Hlavním cílem bakalářské práce je popsat problematiku samostatnosti a nezávislosti absolventů praktických škol v Českých Budějovicích. Zjistit, zda rodiče o tomto tranzitním období přemýšlejí a promýšlejí různé varianty bydlení jejich dítěte. Dílčím cílem je zjistit, jak absolventi praktických škol využívají možnosti samostatného bydlení. Zda oni sami, či jejich rodiče znají všechny možnosti podpory, které jim mohou být nabízeny.

Text bakalářské práce je rozdělen na dvě části teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se zabývá charakteristikou mentální retardace, edukací osob s mentálním postižením, dospíváním jedinců s mentální retardací, sociálními službami, jako je podpora samostatného bydlení a chráněné bydlení. Ve výzkumné části této práce byla použita kvalitativní výzkumná strategie, jejímž základem se stala výzkumná metoda dotazování, technika polostrukturovaného rozhovoru. Pro vyhodnocení získaných dat byla použita technika otevřeného kódování. Výzkumný soubor tvořilo celkem 12 osob, 6 absolventů praktické školy a 6 jejich rodičů.

**Klíčová slova:** mentální postižení; praktická škola; chráněné bydlení; podpora samostatného bydlení

## *Supporting Possibilities for Graduates of Practical School in Transitiv to the next Life Stage*

### **Abstract**

The bachelor thesis deals with preferences of supporting possibilities for graduates of practical school in transitiv to the next life stage. The main aim of the thesis is to get into the issue of autonomy and independence of graduates of practical school in České Budějovice. Find out if parents are thinking about this transit period and about the future housing of their child. The partial aim of the practical part is find out how graduates of practical schools are using the possibilities of self-housing. If they or their parents know all the support options that can be offered to them.

The text is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part focuses on the characteristics of mental disabilities, adolescence with mental disabilities, education of people with mental disabilities, social services sheltered housing and supported self-housing. The practical part contains a qualitative research strategy where the methods of semi-structured interview and participant observation are used. An open coding technique was used to evaluate the data. The research group consists of 12 people, 6 graduates of practical school and 6 their parents.

**Key words:** Mental Retardation Disabilities; Practical School; Sheltered Housing; Supported Self-Housing

# OBSAH

|  |    |
|--|----|
| ÚVOD.....  | 7  |
| 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....   | 8  |
| 1.1 Mentální retardace .....   | 8  |
| 1.1.1 Etiologie mentální retardace .....                                     | 9  |
| 1.1.2 Klasifikace mentální retardace .....                                   | 9  |
| 1.1.3 Psychické zvláštnosti osob s mentálním postižením.....                 | 12 |
| 1.2 Edukace osob s mentálním postižením.....                                 | 14 |
| 1.2.1 Odborná učiliště .....   | 16 |
| 1.2.2 Praktická škola jednoletá a dvouletá .....                             | 16 |
| 1.3 Dospívání jedinců s mentální retardací.....                              | 20 |
| 1.3.1 Adolescence .....  | 20 |
| 1.3.2 Mladá dospělost .....  | 22 |
| 1.4 Sociální služby.....   | 24 |
| 1.4.1 Chráněné bydlení .....   | 24 |
| 1.4.2 Podpora samostatného bydlení.....                                      | 26 |
| 1.4.3 Osobní asistence.....  | 28 |
| 2 CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....  | 30 |
| 2.1 Cíl práce .....  | 30 |
| 2.2 Výzkumné otázky .....  | 30 |
| 3 METODIKA.....  | 31 |
| 3.1 Použité metody a techniky .....  | 31 |
| 3.2 Výzkumný soubor .....  | 32 |
| 3.3 Realizace výzkumu .....  | 32 |
| 3.4 Vyhodnocení dat .....  | 33 |
| 3.5 Etika výzkumu .....  | 33 |
| 4 VÝSLEDKY.....  | 35 |
| 4.1 Výsledky vyplývající z rozhovorů s rodiči absolventů praktické školy ... | 36 |
| 4.2 Výsledky vyplývající z rozhovoru s absolventy praktické školy .....      | 43 |
| 5 DISKUZE.....   | 50 |
| 6 ZÁVĚR.....   | 53 |
| 7 SEZNAM LITERATURY.....   | 54 |
| 8 SEZNAM PŘÍLOH .....  | 57 |
| 9 SEZNAM ZKRATEK.....  | 62 |

## ÚVOD

Tato bakalářská práce nese název Možnosti podpory absolventů praktických škol při přechodu do další životní etapy.

Absolventi praktické školy jsou často limitováni postoji společnosti, kdy je jejich úroveň mentálního postižení srovnávána s mentálním věkem dítěte, i když oni sami jsou již dospělí. Tímto paradigmatem jsou ovlivněni z velké části i sami rodiče, a proto si těžko připouštějí, že jejich dítě je již dospělé a zvládne žít život bez jejich přehnané péče. Pokud je osobám se zdravotním postižením poskytována právě přehnaná péče i v období dospívání a dospělosti, nejsou pak schopni dosáhnout úrovně samostatnosti, které by mohli při větším důrazu na ni dosáhnout. Mladí dospělí s mentálním postižením mohou využívat sociálních služeb a bydlet bez rodičů s tím, že jim podpora bude poskytována prostřednictvím osobní asistence v rozsahu, který oni potřebují.

Již od prvního ročníku studia na vysoké škole jsem se nejvíce setkávala s osobami s poruchou autistického spektra. K tomuto postižení se velmi často pojí postižení mentální. I osoby s poruchou autistického spektra jsou limitovány paradigmaty společnosti. Při výběru témat bakalářské práce mě zaujalo právě toto téma, protože mám pocit, že hlavně samostatné bydlení lidí s mentálním postižením jejich rodiče spíše podceňují.

Cílem bakalářské práce je popsat problematiku samostatnosti a nezávislosti absolventů praktických škol v Českých Budějovicích. Zjistit, zda rodiče o tomto tranzitním období přemýšlejí a promýšlejí různé varianty bydlení jejich dítěte. Představení pohledu absolventů na samostatné bydlení a také pohledu jejich rodičů. Dílčím cílem je zjistit, jak absolventi praktických škol využívají možností samostatného bydlení. Zda oni sami či jejich rodiče znají všechny možnosti podpory, které jim mohou být nabízeny.

V rámci této práce jsem se zabývala pouze chráněným bydlením a podporou samostatného bydlení, které je v okolí Českých Budějovic dosažitelné.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Mentální retardace

„Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit); doslovný překlad by tedy zněl „opozždění (zpomalení) myslí“ (Slowík, 2007, str. 109). „Mentální retardací tedy rozumíme vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti a to v duševní, tělesné a sociální“ (Pipeková, 1998, str. 171). Mentální postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), i když byl jedinec dostačujícím způsobem výchovně stimulován (Fischer, Škoda, 2008). Mentální retardace se může vyskytovat souběžně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. V odborné literatuře se můžeme setkat s termíny mentální retardace a mentální postižení jako synonymy. Mentální retardací však rozumíme samotný syndrom, který postihuje celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách (Černá, 2015). Jako jedince s mentálním postižením považujeme jedince, jejichž vývoj rozumových schopností, vývoj některých psychických vlastností zaostává a dochází také k poruchám adaptačního chování (Černá, 2015). Švarcová (2009) vnímá jako nejvýraznější znak osob s mentálním postižením trvalé porušení poznávacích schopností, které se nejvíce projevují v procesu učení. Dle autorky se můžeme také setkat s termíny jako slabomyslnost, mentální nebo duševní zaostalost, mentální defekt, rozumová nebo duševní vada a oligofrenie. Švarcová (2003) dále poukazuje na skutečnost, že se tyto termíny v současné době již neuvžívají pro své pejorativní vyznění, s termínem oligofrenie jsme se mohli dříve setkat v souvislosti s diagnostikou mentální retardace, která vznikla v prenatálním nebo perinatálním období vývoje dítěte. Demencí se pak rozumí úbytek již získané intelektové úrovně schopností v pozdějším životě jedince (Švarcová, 2003).

Lidé s mentální retardací tvoří jednu z nejvíce početných skupin mezi všemi lidmi s postižením celkově (Švingalová, 2006). Švingalová (2006) dále popisuje odhad mentálního postižení na 1-5% v populaci, přičemž udává jako nejpravděpodobnější hodnotu výskytu mentálního postižení střední hodnotu, tedy 3 % jedinců v populaci, kteří trpí mentální retardací. Rozložení tohoto postižení je dle autorky nerovnoměrné vzhledem k hloubce a závažnosti postižení. Švarcová (2006) předpokládá, že z těchto 3% největší počet připadá na jedince s lehkou mentální retardací (skoro 2,6 %) a zbytek



činí ostatní stupně mentální retardace. Četnost výskytu mentální retardace vzhledem k pohlaví je dle Švingalové (2006) přibližně stejná. Autorka dále píše, že v některých publikacích je uvedena četnost výskytu mentální retardace mírně vyšší u mužského pohlaví.

### ***1. 1. 1 Etiologie mentální retardace***

Dle etiologických faktorů můžeme v odborné literatuře nalézt různé klasifikace a kategorizace mentálního postižení. Černá (2015) uvádí například klasifikaci podle AAMR z roku 2002. Klasifikace je založena na časovém faktoru. Dělí etiologii mentálního postižení podle doby vzniku na příčiny prenatální, perinatální a postnatální. Specifikuje příčiny, uvádí nejčastěji se vyskytující příklady v rámci vytvořených skupin. Mezi prenatální příčiny vzniku řadí chromozomální aberace (Downův syndrom, Turnerův syndrom,...), metabolické a výživové poruchy (fenylketonurie, galaktosemie,...), infekce matky (HIV, syfilis, zarděnky,...), podmínky prostředí (fetální alkoholový syndrom, užívání drog) a neznámé příčiny (anencefalie, hydrocefalus,...). Jako perinatální příčiny klasifikace uvádí nízkou porodní váhu, nezralost a neonatální komplikace (hypoxie, porodní úraz, respirační nouze,...). Mezi postnatální příčiny vzniku mentálního postižení uvádí infekce, otravy a intoxikace (otravy olovem, encefalitida, Reyův syndrom,...), faktory prostředí (úrazy hlavy, podvýživa, deprivace,...) a onemocnění mozku (neurofibromatóza, tuberkulózní skleróza). Příčiny mentální retardace jsou velmi různorodé, ale vždy můžeme s jistotou říci, že se jedná o závažné organické nebo funkční poškození mozku (Vágnerová, 2004). Nejjednoznačněji lze určit příčinu mentálního postižení, jedná-li se o genetickou poruchu. Mezi nejčastější genetickou poruchu, přesněji chromozomální aberaci, patří Downův syndrom, tedy trizomie 21. chromozomu (Machová, 1994 in Slowík, 2007). Další velmi častou příčinou mentálního postižení je Syndrom fragilního X chromozomu, který se vyskytuje nejčastěji u mužů (Černá 2015).

### ***1. 1. 2 Klasifikace mentální retardace***

Valenta a Müller (2003) uvádí, že mentální retardací nelze myslet jen pouhé časové opoždění duševního vývoje, ale též strukturální vývojové změny, u kterých se nejedná pouze o změny kvantitativní, ale také kvalitativní. Fischer a Škoda (2008) tyto

změny uvádí, jako hodnotící hlediska mentální retardace. Mentální postižení je tedy dle autorů možno hodnotit z hlediska kvantitativního, k čemuž se využívá psychologická diagnostika inteligence. Inteligenci lze měřit pomocí inteligenčního kvocientu, ten hodnotí rozsah poškození mentálních schopností oproti normě (Fischer, Škoda, 2008). Dalším hodnotícím hlediskem je dle Fischera a Škody (2008) kvalitativní hodnocení, které hodnotí individuální zvláštnosti, přednosti a nedostatky každého jedince. Kvalitativní hodnocení obsahuje posuzování míry využitelnosti zachované inteligence a kognitivních funkcí jedince s mentálním postižením (Fischer a Škoda, 2008). V České republice se ke klasifikaci mentální retardace používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která uvádí dané stupně v kapitole F70 – F79. Mentální retardace je dle klasifikace popisována jako stav, kdy je duševní vývoj jedince zastavený nebo neúplný a projevuje se narušením dovedností, které se projevují ve vývojových obdobích jedince. Postihuje všechny složky inteligence, což jsou poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti (MKN-10).

Dle MKN-10 rozlišujeme druh a stupeň mentálního postižení. Klasifikace se zaměřuje na inteligenční kvocient, mentální věk a potřebu podpory jedince.

F70 Lehká mentální retardace, IQ 69-50 (odpovídá mentálně věku 9-12 let), zde jsou přítomny obtíže při běžné školní výuce. Jedinci jsou v dospělosti většinou schopni práce a udržování sociálních vztahů (MKN-10).

F71 Středně těžká mentální retardace, IQ 49-35 (odpovídá mentálnímu věku 6-9 let), je zde viditelné opoždění ve vývojových stádiích v dětství, jedinci zpravidla dospívají k určité hranici soběstačnosti a nezávislosti, jsou schopni dosáhnout vhodné komunikace. V dospělosti je potřeba odpovídající stupeň podpory pro začlenění do běžné společnosti (MKN-10).

F72 Těžká mentální retardace, IQ 34-20 (odpovídá mentálnímu věku 3-6 let), jedinec potřebuje ve všech vývojových stádiích neustálou podporu (MKN-10).

F73 Hluboká mentální retardace, IQ 20-0 (odpovídá mentálnímu věku do tří let), zde je nutná velká míra podpory pro jedince v oblasti komunikace, péče o svou osobu a pohybu (MKN-10). Patří sem také skupina F78 – Jiná mentální retardace, do které se řadí jedinci, u kterých je velmi obtížné určit konkrétní stupeň mentálního postižení z důvodů, jako jsou přidružené smyslové postižení, autismus a jiné. Dále jsou jako F79 – Neurčená mentální retardace diagnostikováni jedinci u kterých nemáme dostatečné informace pro zařazení jedince do kategorie mentálního postižení (MKN-10).

Jelikož cílovou skupinou této práce jsou absolventi praktických škol, nebude se dále věnovat jedincům s těžkou a hlubokou mentální retardací.

### **Lehká mentální retardace**

Lidé s lehkou mentální retardací se pohybují přibližně mezi IQ 50-69. Není tak časté přidružení somatického postižení, jako u jiných druhů mentální retardace. Lidé s lehkou mentální retardací tvoří přibližně 80% všech lidí s mentálním postižením (Ludíková, 2005). Pipeková (2006) hovoří přibližně o 2,5 % populace, kdy tato skupina tvoří 4/5 osob s mentální retardací, což je 80 %, čímž se shoduje s Ludíkovou (2005). Během vývoje dítěte se lehká mentální retardace z pravidla projeví až na vyšších vývojových stupních, v předškolním věku nebo až po nástupu do školy, kdy má žák významné problémy se čtením, psaním, abstrakcí a logickém usuzování (Ludíková, 2005).

Dle Švarcové (2003) lidé s lehkým mentálním postižením dosahují většinou schopnosti užívat řeč v každodenním životě, vést konverzaci a verbálně komunikovat, a však vývoj řeči bývá v dětství opožděný. Autorka dále popisuje, že neobjevují stereotypy ve hře, mají nedostatečnou slovní zásobu a slabší paměť. Lidé s lehkým mentálním postižením dosáhnou plné nezávislosti v osobní péči (hygiena, jídlo, oblékání) a v praktických domácích povinnostech. Nejčastěji se podle Švarcové (2003) potíže objevují při teoretické práci ve škole, nezvládají plně vzdělávací program základní školy. Lidé s mentálním postižením mají specifické problémy ve čtení a psaní (Švarcová, 2003). Problémy u lidí s lehkou mentální retardací mohou nastat, pokud se pohybují v náročném sociálním prostředí, kde je kladen důraz na vysoký stupeň sociokulturních vztahů (Fischer, Škoda, 2008). Autoři dále tvrdí, že jsou tyto jedinci schopni absolvovat výuku ve škole speciální nebo praktické. Lidé s lehkou mentální retardací dále mohou chodit do zaměstnání, které je zaměřené spíše na praktické než teoretické dovednosti, v dospělosti jsou schopni dosáhnout určité samostatnosti, ke které potřebují pouze dohled a podporu (Fischer, Škoda, 2008). U těchto osob se může v určité individuální míře projevit autismus, epilepsie, poruchy chování, tělesná postižení nebo další vývojové poruchy (Fischer, Škoda, 2008).

### **Středně těžká mentální retardace**

Dle Ludíkové (2005) bývají specifika vývoje středně těžké mentální retardace zachycena už v kojeneckém nejpozději v batolecím věku, kdy již bývá narušená mobilita a fyzická aktivnost jedince. Autorka se dále domnívá, že přidružené somatické vady jsou méně časté. Švarcová (2003) se ve své publikaci s Ludíkovou (2005)

neshoduje a uvádí, že u značné části osob se středně těžkou retardací je přidružené somatické postižení a dále doplňuje další možné časté přidružené postižení, jako dětský autismus, neurologická onemocnění, především epilepsie. Švarcová (2003) ve své publikaci dále uvádí inteligenční kvocient u osob se středně těžkou mentální retardací v pásmu hodnot 35 – 49 IQ. Dále autorka uvádí, že u těchto osob výrazně vážne porozumění i exprese řeči, v mluvním projevu je v převaze špatná artikulace hlásek, řeč je dyslalická, jednoduchá. Osoby s touto diagnózou mají většinou možnost se dorozumět verbálně nebo prostřednictvím systémů alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Některé osoby se středně těžkou mentální retardací jsou sice schopni porozumět gestům, ale mluvit nejsou schopni se naučit (Švarcová, 2000). Ludíková (2005) shodně se Švarcovou (2003) uvádí u osob se středně těžkou mentální retardací omezené využívání řeči, tedy obsahově chudou řeč, agramatickou, přetrvávající dyslalii (Ludíková, 2005). Podle Fischera a Škody (2008) je učení, u těchto osob, omezeno jen na mechanické podmiňování, je třeba časté opakování k zafixování čehokoliv. Autoři dále upozorňují, že tyto osoby jsou velmi dobře schopny zvládnout běžné návyky a jednoduché dovednosti. Děti se středně těžkou retardací navštěvují s rozdílnými úspěchy programy základních škol speciálních a bez problémů jsou schopny si osvojit běžné sebeobslužné dovednosti (Fischer, Škoda 2008). V dospělosti jsou schopni vykonávat jednoduché pracovní úkony nenáročné na rychlost práce a přesnost práce, potřebují trvalý dohled (Fischer, Škoda 2008). Švarcová (2003) se domnívá, že osoby se středně těžkou mentální retardací jsou zřídka kdy schopni úplného samostatného života. Dle autorky se lidé s touto diagnózou zvládají podílet na jednoduchých sociálních aktivitách. Švarcová (2003) se shoduje s Fischerem a Škodou (2008), autoři uvádí, že u těchto osob můžeme velmi často nalézt podstatné a velké rozdíly v mnohem vyšší úrovni dovedností v oblasti sensoricko-motorické než v úkonech závislých na verbálních schopnostech a naopak, kdy jsou velmi neobratní, ale jsou zdatní v sociální interakci a komunikaci.

### ***1. 1. 3 Psychické zvláštnosti osob s mentálním postižením***

Každá osoba s mentální retardací je svébytným subjektem s charakteristickými osobními rysy. I přes tuto skutečnost se ve větší či menší míře projevují společné znaky, jejich individuální obměna je závislá na druhu, hloubce a rozsahu mentální retardace (Švarcová, 2003). Vítková (2004, str. 300) vysvětluje psychické zvláštnosti těchto osob

následovně: „*Neuropsychické poškození vývoje osob s mentálním postižením způsobuje škálu zvláštností v určitých hlediscích jejich osobnosti. Zasahuje do oblasti emocí, poznávacích procesů, ovlivňuje chování a působí i na motoriku jedince.*“ Fischer, Škoda (2008) uvádí jako typický znak osob s mentální retardací významně menší potřebu zvědavosti a upřednostnění podnětového stereotypu, proto jsou obvykle závislí na zprostředkování informací svým okolím. Autoři dále zdůrazňují potřebu prostředníka se světem těchto osob, jako důsledek menší srozumitelnosti světa, který se jim díky tomu může zdát ohrožující. Autoři dále také hovoří o uvažování, které je často ovlivněno jakýmkoliv aktuálním děním, nedokážou se odpoutat od vlastního pohledu, pocitu a potřeby, který jeho poznání zkresluje, nejsou schopni nadhledu nad situací. Švarcová (2003) uvádí u osob s mentální retardací sníženou mechanickou a hlavně logickou paměť, těkavou pozornost, nedostatečnou slovní zásobu, neobratnost ve vyjadřování, impulzivitu, hyperaktivitu nebo celkové zpomalení chování. Vítková (2004) uvádí nutnost dobré motivace v podobě například sladkosti z důvodu slabosti vůle a nižší motivace pro práci či učení, v tomto se shoduje s Fischerem a Škodou (2008), kteří navíc zdůrazňují nezbytné využití specifických odměn, na které reagují pozitivně a lze jimi v rámci učení dobrým způsobem motivovat.

Vágnerová (2004) popisuje, že u těchto jedinců bývá postižená řeč z hlediska formálního i obsahového, můžeme si všimnout méně přesné výslovnosti, nižší schopnosti porozumět, agramatismů či nápadné jednoduchosti vyjadřování. Autorka dále zmiňuje, že u těžších stupňů mentálního postižení se nerozvíjí verbální schopnosti vůbec. Osoby s mentální retardací mají sklony k neodkladnému uspokojování svých potřeb, což při nedosažení pro ně může být velmi frustrující a reagují na tuto situaci různými obrannými mechanismy (Vágnerová, 2004). Může se také objevovat problémové chování, které může být výrazem neschopnosti vyjádřit svoje aktuální pocity standardnějším a pro ostatní osoby srozumitelným způsobem (Vágnerová, 2004). Můžeme tedy říci, že některé problémové chování slouží ke komunikaci s okolím (Vágnerová, 2004).

Černá (2015) ve své publikaci uvádí potřebu podpory dítěte ve školním věku, hlavně tedy podporu v oblasti adaptivních dovednostech. Autorka zdůrazňuje podporu v oblasti komunikace s ostatními, sebeobsluhy, čtení, psaní, matematických dovedností, hry, znalosti společenských pravidel, schopností připravit například stůl či uklidit byt.

## 1.2 Edukace osob s mentálním postižením

„Hlavní a nejúčinnější terapií mentální retardace je učení“ (Švarcová, 2006, str. 65). Černá (2015) zdůrazňuje právo na vzdělávání, které je zakotveno v Listině základních práv a svobod. Dalším významným dokumentem je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla v roce 2006 přijata Valným shromážděním OSN a v platnost vstoupila v roce 2008, kde je také ukotveno právo osob se zdravotním postižením na vzdělání (MPSV).

Zákon č.89/2012 Sb. Občanský zákoník ve znění pozdějších předpisů hlava II. § 880 říká: „Rozhodují-li rodiče o vzdělávání nebo pracovním uplatnění dítěte, vezmou v úvahu jeho názor, schopnosti a nadání.“

Edukací osob se zabývá také školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, kde v § 48 řeší vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se souběžným postižením více vadami a s autismem, v § 48a se zabývá přípravným stupněm základní školy speciální a v § 49 se věnuje průběhu základního vzdělávání. Dalším důležitým dokumentem je vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Švarcová (1995, str. 5) uvádí jako jedno z nejdůležitějších východisek současného konceptu speciálního školství, uplatňování článku 46 Charty OSN, který uvádí: „Každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti jako o děti ostatní. Společnost by měla umožnit dětem se zdravotním postižením, aby se sociálně seberealizovaly ve výchovném školském prostředí, jehož výběr by měl být co nejméně omezen.“ Vítková (2004) ve své publikaci též k tématu edukace osob s mentálním postižením zdůrazňuje článek 46 Charty OSN, dále uvádí výchovu a vzdělávání osob s mentální retardací jako celoživotní proces.

Švarcová (2006) stejně jako Vítková (2004) rozumí výchovou a vzděláváním osob s mentálním postižením celoživotní proces, u kterého je velmi důležitý čas a trpělivost rodičů a celé rodiny, stejně tak, jako pro ostatní děti. Švarcová (2006) dále popisuje náročnost, obtížnost výchovy a vzdělávání těchto dětí, jelikož zaznamenání pokroků trvá mnohem déle než u ostatních dětí. Autorka si myslí, že k výchově dítěte s mentální retardací je potřeba specifických pedagogických dovedností, díky obtížnosti výchovy.

Černá (2015) uvádí, že projevů mentální retardace u dítěte si můžeme nejvíce všimnout v období školního věku, kdy je na dítě kladeno větší množství požadavků, respektive stoupají nároky na psychické i sociální funkce jedince.

Pipeková in Vítková (2004) uvádí tři základní tendence ve výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením a to humanizaci, integraci a normalizaci. Autorka humanizací edukace žáků s mentálním postižením rozumí hlavně tedy dodržování Listiny základních práv a svobod, podle které bychom měli při rozhodování o dítěti primárně požadovat zájem dítěte. Dále autorka zmiňuje, že humanizace se nevztahuje pouze a jen k cílům edukace žáka, ale také k prostředkům a metodám výchovy. Integrací edukace rozumí autorka zapojení těchto dětí do systému běžných škol a využívání mimoškolního času pro rozvoj integrační snahy. Normalizací v péči o osoby s mentálním postižením autorka považuje vytvoření takových podmínek, aby tito lidé mohli žít, jeli to možné normálním společenským životem, žít tedy v rodině, či samostatně a nikoliv v ústavní péči. Normalizací dále autorka rozumí možnost učit se v dobře vybavené škole s kvalifikovanými pedagogy, dále aby měli možnost se zabývat zájmovou činností, získat pro ně vhodné zaměstnání a bydlení (Pipeková in Vítková, 2004).

Černá (2015) uvádí úroveň adaptivního chování u osob s mentálním postižením ve věku 6 až 21 let. (podle Sattler, 2002). Osoby s lehkou mentální retardací si na začátku období dospělosti osvojí dovednosti na úrovni šestého ročníku základní školy, bez speciálně pedagogického přístupu si neosvojí předměty druhého stupně základní školy a střední školy. Osoby se střední mentální retardací si v období dospívání osvojují funkční dovednosti na úrovni čtvrté třídy základní školy s podporou speciálního vzdělávání.

Pipeková in Vítková (2004) zmiňuje, že koncept speciálního školství pro žáky s mentálním postižením byl vytvořen tak, aby byl otevřený a přístupný od předškolního věku až po dospělost. Při vytváření tohoto systému byla dle autorky využita hlediska etická, psychologická, pedagogická a také ekonomická. Autorka dále zmiňuje etické hledisko, které vychází z rovnoprávnosti na šťastný život dětí, mládeže i dospělých lidí s mentálním postižením se všemi ostatními občany. Hledisko psychologické vychází ze specifických zvláštností psychiky lidí s mentálním postižením, které tedy velmi omezují jejich kognitivní procesy, ale umožňují jim žít bohatý emocionální život, který se naprosto nemusí lišit od života ostatních lidí (Pipeková in Vítková, 2004). Pedagogické hledisko spočívá v hledání postupů, metod a cest k usnadnění procesu učení žáků s mentálním postižením, ale také spočívá ve velmi citlivém výběru učiva, které je nutné

a potřebné k orientaci ve světě, v mezilidských vztazích, sociálních vztazích, popřípadě k výkonu povolání nebo k umožnění dalšího rozvoje člověka (Pipeková in Vítková, 2004). Posledním hlediskem je hledisko ekonomické, které může ovlivnit rozhodnutí o cestě vzdělávání těchto žáků, hlavně tedy s těžšími formami mentální retardace, hlavně tedy proto, že provoz speciálního školství je nákladnější než provoz běžné školy (Pipeková in Vítková, 2004).

Školská zařízení nejen pro děti a žáky s mentálním postižením jsou tvořena předškolním zařízením (mateřskou školou speciální, speciální třídou při mateřské škole), základní školou praktickou, základní školou speciální, odborným učilištěm, praktickou školou jednoletou a dvouletou (Černá, 2015).

Dle Fischera a Škody (2008) mají žáci po ukončení povinné školní docházky v základní škole speciální, základní škole praktické nebo v základní škole, kde byli integrováni, možnost pokračovat ve svém vzdělávání v odborných učilištích nebo praktických školách s tříletou, dvouletou nebo jednoletou přípravou.

### **1. 2. 1 Odborná učiliště**

Dle Švarcové (2006) Odborná učiliště mohou navazovat na základní školy praktické, hlavním cílem této školy je odborně připravit své absolventy na pro ně odpovídajícímu pracovnímu uplatnění. Studium trvá 2-3 roky a je zakončeno závěrečnou zkouškou.

Odborná učiliště jsou dále zaměřena na žáky, jejichž činnost musí být pod dohledem jiné osoby, ale tito žáci jsou schopni samostatně pracovat. Tuto přípravu uskutečňuje odborné učiliště, jedná se o přípravu žáků pro výkon jednoduchých činností. Příprava je uskutečňována v samostatné třídě v délce jednoho roku studia a je ukončena vydáním vysvědčení (Švarcová, 2006).

### **1. 2. 2 Praktická škola jednoletá a dvouletá**

*„Rámcově vzdělávací program pro praktické školy stanoví podmínky pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v kombinaci s jiným zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, vadami řeči) a žáků s autismem“ (RVP-PRŠ-I, str.45).*

V následujícím odstavci Valenta (2009) popisuje praktické školy, které realizují výuku jako jednoletou a dvouletou. Studenty školy praktické jsou absolventi základních



škol praktických, popřípadě základních škol speciálních, kteří se pohybují v pásmu lehké a středně těžké mentální retardace a mají postižení souběžné s více vadami. Výuka v této škole navazuje na výuku ze základní školy a upevňuje a prohlubuje jejich znalosti, schopnosti a dovednosti získané při základním vzdělávání. Studenti se učí pracovními návykům, postupům a jednoduchým činnostem podle zaměření školy. Velmi podstatnou součástí výuky v této škole je rozvoj komunikačních dovedností a soběstačnosti. Absolventi se mohou uplatnit dle svých individuálních schopností v oblasti pomocných prací při nejrůznějších profesích nebo v rámci chráněných dílen apod.

Vzdělávání v praktické škole jednoleté a dvouleté blíže specifikuje a upravuje Rámcový vzdělávací program pro Praktickou školu jednoletou a Rámcový vzdělávací program pro Praktickou školu dvouletou.

Rámcově vzdělávací program pro praktickou školu jednoletou koncepčně navazuje na Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání v základní škole speciální (RVP-PRŠ-I).

*„Rámcový vzdělávací program pro obor praktická škola jednoletá je určený žákům s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem, kteří již ukončili základní vzdělávání v základní škole speciální podle vzdělávacího programu určeného pro tuto skupinu žáků (Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální, Díl II), případně dohánějícího Vzdělávacího programu pomocná škola a Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy.“ (RVP-PRŠ-I. str.5).*

V praktické škole jednoleté si žáci doplňují a dále rozšiřují teoretické a praktické dovednosti, které již získali během povinné školní docházky. Vzdělávací proces je zaměřen na rozvoj komunikačních dovedností a dále na dosažení nejvyšší možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých lidí, za předpokladu, že respektujeme individuální zvláštnosti a schopnosti žáků (RVP-PRŠ-1).

Cílem vzdělávání v praktické škole jednoleté je připravit absolventy, aby dokázali využívat nabytých dovedností v oblastech praktického života, které jim usnadní integraci do společnosti. Dále pak především zvýšení kvality života absolventů, kterým se nabízí možnost uplatnit se přiměřeným výkonem v chráněných pracovištích a při pomocných pracích v mnoha různých profesních oblastech. Škola ve svém Školním vzdělávacím plánu upraví cíle vzdělávání dle individuálních potřeb žáků, kteří se v této škole vzdělávají (RVP-PRŠ-1).

Vítková (2004) praktickou školu jednoletou definuje shodně s Rámcovým vzdělávacím programem. Autorka dále uvádí jako velmi důležitou praktickou přípravu, která je realizována jako praktické cvičení v časové dotaci 12 hodin týdně. Vítková (2004) označuje praktické školy jako funkční článek systému vzdělávání žáků s mentálním postižením, tyto školy umožňují střední vzdělání i žákům se středně těžkou mentální retardací.

*„Specifické principy Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání v praktické škole jednoleté specifikují úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli absolventi praktické školy dosáhnout; vymezuje očekávané výsledky vzdělávání na úrovni, kterou by si žáci měli osvojit v průběhu středního vzdělávání; zařazuje jako součást středního vzdělávání průřezová témata; umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem; stanovuje základní vzdělávací úroveň pro absolventy praktické školy, kterou škola musí respektovat ve svém Školním vzdělávacím plánu; podporuje přípravu na společenské a pracovní uplatnění, na celoživotní vzdělávání; umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků s mentálním postižením a souběžným dalším zdravotním postižením.“*(RVP-PRŠ-I, str.10).

Vzdělávací proces v praktické škole jednoleté se přizpůsobuje úrovni psychických a fyzických schopností žáků. Je potřeba respektovat zásady přiměřenosti učiva a názornosti a také uplatňovat individuální přístupy, které odpovídají osobnostním specifikům žáků, k tomu jim přispívají podpůrná opatření (RVP-PRŠ-I).

Rámcově vzdělávací program pro vzdělávání v praktické škole dvouleté koncepčně navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a pro obor vzdělání v základní škole speciální (RVP-PRŠ-II).

*„Specifické principy Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání v praktické škole dvouleté specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli absolventi praktické školy dvouleté dosáhnout; vymezuje výsledky vzdělávání na úrovni, kterou by si žáci měli osvojit v průběhu středního vzdělávání; zařazuje jako součást středního vzdělávání průřezová témata; umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem; stanovuje základní vzdělávací úroveň pro absolventy praktické školy dvouleté, kterou škola musí respektovat ve svém Školním vzdělávacím plánu; podporuje*

*přípravu na společenské a pracovní uplatnění a na celoživotní vzdělávání; umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků s mentálním postižením a souběžným dalším zdravotním postižením“ (RVP-PRŠ-II, str.8).*

*„Rámcově vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou stanovuje cíle, formu, délku, obsah a výsledky vzdělávání (co by měl žák umět a být schopen na určité úrovni odpovídající jeho předpokladům prokázat) podle daného oboru vzdělání a zaměření školy. Učivo není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výsledků. Edukační proces je organizován tak, aby odpovídal psychickým i tělesným schopnostem žáků a respektoval jejich individuální zvláštnosti a specifické potřeby“ (RVP-PRŠ-II, str.8).*

*„Praktická škola dvouletá dává možnost získat střední vzdělání žákům se středně těžkým stupněm mentálního postižení, případně s lehkým stupněm mentálního postižení v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy“ (RVP-PRŠ-II, str.8).*

Praktická škola dvouletá, podobně jako jednoletá, doplňuje a dále rozšiřuje všeobecné vzdělání, které žáci získali v průběhu povinné školní docházky. Celý proces vzdělávání je zaměřený na získání základních pracovních dovedností, návyků a pracovních postupů, které žáci využijí v každodenním i v budoucím pracovním životě. Praktická škola dvouletá poskytuje základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v oboru k profesnímu uplatnění, podle zaměření školy. Žáci své dovednosti mohou také využít v dalším vzdělávání (RVP-PRŠ-II).

Vzdělávání na tomto typu školy je ukončeno závěrečnou zkouškou, po ukončení žák získá střední vzdělání. Dokladem je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Závěrečná zkouška se skládá z ústní teoretické zkoušky z odborných předmětů a z praktické zkoušky z odborných předmětů (RVP-PRŠ-II).

Absolventi praktické školy dvouleté jsou kvalifikováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby, popřípadě k pokračování v dalším vzdělávání (RVP-PRŠ-II).

Vítková (2004) se ve své publikaci shoduje s charakteristikou praktické školy dvouleté a dále zdůrazňuje, jako již u praktické školy jednoleté, odbornou praktickou výuku s časovou dotací hodin týdně.

### ***1.3 Dospívání jedinců s mentální retardací***

Čížková a kol. ve své publikaci z roku 2003 považuje za dospělost, když jedinec dosáhne etapy nejvyšší zralosti, což je období, kdy je jedinec na vrcholu svých tvůrčích sil, je samostatný a pomalu začíná zakládat vlastní rodinu.

Černá (2015) spatřuje dosažení dospělosti ve splnění několika bodů a to dosažení ukončení školní docházky, získání zaměstnání, odstěhování se od rodičů a osamostatnění, uzavření sňatku a založení rodiny, držení občanského průkazu a cestovního pasu, trestní odpovědnost, právo volit a být volen. Dále autorka upozorňuje na body, které mohou jedinci s mentálním postižením bránit v dosažení dospělosti jako takové a to získání sociálních dávek od státu, postoje a předsudky společnosti a hlavně diagnostická terminologie, kdy se přirovnává hloubka postižení k vývojovému stádiu dítěte.

#### ***1.3.1 Adolescence***

Langmajer, Krejčířová (2006) období adolescence charakterizují ve věku 15 až 22 let života člověka. Vágnerová (2012) toto období oproti autorům Langmajerovi a Krejčířové (2006) rozděluje na období rané adolescence přibližně mezi 11 a 15 rokem života a pozdní adolescence přibližně od 15 do 20 let života člověka. Dle Vágnerové (2012) se jedná o období mezi přechodem z dětství do dospělosti. Langmajer, Krejčířová (2006) dále doplňují, že v této době dochází k postupnému dosažení plné reprodukční zralosti. V tomto období se osobnost člověka zcela proměňuje jak po stránce somatické, psychické i somatické (Vágnerová, 2012).

U osob s mentální retardací se již před 15. rokem zastavuje vývoj kognitivních funkcí a ani při veškerém úsilí se dále nerozvíjí (Vágnerová, 2004). Dle Lečbycha (2008) rozvoj kognitivních funkcí a myšlení zpravidla nedosáhne stádia formálních myšlenkových operací a nedosahuje tedy úrovně abstraktního myšlení, díky tomu vznikají určité disproporce, protože biologický vývoj jedince dále pokračuje. Vágnerová (2004) dále dává důraz na nutnost celoživotní podpory, protože bez ní je nebezpečí postupného zhoršování kognitivních funkcí. Dalším velmi důležitým procesem je morální vývin, který je dle Hučíka (2007) úzce spjatý s kognitivním vývinem. Podle Jakubčice a Požára (1995) si jedinci s mentálním postižením nevytváří dostatečnou hodnotovou orientaci a postoje vlivem nedostatečně vyvinutých myšlenkových procesů.

Dle Hučíka (2007) jedinci tedy nedokážou bez pomoci rozlišit, co je morální a co nemorální. Ovšem díky pomoci svého okolí se tuto dovednost mohou jedinci naučit pomocí mravní výchovy a zafixováním si určitých správných způsobů chování a upevnit je pomocí častého opakování (Hučík, 2007). Adolescenti s mentálním postižením si neosvojují běžné procesy jako jejich vrstevníci, například kritický pohled na sebe sama a na svět, neregistrují své vlastní nedostatky, objektivně neposuzují hodnoty a jsou méně stabilní v myšlení a cítění (Hučík, 2007). Vágnerová, Hajd-Mossová a Stech (2001) uvádí, že u jedinců s mentálním postižením se můžeme setkat s tvorbou dosažitelných i nedosažitelných cílů. Dle autorů usilování o nereálné a nedosažitelné cíle pramení z nedostatku zkušeností z běžného sociálního prostředí, nebo mohou být výrazem emočního napětí a potřebou uspokojit svou touhu po seberealizaci alespoň ve fantaziích. Autoři dále uvádějí jako jednu ze strategií jedinců s mentálním postižením rezignaci a ztrátu úsilí čehokoliv dosáhnout, což vyplývá ze strachu z vlastního selhání a strachu zbavit se závislosti na svých blízkých.

Dospívající lidé s mentálním postižením by se rádi zařadili do vrstevnických skupin, bohužel se často objevují při tomto začlenění značné problémy jako například šikana, vyčlenění dospívajícího člověka s mentálním postižením, ponižování a další, proto autorka popisuje jako vhodnější variantu začlenění jedince s mentálním postižením do komunity jedinců s postižením (Vágnerová, 2004). Autorka také upozorňuje na důležitost využití a trávení volného času lidí s mentální retardací, jelikož sami tito lidé s naplněním volného času mají problém a také si o něm mohou rozhodovat v mnohem menší míře než jejich vrstevníci. Ve volném čase se učí adolescenti relaxovat a rozhodování o svém volném čase má velký vliv na jejich vývoj (Vágnerová, 2004).

Jako další problematiku zmiňuje Vágnerová (2004) samotné osamostatnění se adolescenta s mentální retardací od rodiny, je pro něj velmi obtížné a převážně ani nevyjadřuje tuto potřebu. Setrvání v rodině dle autorky může vést k sociální izolaci, vytváření silnějších stereotypů a může bránit ve vytváření nových sociálních vztahů. Adolescent tedy dle Vágnerové (2004) velmi těžko může vymanit z role dítěte a často zůstává v této závislé roli.

Pipeková (2006) zase spatřuje, jako velmi podstatné pro dospívajícího člověka s mentálním postižením, budoucí pracovní přípravu, při které je potřebné přihlížet k seberealizaci a hlavně přizpůsobit výběr pracovního zaměření vzhledem k jejich možnostem, schopnostem a zájmu. Lečbych (2008) ve své publikaci uvádí srovnání,

podle kterého mají jedinci s lehkou mentální retardací oproti jedincům se středně těžkou mentální retardací převážně jasnější a realističtější představu o svém budoucím pracovním životě. Představy lidí se středně těžkou mentální retardací se dle Lečbycha (2008) převážně neshledávají s realitou, jejich představy však nemusejí být zpravidla způsobené mentálním postižením, ale také přístupem okolí a izolací od reálného světa například v institucích nebo v rodině.

### ***1. 3. 2 Mladá dospělost***

Langmajer, Krejčířová (2006) období rané dospělosti vymezují ve věku od 20 do 25-30 let života člověka, dále uvádí tuto fázi jako přechodnou mezi adolescencí a dospělostí jako takovou. V této fázi by mělo dojít k dosažení profesního uplatnění a k navázání partnerských vztahů (Vágnerová, 2007). Rogers (1998) uvádí, že v tomto období dochází ke stabilizaci svých hodnot a cílů zaměřených na budoucnost. Vágnerová (2007) dodává, že s dospělostí přichází nárůst povinností, větší odpovědnost a snaha o nezávislost. Černá (2015) doplňuje, že se může jednat o ukončení školní docházky, bydlení bez rodičů, manželství, založení rodiny a právní odpovědnost.

Jedinci s mentální retardací, jak uvádí Vágnerová (2004), potřebují k osamostatnění a naplnění rolí profesních, rodičovských a partnerských velkou míru podpory. Velkou roli zde hrají rodiče dětí s mentálním postižením, kteří mají spíše ochranné sklony a obávají se o jejich budoucnost (Černá, 2015). Dále autorka uvádí, že by se rodiče těchto dětí měli od svých obav odpoutat a nechat své děti jít částečně svou cestou životem. K aktivnímu zapojení jedince s mentálním postižením do běžného dospělého života je zapotřebí podpora odborných pracovníků (Lečbych, 2006). Tito pracovníci poskytují takové služby, které v co největší možné míře podporují jedince s mentálním postižením v zapojení do rolí, které jsou typické pro období dospělosti (Černá, 2015).

Lečbych (2006) považuje zařazení jedince s mentálním postižením do otevřeného trhu práce, jako jeden z neoptimálnějších cílů. Autor dále dodává, že zařazení jedince do otevřeného trhu práce vnímá jako obohacující zkušenost, což podle něj vede k rozvoji samostatnosti a dále vede k zodpovědnosti. Tím, že jedinci s mentálním postižením s podporou zaujmou roli dospělého člověka, dochází k prevenci smutku, deprese a úzkosti, které osoby s mentálním postižením velmi často zažívají (Lečbych, 2006). Jako vhodný program pro zapojení jedinců s mentálním postižením do trhu práce

se jeví tranzitní program, při kterém se jedinci s mentálním postižením již během školní docházky v rámci praxe zapojují do pracovní činnosti na běžném pracovišti, což jim usnadňuje zapojení do otevřeného trhu práce (Lečbych, 2006). Jedinci s těžším mentálním postižením a kombinovaným postižením mohou nalézt snadněji a lépe uplatnění v programu chráněného zaměstnávání, kde je pro tyto jedince vytvořeno pracovní místo v mnohem méně stresujícím pracovním prostředí. Díky finančnímu ohodnocení v zaměstnání se dokáže jedinec s mentálním postižením osvobodit od závislosti od financí druhých a být tak samostatnější (Černá, 2015). Autorka dále uvádí, že díky pracovnímu místu si jedinec rozvíjí nové sociální interakce, učení a kompetence.

Dalším krokem do dospělosti je osamostatnění se od rodiny. Rodina ujde velký kus cesty od zjištění diagnózy až po smíření se s ní. Jankovský (2006) ve své publikaci rozebírá reakci rodiny na sdělení diagnózy a zmiňuje zde charakteristický průběh vyrovnávání se s postižením dítěte, který již v roce 1975 popsala E. Kübler-Ross jako celkem 6 stádií – iniciační šok, popření, smlouvání, agrese (zlost), dále depresi (pocity viny) až nakonec rovnováhu a přijetí svého dítěte s postižením. Dle Lečbycha (2008) by se rodina v období dospívání až dospělosti jedince s postižením měla nacházet v posledním stádiu a tedy ve smíření a přijetí. Jankovský (2006) ve své publikaci popisuje poslední stádium jako vyrovnávání se a jako akceptaci, kdy rodiče přijímají svého potomka takového, jaký je a snaží se hledat možná řešení do budoucna. Blum (2005) in Lečbych (2008) uvádí, že když mladý člověk s postižením ukončí školní docházku a odchází ze školy, vznikne pro rodiče plno problémů a otázek, které musí řešit. Blum (2005) in Lečbych (2008) uvádí například otázky přesunu do zaměstnání, do určité formy samostatného bydlení, změnu lékaře a další. Autor vnímá tento přechod jako velmi náročný a upozorňuje, že rodina by se na tuto situaci měla velmi dostatečně a dopředu připravit, aby je nástup této situace náhle nezaskočil, protože následkem toho může být rodinná krize. Davisová (2003) in Lečbych (2008) spatřuje jako zásadní, aby rodiče nebyli poskytovateli hlavní podpory a péče o své dospívající dítě, ale začali v co možná největší míře podporovat jejich samostatnost, vyhledali dostupné sociální služby, které jejich potomka mohou podporovat v samostatnosti a nezávislém bydlení, tedy bydlení mimo domácnost svých rodičů.

## **1. 4 Sociální služby**

*„Sociální služby jsou poskytovány lidem společensky znevýhodněným, a to s cílem zlepšit kvalitu jejich života, případně je v maximální možné míře do společnosti začlenit, nebo společnost chránit před riziky, které by mohly společnosti hrozit ze strany méně socializovaných osob.“* (Matoušek, 2011, s. 9). V České republice je poměrně široká síť sociálních služeb, které jsou zaměřeny na všechny možné cílové skupiny a na práci s nimi. Sociální služby jsou vymežovány zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách a dále pak vyhláškou 505/2006 Sb., kterou se provádí zákon o sociálních službách.

V zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů jsou v § 33 vypsány formy poskytování sociálních služeb a to služby pobytové, ambulantní nebo terénní. Zákon tyto služby definuje následovně: *„Pobytovými službami se rozumí služby spojené s ubytováním v zařízeních sociálních služeb. Ambulantními službami se rozumí služby, za kterými osoba dochází nebo je doprovázena nebo dopravována do zařízení sociálních služeb a součástí služby není ubytování. Terénními službami se rozumí služby, které jsou osobě poskytovány v jejím přirozeném sociálním prostředí.“*

### **1. 4. 1 Chráněné bydlení**

Jednou z možností samostatného bydlení pro jedince nejen s mentálním postižením je služba chráněného bydlení, což je služba sociální péče a řídí se dle zákona číslo 108/2006 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. V § 51 odstavci 1 tohoto zákona je chráněné bydlení definováno následovně: *„Chráněné bydlení je pobytová služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení nebo chronického onemocnění, včetně duševního onemocnění, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Chráněné bydlení má formu skupinového, popřípadě individuálního bydlení.“* Tento zákon dále definuje poskytované základní činnosti při této službě: *„Poskytnutí ubytování, pomoc při zajištění chodu domácnosti, pomoc při osobní hygieně nebo poskytnutí podmínek pro osobní hygienu, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti, pomoc při uplatňování osobních záležitostí.“* Chráněné bydlení, jakožto sociální služba, spadá do kompetencí Ministerstva práce a sociálních věcí ČR rezortu sociální péče.



Chráněné bydlení musí vždy poskytovat a vykonávat tyto služby, které jsou podrobně popsány v prováděcí vyhlášce č. 505/2006 §17:

*„Poskytování stravy, nebo pomoc při zajištění stravy: pomoc s přípravou stravy, zajištění celodenní stravy odpovídající věku, zásadám racionální výživy a potřebám dietního stravování, minimálně v rozsahu 3 hlavních jídel.“* Tyto úkony jsou dle vyhlášky zpoplatněny sazbou na celodenní stravu 160 Kč/den a 75 Kč za oběd, ceny jsou uvedeny včetně všech provozních nákladů.

*„Poskytnutí ubytování: ubytování, které má znaky bydlení v domácnosti, v případě potřeby praní a drobné opravy ložního a osobního prádla a ošacení, žehlení.“* Tyto úkony jsou zpoplatněny sazbou 200 Kč na den včetně všech provozních nákladů.

*„Pomoc při zajištění chodu domácnosti: pomoc při běžném úklidu a údržbě domácnosti, pomoc při údržbě domácích spotřebičů, podpora v hospodaření s penězi včetně pomoci s nákupy a běžnými pochůzkami.“* Tyto úkony a úkony níže uvedené jsou zpoplatněny sazbou 120 Kč na hodinu.

*„Výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti: pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s přirozeným sociálním prostředím, nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních dovedností a schopností, zajištění podmínek pro přiměřené vzdělávání, podpora v oblasti partnerských vztahů, podpora při získávání návyků souvisejících se zařazením do pracovního procesu.“*

*Zprostředkování kontaktu se společenským prostředím: doprovázení do školy, školského poradenského zařízení, k lékaři, na zájmové aktivity, na orgány veřejné moci a instituce poskytující veřejné služby a doprovázení zpět, podporu a pomoc při využívání běžně dostupných služeb a informačních zdrojů, pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou a pomoc a podpora při dalších aktivitách podporujících sociální začlenění osob.*

*Sociálně terapeutické činnosti: socioterapeutické činnosti, jejichž poskytování vede k rozvoji nebo udržení osobních schopností a dovedností podporujících sociální začleňování osob.*

*Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí: pomoc při komunikaci vedoucí k uplatňování práv a oprávněných zájmů, pomoc při vyřizování běžných záležitostí.“*

Tato služba podporuje lidi s mentálním postižením dle jejich individuálních potřeb, aby mohli podle svých možností mít zodpovědnost nad svým životem a svou domácností (SPMPCR.CZ). Černá (2015) chráněné bydlení popisuje jako dlouhodobou

pobytovou službu, která je určena lidem se zdravotním postižením, kteří potřebují větší míru pomoci jiné osoby. Dle autorky má chráněné bydlení formu individuálního nebo skupinového bydlení a podporu jedincům s postižením poskytuje asistent dle jejich potřeby. Švarcová (2011) shodně s Černou (2015) uvádí, že chráněné bydlení je forma pobytového zařízení pro dospělé lidi s mentálním postižením. Autorka dále upozorňuje, že je velmi důležité, aby lidé, kteří zde bydlí, byli zaměstnaní, nebo docházeli do různých center a institucí pro volný čas, protože pokud by tito lidé trávili většinu svého času v chráněném bydlení, nemělo by integrativní funkci, kterou by mělo mít. Dle Švarcové (2011) se lidé v chráněném bydlení nudí, nemají dostatek sociálních kontaktů s ostatními lidmi a mají nedostatek různých podnětů k činnosti.

Služba je realizována a spravována poskytovatelem služby, který vlastní několik běžných bytů, ve kterých lidé s postižením žijí. Byty jsou vybaveny všemi klasickými prvky běžného bytu a podporu zajišťují ve smluvených intervalech asistenti, kteří do bytu docházejí (Lečbych, 2008). Je možné, aby si zde lidé s postižením pronajali od organizace, která chráněné bydlení zajišťuje, jednolůžkový nebo dvojlůžkový pokoj. V jednom bytě žije tedy několik klientů (MPSV). Vágnerová (2008) uvádí, že v chráněném bydlení se lidé s mentálním postižením učí pod rozumným dohledem samostatnosti a určitým domácím činnostem, aby mohli být závislí co nejméně. Autorka dále podotýká, že je třeba, aby těmto lidem byla poskytována podpora jen taková, kterou potřebují při činnostech, které oni sami nejsou schopni zvládnout sami, ale s ohledem na to, na co byli zvyklí od rodičů, tedy aby vše probíhalo v rozumné míře a nedocházelo ke stresovým situacím pro klienta chráněného bydlení.

#### ***1. 4. 2 Podpora samostatného bydlení***

Lečbych (2008) popisuje v následujícím odstavci sociální službu podpora samostatného bydlení, kterou mohou využít osoby s mentálním postižením, které chtějí žít samostatně a potřebují menší míru podpory v péči o domácnost oproti osobám žijícím v chráněném bydlení. Tato služba probíhá na rozdíl od chráněného bydlení v domácnosti, která je ve vlastnictví klienta a má za úkol pomoci uživateli služby s vedením domácnosti, péčí o domácnost a v případě potřeby dopomoc v péči o vlastní osobu. Služba je poskytována prostřednictvím osobního asistenta.

Tato služba stejně jako chráněné bydlení umožňuje adolescentovi či dospělému člověku s mentálním postižením osamostatnění se od rodiny a žít svůj život v určité míře po svém.

Zákon o sociálních službách číslo 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů definuje podporu samostatného bydlení v § 43 následovně: „*Podpora samostatného bydlení je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení nebo chronického onemocnění, včetně duševního onemocnění, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby.*“ Dle předchozí definice podpory samostatného bydlení zákonem jsou poskytovány tyto služby: „*pomoc při zajištění chodu domácnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.*“

Černá a kol. (2015) vysvětluje podporu samostatného jako sociální službu poskytovanou jedincům se zdravotním postižením, kteří v některých situacích potřebují dopomoc jiné osoby. Dle autorky je služba poskytována za úplatu v domácnosti klienta. Švarcová (2011) uvádí, že tato služba byla doposud využívána spíše seniory nebo lidmi s vážnými zdravotními problémy, výhledově by ji mohli využívat i lidé s lehkým mentálním postižením, kteří potřebují dopomoc s řešením složitějších situací nebo problémů. Podle Matouška a kol. (2005) mají určitou výhodu jedinci, kteří vlastní svůj byt, protože si mohou vybrat poskytovatele služby osobní asistence. Autoři dále zdůrazňují důležitost výběru kvality poskytovatele služby osobní asistence, jelikož je potřebné vést klienta k co největší možné samostatnosti. Podpora samostatného bydlení se liší od chráněného bydlení hlavně tím, kde je služba poskytována, tedy v jejich vlastní domácnosti (Matoušek a kol., 2005). Matoušek a kol. (2005) dále uvádí, že výrazným rozdílem mezi druhy bydlení je také míra poskytované péče, kdy při službě podpora samostatného bydlení je kladen důraz na samostatnost, organizaci klientova života dle jeho představ a dopomoc asistent poskytuje pouze v oblastech, které jsou u klienta oslabené v důsledku jeho postižení.

Internetové stránky SPMP.CZ charakterizují podporu samostatného bydlení následovně: „*Podpora samostatného bydlení je sociální služba, která podporuje dospělé lidi s mentálním postižením podle jejich individuálních potřeb, aby mohli podle svých vlastních schopností převzít zodpovědnost za svůj život a za svoji domácnost.*“ Tyto internetové stránky dále udávají hlavní rozdíl mezi podporou samostatného

bydlení a chráněným bydlením, který tkví ve vlastnictví bytu, kde jedinec s mentálním postižením žije. Jedná-li se tedy o byty chráněného bydlení, jsou ve vlastnictví nebo v pronájmu organizace, která službu zajišťuje, pokud se jedná o byt podpory samostatného bydlení, organizace zde zajišťuje pouze službu osobní asistence, která je stanovena v maximální možné sazbě dle zákona na 130 Kč/hodinu, ale byt má ve vlastnictví či v pronájmu jedinec s mentálním postižením (SPMPCR.CZ).

Při podpoře samostatného bydlení jsou vždy poskytovány a vykonávány tyto služby, které jsou podrobně popsány v § 9 vyhlášky č. 505/2006 Sb., kterou se provádí zákon o sociálních službách: *„pomoc při zajištění chodu domácnosti, s úklidem a údržbou domácnosti a osobních věcí, podpora při získávání návyků souvisejících se zajištěním chodu domácnosti, pomoc se zajištěním stravy, podpora v hospodaření s penězi včetně pomoci s nákupy a běžnými pochůzkami, podpora při zvládnutí výchovy dětí v rodině, pracovní výchovná činnost s dětmi, nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností, pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou a pomoc a podpora při dalších aktivitách podporujících sociální začleňování osob, podpora v oblasti partnerských vztahů, podpora při získávání návyků souvisejících se zařazením do pracovního procesu, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, jak pomoc týkající se volnočasových tak školních aktivit dětí a s tím spojených aktivit rodičů, doprovázení k lékaři, doprovázení zpět, podpora při získávání návyků souvisejících se zařazením do běžného společenského prostředí včetně využívání běžně dostupných služeb a informačních zdrojů, sociálně terapeutické činnosti, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“*

Jak již bylo výše v textu zmíněno, služba asistence v podpoře samostatného bydlení je poskytována za úhradu a to v maximální výši 130Kč/hodinu dle vyhlášky 505/2006 Sb., kterou se provádí zákon o sociálních službách.

### **1. 4. 3 Osobní asistence**

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů definuje osobní asistenci jako službu sociální péče, která je poskytována terénně - osobám, které mají omezenou soběstačnost kvůli věku, chronickému onemocnění, či zdravotnímu postižení. Podle Lečbycha (2008) probíhá tedy v klientovo přirozeném prostředí, kde hlavním cílem této služby bývá zpravidla podpora v samostatnosti a v rozvoji zájmů

osoby, která tuto službu využívá. Dále autor uvádí, že se díky této službě může osoba s postižením emancipovat od jeho rodiny. Novosad (2000) poukazuje, že bez osobní asistence by klient nebyl schopný žít sám.

Základními činnostmi při poskytování osobní asistence je dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů:

- a) *pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,*
- b) *pomoc při osobní hygieně,*
- c) *pomoc při zajištění stravy,*
- d) *pomoc při zajištění chodu domácnosti,*
- e) *výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- f) *zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- g) *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“*

Černá (2015) dále doplňuje, že osobní asistence pomáhá realizovat přání a hledá způsoby přispění osoby s postižením ve společnosti. Důležitá je i dle autorky oblast rozhodování, kdy asistent pomáhá osobě se zdravotním postižením orientovat se ve svých preferencích.

## 2 CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

### 2.1 *Cíl práce*

Cílem bakalářské práce je popsat problematiku samostatnosti a nezávislosti absolventů praktických škol v Českých Budějovicích. Zjistit, zda rodiče o tomto tranzitním období přemýšlejí a promýšlejí různé varianty bydlení jejich dítěte. Představení pohledu absolventů na samostatné bydlení a také pohledu jejich rodičů. Dílčím cílem je zjistit, jak absolventi praktických škol využívají možností samostatného bydlení. Zda oni sami či jejich rodiče znají všechny možnosti podpory, které jim mohou být nabízeny.

### 2.2 *Výzkumné otázky*

Pro naplnění cílů této práce byly stanoveny tyto tři výzkumné otázky:

- Jak absolventi praktické školy vnímají svou samostatnost?
- Jak absolventi praktické školy přistupují k možnosti samostatného bydlení?
- Jaké postoje zauímají rodiče absolventů praktické školy k samostatnému bydlení jejich dítěte?

## 3 METODIKA

### 3.1 *Použité metody a techniky*

V praktické části této práce byla použita kvalitativní výzkumná strategie, jejímž základem se stala výzkumná metoda dotazování, technika polostrukturovaného rozhovoru.

Hendl (2016) charakterizuje kvalitativní výzkum jako proces, při kterém se snažíme hledat, porozumět a také zkoumat pomocí mnoha různých metodologických tradic určité společenské problémy. Autor uvádí, že osoba, která provádí výzkum - tedy výzkumník vyhledává a následně analyzuje informace, díky kterým se podaří explikovat stanovené výzkumné otázky. Autor dále popisuje hlavní úkol kvalitativního výzkumu a tím je zjistit příčiny jednání; chování, vzájemné vztahy, souvislosti mezi činnostmi. Výzkumník získává přesný popis nastalé situace a určitý náhled do problematiky osob, které zkoumá a usiluje o to, aby neopomenul nic, co by mohlo přispět k vyjasnění dané situace.

Průcha (2015) uvádí, že metodika dotazování zahrnuje notné množství rozhovorů, dotazníků apod. Autor charakterizuje dotazování jako způsob, díky kterému je možné nashromáždit informace od respondentů a to na základě předkládaných otázek. Značnými výhodami dotazování dle Hendla (2016) jsou svobodné vyjádření myšlenek a pocitů, což je pro danou problematiku velmi zásadní, dále také možnost výzkumníka snadněji ověřit, zda respondent kladeným otázkám dostatečně rozumí, což všechny metodiky nenabízejí.

Pro účely tohoto výzkumu probíhal sběr dat formou polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a absolventy praktické školy, kdy druh a stupeň jejich postižení nebyl rozhodující. Tato forma sběru dat, tedy rozhovor, je dle autorů Švaříčka (2007) a Miovskeho (2006) nejpoužívanější technikou kvalitativního výzkumu. Autor tedy tazatel vytváří polostrukturovaný rozhovor prostřednictvím okruhu otázek (Miovský, 2006). Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je dle Miovskeho (2006) možnost měnit posloupnost kladených otázek dle svého uvážení. Autor dále uvádí, že u polostrukturovaného rozhovoru tazatel může požádat účastníka rozhovoru o vysvětlení jeho odpovědi, čímž si může sám okamžitě ověřit, zda ji pochopil správně.

V rámci rozhovoru s rodiči bylo položeno 15 otázek, které jsou zaměřeny na základní informace o rodiči samotném a jeho dítěti, dále na to, zda jejich dítě je schopno samostatně či s podporou bydlet bez rodičů a na postoj k samostatnému bydlení, jak rodičů, tak jejich dětí. V rámci rozhovoru s absolventy bylo položeno 26 otázek, které se také nejprve zaměřovaly na základní informace o něm samotném, a poté byly strukturované stejně jako otázky kladené jejich rodičům a to tedy na samostatnost a vlastní postoj k bydlení bez rodičů. Scénář rozhovorů je v příloze č. 1. a č. 2. Všechny otázky směřovaly k prozkoumání postojů a pohledů na samostatné bydlení bez rodičů absolventů praktické školy. Otázky byly individuálně formulovány s ohledem na věk, stupeň či typ postižení dotazovaných.

### **3.2 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně přes instituce. Jednalo se o jednu organizaci a jedno školské zařízení ve městě České Budějovice, které navštěvují absolventi praktické školy, nebo zde probíhá jejich výuka. Do institucí byl předán informační formulář, který budoucí komunikační partneři donesli domů rodičům, a pokud rodiče s výzkumem souhlasili, byl proveden rozhovor jak s absolventy, tak s rodiči. S výzkumem souhlasilo celkem 12 informantů. 6 absolventů praktické školy a 6 jejich rodičů. Výběr podléhal několika předem stanoveným kritériím. Mezi tato kritéria patří: souhlas a zájem účastnit se výzkumu, absolvent navštěvuje či navštěvoval výuku v praktické škole.

Komunikační partnery tedy tvořili na jedné straně rodiče absolventa praktické školy a na straně druhé tvořily komunikační partnery budoucí či minulý absolventi praktické školy. Tabulky se základními informacemi o všech komunikačních partnerech jsou uvedeny na začátku výsledků výzkumů.

### **3.3 Realizace výzkumu**

Rodičům absolventů praktické školy byl přes organizace předán informační formulář, ve kterém jim byl sdělen účel i cíl výzkumné práce. Po jejich svolení a zájmu účastnit se na mém výzkumu bylo možné provést rozhovor buďto s nimi samotnými, nebo pouze s jejich dětmi, nebo s nimi oběma.



Otázky byly sestavovány během měsíce února. Realizace rozhovoru se všemi komunikačními partnery probíhala v měsících březnu až květnu. Rozhovory byly uskutečněny v místě, které si po dohodě zvolil komunikační partner, nejčastěji ve škole, jež navštěvoval daný komunikační partner, či v domácnosti rodičů. K zachování anonymity probíhal rozhovor vždy v soukromí.

Každý rozhovor trval přibližně 30-45 minut. Tyto rozhovory byly nahrávány na diktafon, na jehož použití byli všichni respondenti předem upozorněni. Rozhovory byly doslovně přepsány do textové podoby. Doslovné přepisy včetně audio záznamů jsou uchované v archivu autorky.

### **3.4 Vyhodnocení dat**

Pro vyhodnocení získaných dat byla použita technika otevřeného kódování. Díky technice kódování je dle Švaříčka (2007) možno rozebrat, konceptualizovat a dále složit získané údaje novým způsobem. Miovský (2006) hovoří o technice kódování, jako o prvotním procesu zpracování a kategorizaci dat. Švaříček (2007) uvádí, že při otevřeném kódování se text rozčleňuje na jednotlivé úseky, při kterých jsou jednotlivé části textu nově pojmenovány. Podle autora, výzkumník tyto nově označené fragmenty textu dále zpracovává, získá z nich velké množství kódů, které dále může kategorizovat dle jejich podobnosti či souvislosti.

Dalším postupem pro zpracování dat se stal postup systematické kategorizace. Tento druh postupu je podle Kajanové (2017) druhotným krokem ke zpracování získaných dat, který by měl následovat po zakódování každého rozhovoru. V obecnější rovině je kategorie dle autorky nadřazenou jednotkou kódů.

### **3.5 Etika výzkumu**

Miovský (2006) ve své publikaci předkládá několik částí, které by měl výzkumník reflektovat, těmi jsou respekt k soukromí účastníků výzkumu, zachování anonymity účastníků, získání informovaného souhlasu účastníků, zajištění emočního a psychického bezpečí účastníků, možnost zpřístupnění výsledků účastníkům výzkumu.

Všichni komunikační partneři se podíleli na výzkumu dobrovolně a byli informováni o průběhu a okolnostech výzkumu, na kterém se účastní. Dle Hendla (2016) je potřeba od zúčastněných získat informovaný (poučný) souhlas, díky kterému

(souhlasí-li) se mohou výzkumu zúčastnit. Rodičům a absolventům praktické školy byl předán informovaný souhlas se všemi informacemi, které se výzkumu týkaly, který po přečtení podepsali, pokud souhlasili s účastí ve výzkumu. Informovaný souhlas podepsali i rodiče absolventů praktické školy, i když byli plnoletí. Všichni byli ubezpečeni, že veškeré zjištěné údaje a informace, které byly jimi během rozhovoru poskytnuty, zůstanou v anonymitě. Dále z důvodu zachování anonymity nejmenují příslušnou organizaci a školské zařízení, v nichž byl výzkum proveden. Podle Kajanové (2017) je nejpříhodnějším způsobem k zachování anonymity neznalost identifikačních údajů respondentů. V souladu s touto tezí byly v tomto výzkumu použity zkratky KPA, tedy komunikační partner absolvent a KPR, tedy komunikační partner rodič. Za těmito zkratkami jsou uvedena čísla od 1 do 6.

Hendl (2016) uvádí, že je více než vhodné, aby účastníci výzkumu byli informováni o svobodě odmítnutí, kdy může účastník z výzkumu kdykoliv odstoupit, což bylo v tomto výzkumu dodrženo.

## 4 VÝSLEDKY

Výsledky jsou prezentovány formou kategorizace dat. V první části jsou uvedené základní informace. Část druhá je zaměřena na samostatnost absolventů praktické školy, která do jisté míry určuje, zda mohou bydlet bez rodičů. Dále se zaměřuje na pohled a přístup absolventů praktické školy na samostatné bydlení bez rodičů. Výsledky jsou kategorizovány zvlášť pro oba výzkumné soubory, a to pro rodiče a absolventy školy praktické. Pokud se ve výsledcích, a to obzvláště v autentických odpovědích, objevují jména, jsou v textu nahrazena fiktivními jmény. Zkratka KPR znamená komunikační partner rodič a zkratka KPA představuje komunikační partnery absolventy praktické školy.

#### 4.1 Výsledky vyplývající z rozhovorů s rodiči absolventů praktické školy

**Tabulka č. 1: Základní informace o prvním výzkumném vzorku**

| Komunikační partner | Pohlaví | Věk | Zaměstnání | Partner | Věk, diagnóza dítěte                                   |
|---------------------|---------|-----|------------|---------|--|
| KPR1                | Žena    | 44  | Ano        | Ano     | 23 let, STMR, dyslalie, DMO                            |
| KPR2                | Žena    | 46  | Ano        | Ne      | 23 let, LMR, hemiparéza                                |
| KPR3                | Žena    | 50  | Ano        | Ano     | 21 let, LMR, vysoko funkční autismus, pozdní echolálie |
| KPR4                | Muž     | 54  | Ano        | Ne      | 20 let, STMR, vysoko funkční autismus                  |
| KPR5                | Žena    | 45  | Ano        | Ano     | 22 let, STMR, atypický autismus                        |
| KPR6                | Žena    | 43  | Ano        | Ano     | 22 let, LMR  |

*Zdroj: vlastní výzkum*

V tabulce č. 1 jsou znázorněny základní informace o rodičích absolventa praktické školy. Uvádí jejich pohlaví, věk, zda dochází do zaměstnání, zda mají partnera a ukazuje věk a diagnózu dítěte. V tabulce je diagnóza zapsána zkratkou. Tyto zkratky jsou uvedeny a vysvětleny v seznamu zkratk na konci této práce.

Komunikační partnery tvořily převážně ženy ve věku od 43 do 50 let. Jeden komunikační partner byl muž ve věku 54 let. Všichni komunikační partneři pracují na plný či částečný úvazek. Na otázku, jestli mají komunikační partneři partnera, nebo se o své dítě starají sami, odpověděli všichni kladně. Komunikační partneři hovořili o svých dětech ve věku 20 až 23 let. Poslední částí této tabulky je diagnóza jejich dítěte.

V tabulce je 3x zastoupena LMR a 3x STMR, tzn., že všichni komunikační partneři mají dítě s mentálním postižením. Nejčteněji je v tabulce zastoupen autismus.

**Tabulka č. 2. Zájmy a koníčky absolventů z pohledu rodičů**

| Komunikační partner | Zájem o praxi ve škole | Představa o reálném budoucím povolání | Samostatnost volby kroužků/koníčků | Aktivní trávení volného času | Plnění domácích povinností |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| KPR1                | Má                     | Ano                                   | Ano/má                             | Ano                          | Ano                        |
| KPR2                | Nemá                   | Ne                                    | Ano/nemá                           | Ne                           | Ne                         |
| KPR3                | Má                     | Ano                                   | Ano/má                             | Ano                          | Ano                        |
| KPR4                | Má                     | Ne                                    | Ano/má                             | Ne                           | Ano                        |
| KPR5                | Má                     | Ano                                   | Ano/nemá                           | Ne                           | Ne                         |
| KPR6                | Má                     | Ano                                   | Ano/má                             | Ano                          | Ano                        |

*Zdroj: vlastní výzkum*

Tabulka č. 2 znázorňuje zájmy a koníčky absolventů praktické školy z pohledu rodičů. Jako první je znázorněn zájem o praxi, kterou si absolventi praktické školy plní v rámci výuky ve škole. 5 komunikačních partnerů odpovědělo, že si myslí, že jejich dítě praxi navštěvuje rádo a má o ní zájem. 1 komunikační partner odpověděl, že si myslí, že jeho dítě z návštěvy praxe nemá radost. KPR2 sděluje „*On chodí vždycky úplně otrávenej a je na něm fakt vidět, že ho to nebaví, občas chodil nadšený, když tam potkal pěknou holku.*“

Druhé je v tabulce znázorněno, zda z pohledu rodičů mají jejich děti reálnou představu o jejich budoucím povolání. 2 komunikační partneři odpověděli, že jejich dítě nemá reálnou představu o svém budoucím povolání. 4 komunikační partneři odpověděli, že jejich dítě má podle nich reálnou představu o svém budoucím povolání. KPR4 na otázku odpověděl „*On by chtěl dělat z tou jeho elektrikou, baterkama a říkal, že by chtěl tohle zkoumat, no a to přece nejde, vždyť by se mohl zabít.*“

Třetí je v tabulce znázorněno, zda mají jejich děti možnost si volit své koníčky a kroužky. Všichni komunikační partneři shodně odpověděli, že mají. 2 komunikační partneři odpověděli, že jejich dítě nemá žádné kroužky. 4 komunikační partneři odpověděli, že kroužky mají. KPR2 na otázku odpověděl „*Jako volnost na výběr má,*

ale on by se chtěl furt čilovat a nic jiného nezná, tak ho musím trochu popohnat“ (Pozn. autora: chillovat [čilovat] = odpočívat).

Jako čtvrté je v tabulce znázorněno aktivní trávení volného času. 3 komunikační partneři odpověděli, že jejich dítě volný čas tráví aktivně a 3 komunikační partneři odpověděli opačně, tedy ne. KPR5 odpověděl následovně „*Jeho baví jen zevlovat u televize, tak to s manželkou musíme korigovat, aby něco dělal.*“

Páté je v tabulce znázorněno, zda mají jejich děti nějaké domácí povinnosti doma. 2 komunikační partneři odpověděli negativně a 4 komunikační partneři odpověděli kladně. KPR6 odpověděl „*Náš Pepa má svoje povinnosti, chodí s košem, dává a vyndává nádobí z myčky a uklízí si svůj pokoj*“

**Tabulka č. 3. Orientace a doprava ve městě**

| Komunikační partner | Orientace ve městě | Samostatná doprava po městě | Orientace v jízdním řádu MHD |
|---------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------------|
| KPR1                | Ano                | Ne                          | Ano                          |
| KPR2                | Ano                | Ano                         | Ne                           |
| KPR3                | Ne                 | Ne                          | Ne                           |
| KPR4                | Ne                 | Ne                          | Ne                           |
| KPR5                | Ano                | Ne                          | Ne                           |
| KPR6                | Ano                | Ano                         | Ano                          |

*Zdroj: vlastní výzkum*

V tabulce č. 3 je znázorněno, zda absolventi praktické školy zvládají orientaci ve městě z pohledu rodičů. 2 komunikační partneři na tyto typy otázek odpověděli negativně ve všech směrech. 4 komunikační partneři odpověděli pozitivně na otázku týkající se orientace ve městě. Komunikační partneři, kteří odpověděli pozitivně na tuto otázku, shodně odpovídají, že se jejich dítě běžně pohybuje po městě samo.

Dle 4 komunikačních partnerů jejich děti nezvládají samostatnou dopravu po městě a 2 komunikační partneři odpověděli, že jejich děti tuto dovednost ovládají. Na otázku orientace v jízdním řádu MHD odpověděli 4 komunikační partneři negativně, tedy podle nich jejich děti tuto dovednost neovládají. Komunikační partneři, kteří odpověděli negativně na tuto otázku, uvedli, že s doprovodem jízdu MHD zvládají bez problému, jen se potřebují ujistit v někom jiném.

2 komunikační partneři na otázku orientace v jízdním řádu MHD odpověděli kladně. KPR3 odpověděl „*Lukáš by se všech ptal na nevhodné otázky, nemůže být úplně sám v městě ani nikde bych řekla, nezvládl by to.*“

**Tabulka č. 4. Přátelské a partnerské vztahy z pohledu rodičů**

| Komunikační partner | Přátelé | Trávení volného času s přáteli | Partner/Partnerka |
|---------------------|---------|--------------------------------|-------------------|
| KPR1                | Ne      | Ne                             | Ne                |
| KPR2                | Ano     | Ano                            | Ne                |
| KPR3                | Ano     | Ne                             | Ne                |
| KPR4                | Ne      | Ne                             | Ne                |
| KPR5                | Ano     | Ne                             | Ne                |
| KPR6                | Ano     | Ano                            | Ne                |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

V tabulce č. 4 jsou znázorněny přátelské a partnerské vztahy z pohledu rodičů. 2 komunikační partneři odpověděli, že jejich děti nemají žádné přátele ani ve škole, jsou samotáři. KPR1 na tuto otázku odpověděl následovně „*Ptala jsem se ve škole už dávno, ale kamarády nemá, je samotář, prej mu to vyhovuje, mi říkal.*“ 4 komunikační partneři odpověděli, že jejich děti mají kamarády, jak ve škole, tak i mimo ni. KPR2 odpověděl následovně „*On by věčně lital jen s kamarády a doma s náma nepobyl, jezdí na ryby a do kina a na večere.*“

Dle 2 komunikačních partnerů jejich děti tráví čas s přáteli, dle 4 komunikačních partnerů s nimi čas netráví. 4 komunikační partneři shodně odpovídají, že jejich dítě ani o tento druh sociálního kontaktu nestojí a nelze je nijak přesvědčit.

Na poslední otázku týkající se partnerských vztahů, tedy jestli jejich dítě má partnerský vztah, odpověděli negativně. KPR2 sdělil, že jeho dítě mělo partnerský vztah. Mluvil o své partnerce ze školy, ale nikdo jí nikdy neviděl.

**Tabulka č. 5. Soukromí, samostatnost v domácnosti a financích z pohledu rodičů**

| Komunikační partner | Finanční gramotnost | Nakupování | Vaření | Představa o údržbě domácnosti | Soukromí |
|---------------------|---------------------|------------|--------|-------------------------------|----------|
| KPR1                | Ano                 | Ne         | Ne     | Ne                            | Ano      |
| KPR2                | Ano                 | Ne         | Ne     | Ano                           | Ano      |
| KPR3                | Ano                 | Ne         | Ne     | Ne                            | Ano      |
| KPR4                | Ne                  | Ne         | Ne     | Ne                            | Ano      |
| KPR5                | Ano                 | Ne         | Ano    | Ano                           | Ano      |
| KPR6                | Ano                 | Ano        | Ano    | Ano                           | Ano      |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tabulka č. 5 znázorňuje soukromí, samostatnost v domácnosti a financích z pohledu rodičů. V rámci otázek týkající se finanční gramotnosti odpovědělo 5 komunikačních partnerů kladně a 1 komunikační partner negativně. KPR4 odpovídá následovně „*Chce po mě třeba 10 korun, aby si koupil balíček baterek, kterej stojí 40 korun a podobně, vůbec nemá tu představu.*“

Otázky týkající se nakupování potravin, či nakupování oblečení byly zodpovězeny v 5 případech negativně a v 1 případě kladně. KPR6 odpověděl „*Něco si najde na netu, ukáže mi to a objedná si to, my to pak zaplatíme. Když si chce něco koupit k jídlu, má kapesný. Ví, kolik co stojí, má o tom představu.*“

Otázku týkající se vaření zodpověděli 2 komunikační partneři kladně a 4 negativně. KPR5 se vyjádřil následovně „*Zvládá si udělat sám pár jídel, spíš studených, ale když má recept a mě při ruce zvládne i svíčkovou.*“

Dle 3 komunikačních partnerů mají jejich děti představu o údržbě domácnosti. KPR2 uvádí „*Moc dobře ví, co je všechno potřeba, dřív mi dost pomáhal a chtěl všechno dělat semnou, teď už je víc lenivej, ale to bude tím věkem, on se určitě zase rozjede.*“



**Tabulka č. 6. Preference budoucího samostatného bydlení z pohledu rodičů absolventů praktické školy**

| Komunikační partner | Celková samostatnost | Práce po škole | Zapojení absolventa do diskuze o samostatném bydlení bez rodičů | Samostatné bydlení v blízké budoucnosti |
|---------------------|----------------------|----------------|---|---|
| KPR1                | Ne                   | Ano            | Ano   | Ne                                      |
| KPR2                | Ne                   | Ano            | Ano   | Ano                                     |
| KPR3                | Ne                   | Ano            | Ne  | Ne                                      |
| KPR4                | Ne                   | Ne             | Ne  | Ne                                      |
| KPR5                | Ne                   | Ano            | Ano   | Ano                                     |
| KPR6                | Ano                  | Ano            | Ano   | Ano                                     |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tabulka č. 6 znázorňuje preference budoucího samostatného bydlení z pohledu rodičů. Pokud se jednalo o otázku celkové samostatnosti jejich dětí, ve většině odpověděli negativně. Pouze 1 komunikační partner a to KPR6 odpověděl pozitivně. KPR6 se vyjádřil následovně „*Už byl jednou doma úplně sám celý den i přes noc a my jsme přišli až druhý den na oběd a všechno to zvládnul bez problému, je to kluk šikovná. Ví, co je potřeba a všechno si obstará, dokonce si k večeři dělal steaky, to jsme s manželem koukali.*“ KPR3 odpověděl „*On všechno zvládne, jen by potřeboval, aby mu někdo řekl a připomněl postup všeho. Aby mu řekl, že si má dojít vyčistit zuby, vysprchovat se, nebo si udělat večeři a odpovídal na jeho všetečné otázky.*“

1 komunikační partner ve své odpovědi na otázku týkající se zaměstnání jeho syna odpověděl negativně. KPR4 odpověděl „*V žádném případě, on přece nemůže někde pracovat, co by asi tak dělal, všem by jen přiděloval starost.*“ 5 komunikačních partnerů odpovědělo, že by si sami přáli, aby jejich dítě někde pracovalo. Shodně všech 5 komunikačních partnerů uvedlo, že se snaží hledat možnosti práce pro své dítě. KPR3 uvedl „*Chceme, aby ho zaměstnali na nějakém statku, on se chce starat o krávy a ovce. To je jeho sen už hrozně dlouho, že bude mít svojí farmu a krávu Julču. Byla jsem se ptát už na jednom statku, kde mi řekli, že by to šlo, ale to toho našeho kluka ještě neviděli.*“ KPR5 uvedl „*Můj kamarád ho zaměstná u sebe v truhlářský dílně, jen si musí dodělat tu školu na to. On sám přišel s tím, že chce bejt truhlář, tak jsme o tom mluvili*

*a bude to tak a za to jsem moc ráda. Konečně má nějaký zájem a něco co by ho mohlo táhnout dopředu. “*

Otázku samostatného bydlení se svým dítětem prodiskutovali 4 komunikační partneři. 2 komunikační partneři nikoliv. Komunikační partner KPR4 se svým dítětem o samostatném bydlení nemluvil, protože by dle matky sám bydlet nemohl a ani s dopomocí. KPR4 uvedl *„Já jsem se smířila s tím, že se o něj budu starat už do smrti a co bude potom to nevím, asi jeho ségra se o něj postará, ale to ještě řešit nechci, na to je dost času. “* KPR3 uvedl, že o tom přemýšlel, ale se synem ještě nediskutoval, protože je na tuto otázku stále ještě čas. KPR3 uvedl, že se snaží nejprve promyslet všechny možnosti a zjistit, jak jaké zařízení a služby fungují. KPR6 uvádí *„Chtěl o tom s náma mluvit už loni sám. Chtěl by si dodělat učňák, začít pracovat, něco si našetřit a jít bydlet s kamarádem do nějakého bytu, v tom já nevidím problém, všechno zvládne sám a s placením bych si ho pohlídala. “*

Na otázku, zda mají vybrané a sjednané samostatné bydlení pro své dítě v blízké budoucnosti, odpověděli 3 komunikační partneři kladně a 3 negativně. KPR2 uvedl, že mají ve svém vlastnictví byt ve městě, který pronajímají. V průběhu půl roku bude byt prázdný a chtějí, aby se jejich syn do bytu nastěhoval a zkusil si žít sám. KPR2 uvedl, že on sám by chodil tak 2krát až 3krát denně na chvilku svého syna zkontrolovat a postupem času vše nechal na asistentovi, který by za synem docházel. KPR5 uvedl, že má již zamluvené místo v chráněném bydlení a předpokládají, že během příštího roku bude místo pro syna volné. KPR5 uvedl *„Už se na to těším, je dospělý a je třeba, aby se osamostatnil, stejně jako zdravý člověk. Jsme domluveni, že ze začátku u nás bude každý víkend a po čase jen 2x do měsíce na celý víkend. Jinak samozřejmě na krátkou návštěvu může přijít kdykoliv, stejně, jako my k němu. “*

#### 4.2 Výsledky vyplývající z rozhovoru s absolventy praktické školy

**Tabulka č. 7. Základní informace o absolventech praktické školy**

| Komunikační partner | Pohlaví | Věk | Diagnóza                                       |
|---------------------|---------|-----|--|
| KPA1                | Muž     | 23  | STMR, dyslalie, DMO                            |
| KPA2                | Muž     | 23  | LMR, hemiparéza                                |
| KPA3                | Muž     | 21  | LMR, vysoko funkční autismus, pozdní echolálie |
| KPA4                | Muž     | 20  | STMR, vysoko funkční autismus                  |
| KPA5                | Muž     | 22  | STMR, atypický autismus                        |
| KPA6                | Muž     | 22  | LMR  |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tabulka č. 7 zaznamenává základní informace o dětech s postižením, které navštěvují pobyt. Ukazuje pohlaví, věk a diagnózu dítěte,

Rozhovor byl sestaven s 6 dětmi, z nichž všichni byli muži ve věku od 20 do 23 let. 5 komunikačních partnerů má kombinované postižení ve většině autismus. 1 komunikační partner má lehkou mentální retardaci.

**Tabulka č. 8. Zájmy a koníčky z pohledu absolventů praktické školy**

| Komunikační partner | Zájem o praxi ve škole | Představa o reálném budoucím povolání | Kroužky/koníčky | Aktivní trávení volného času |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|-----------------|------------------------------|
| KPA1                | Má                     | Ano                                   | Ano/má          | Ano                          |
| KPA2                | Nemá                   | Ne                                    | Ano/nemá        | Ne                           |
| KPA3                | Má                     | Ano                                   | Ano/má          | Ano                          |
| KPA4                | Má                     | Ne                                    | Ano/má          | Ne                           |
| KPA5                | Nemá                   | Ano                                   | Ano/nemá        | Ne                           |
| KPA6                | Má                     | Ano                                   | Ano/má          | Ano                          |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tabulka č. 8 znázorňuje, zda absolventi mají nějaké zájmy a koníčky a jak tráví svůj volný čas. Na otázku volného času odpověděli 4 komunikační partneři kladně a 2 negativně. KPA5 odpověděl na rozdíl od jeho rodiče negativně. Vypověděl: „*Nebaví mě to, musím tam uklízet, vytírat. Nechci tam chodit, ale musím.*“ Všechny ostatní výpovědi souhlasí s odpověďmi rodičů.

Otázka týkající se představy o reálném budoucím povolání byla zodpověděna shodně od KPR i KPA. KPA2 vypovídá „*Chci dělat barmana, je to živá práce, je tam sranda, hodně lidí, dost peněz, nenudil bych se tam.*“ S přihlédnutím na jeho postižení je tato představa o budoucím zaměstnání nereálná.

Jako třetí je v tabulce znázorněna otázka týkající se kroužků a koníčků. Všichni komunikační partneři odpověděli, že kroužky mají. 2 komunikační partneři odpověděli negativně v souvislosti s koníčky, odpověděli, že koníčky nemají. 4 komunikační partneři (KPA) odpověděli, že koníčky mají. KPA odpověděli shodně s KPR. KPA3 odpověděl: „*Mě baví běhat, mamka říkala, že je to můj koníček, že sportuju.*“

Otázka týkající se aktivního trávení volného času byla zodpovězena následovně. 3 komunikační partneři odpověděli kladně a 3 odpověděli negativně. Odpovědi KPA se shodovali s odpověďmi od KPR. KPA6 odpověděl „*Chodím ven s klukama a děláme parkur a chodíme do kina a na koupák.*“

**Tabulka č. 9. Orientace a doprava po městě**

| Komunikační partner | Orientace ve městě | Samostatná doprava po městě | Orientace v jízdním řádu MHD |
|---------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------------|
| KPA1                | Ano                | Ne                          | Ano                          |
| KPA2                | Ano                | Ano                         | Ne                           |
| KPA3                | Ano                | Ne                          | Ne                           |
| KPA4                | Ano                | Ne                          | Ne                           |
| KPA5                | Ano                | Ne                          | Ano                          |
| KPA6                | Ano                | Ano                         | Ano                          |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tabulka č. 9 znázorňuje, zda komunikační partneři dle svého pohledu zvládají orientaci a dopravu po městě. Všichni komunikační partneři odpověděli, že jsou schopni se bez problému orientovat sami ve městě. KPA3 a KPA4 odpověděli jinak než jejich rodiče. KPA3 uvedl, že jeho dítě potřebuje asistenci kvůli klidnější verbálních projevů svého dítěte, dále KPA3 uvedl, že jeho syn se v celém městě nevyzná, pouze na náměstí a v okolí, kam chodí s asistentkami z organizace, kterou navštěvuje. KPA3 si tuto skutečnost viditelně neuvědomuje, proto na tuto otázku odpověděl kladně.

Ohledně samostatné dopravy po městě odpověděli komunikační partneři převážně negativně. Tedy 4 komunikační partneři uvedli, že se nezvládnou sami dopravovat po městě a 2 komunikační partneři odpověděli, že zvládnou, což plně odpovídá odpovědím jejich rodičů.

Další částí tabulky je orientace v jízdním řádu MHD, kdy 3 komunikační partneři uvedli, že tuto dovednost ovládají a 3 komunikační partneři uvedli, že nikoliv. KPA4 uvedl, že nerad jezdí MHD, a proto se v jízdních řádech neorientuje, i když by mohl. Dále uvedl, že MHD jezdí, jen když jede s organizací, kterou navštěvuje, nebo se školou na výlet. KPA5 uvedl, že se v jízdních řádech MHD orientuje, kdežto jeho rodič uvedl, že tuto dovednost neovládá.

**Tabulka č. 10. Přátelské a partnerské vztahy z pohledu absolventů praktické školy**

| Komunikační partner | Přátelé | Trávení volného času s přáteli | Partner/Partnerka |
|---------------------|---------|--------------------------------|-------------------|
| KPA1                | Ano     | Ne                             | Ne                |
| KPA2                | Ano     | Ano                            | Ne                |
| KPA3                | Ano     | Ne                             | Ne                |
| KPA4                | Ne      | Ne                             | Ne                |
| KPA5                | Ano     | Ne                             | Ne                |
| KPA6                | Ano     | Ano                            | Ne                |

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 10 znázorňuje přátelské a partnerské vztahy z pohledu absolventů praktické školy. 5 komunikačních partnerů uvedlo, že mají přátele ve škole, ale 3 z nich uvedli, že s nimi netráví svůj volný čas mimo školu a přátele mimo školu nemají. 2 komunikační partneři uvedli, že mají přátele ve škole i mimo ni a tráví s nimi svůj volný čas. 1 komunikační partner, konkrétně KPA4 uvedl, že přátele nemá ve škole ani mimo ni a sdělil, že přátele nepotřebuje a neví, k čemu by je potřeboval.

Všichni komunikační partneři uvedli, že partnera/partnerku nemají. 4 komunikační partneři uvedli, že by partnera/partnerku ani nechtěli. KPA2 uvedl, že partnerku krátce měl ve škole, ale vztah ho nebavil. KPA3 uvedl „*Holku bych chtěl mít, ale zatím, mě žádná nemiluje, já ale miluju dvě.*“

**Tabulka č. 11. Soukromí, samostatnost v domácnosti a financích z pohledu absolventů praktické školy**

| Komunikační partner | Finanční gramotnost | Nakupování | Vaření | Představa o údržbě domácnosti | Soukromí |
|---------------------|---------------------|------------|--------|-------------------------------|----------|
| KPA1                | Ano                 | Ano        | Ano    | Ano                           | Ano      |
| KPA2                | Ano                 | Ano        | Ano    | Ano                           | Ne       |
| KPA3                | Ano                 | Ne         | Ne     | Ne                            | Ano      |
| KPA4                | Ne                  | Ne         | Ne     | Ne                            | Ano      |
| KPA5                | Ano                 | Ano        | Ano    | Ano                           | Ne       |
| KPA6                | Ano                 | Ano        | Ano    | Ano                           | Ano      |

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 11 ukazuje pohled absolventů na vlastní soukromí, samostatnost v domácnosti a financích. 5 komunikačních partnerů odpovědělo na otázky týkající se finanční gramotnosti kladně a 1 komunikační partner odpověděl negativně. KPA4 neměl představu o tom, kolik peněz přibližně stojí základní suroviny. Ostatní komunikační partneři tuto představu měli, i když někdy nepřesnou, ale jejich odhad se blížil reálné částce.

Na otázky týkající se nakupování odpověděli 4 komunikační partneři pozitivně a 2 komunikační partneři negativně. KPA3 nechodí nakupovat sám, nemá možnost si vybrat sám své oblečení. KPR3 uvedl, ke stejnému typu otázky stejnou odpověď jako u mnoha dalších a to, že jeho syn potřebuje asistenci z důvodu kontroly jeho verbálních projevů, které jsou následkem jeho postižení. 4 komunikační partneři si oblečení vybírají sami a převážně si chodí nakupovat i jídlo, většinou svačinu do školy.

4 komunikační partneři odpověděli kladně na otázky týkající se vaření. KPA6 odpověděl, že rád pomáhá doma s vařením a podle receptu si doma uvaří téměř vše. 2 komunikační partneři odpověděli negativně. KPA3 odpověděl: *„Vařit umím s asistentkou nebo mamkou, ale úplně sám ne.“* KPA4 odpověděl: *„Vařit neumím, je to nebezpečné, mohl bych si ublížit, mamka mě k vaření nepouští a ve škole se bojím, ale vařit bych chtěl.“*

Z otázek týkajících se představy o údržbě domácnosti vyplývá, že 4 komunikační partneři tuto představu mají a 2 komunikační partneři tuto představu nemají. Představy rodičů se výrazně lišily od představy jejich dětí. KPA1 vypověděl: *„Musí se uklízet, jako to dělá mamka a všechno opravovat, jako to dělá tatka. Já bych spíš jen opravoval, protože jsem chlap.“*

Odpovědi na otázku, která se týkala jejich soukromí, byly odlišné od odpovědí rodičů. Rodiče odpověděli na tuto otázku kladně. Jejich děti tuto situaci vnímaly někdy odlišně. 2 komunikační partneři odpověděli negativně. KPA2 odpověděl, že soukromí spíše nemá, protože v momentální době má pokoj v obývacím pokoji, kde má zástěnu, ale nemůže se tam například zamknout. KPA5 odpověděl: *„Soukromí nemám, mám pokoj s mladším bráchou, ale občas jsem doma sám.“*

**Tabulka č. 12. Preference budoucího samostatného bydlení z pohledu absolventů praktické školy**

| Komunikační partner | Celková samostatnost | Práce po škole | Zapojení absolventa do diskuze o samostatném bydlení bez rodičů | Samostatné bydlení v blízké budoucnosti |
|---------------------|----------------------|----------------|---|---|
| KPA1                | Ne                   | Ano            | Ano   | Ne                                      |
| KPA2                | Ne                   | Ano            | Ano   | Ano                                     |
| KPA3                | Ne                   | Ano            | Ne  | Ne                                      |
| KPA4                | Ne                   | Ne             | Ne  | Ne                                      |
| KPA5                | Ne                   | Ano            | Ano   | Ano                                     |
| KPA6                | Ano                  | Ano            | Ano   | Ano                                     |

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tabulka č. 12 znázorňuje preference budoucího samostatného bydlení absolventů praktické školy. Z otázek týkajících se celkové samostatnosti jedince odpovědělo 5 komunikačních partnerů negativně a 1 pozitivně. Tyto odpovědi byly stejné, jako u jejich rodičů.

5 komunikačních partnerů uvedlo, že po škole půjdou a chtějí jít do zaměstnání. Uvedli, že s rodiči doma o budoucím zaměstnání mluvili a představu mají. KPA2, KPA5 a KPA6 po ukončení vzdělávání na praktické škole chtějí pokračovat nebo pokračují na odborném učilišti. 1 komunikační partner a to konkrétně KPA4 uvedl: *„Rodiče si nepřejou, abych šel pracovat.“* Na doplňující otázku, zda on sám by chtěl jít do zaměstnání, uvedl: *„Já nevím, když si to rodiče nepřejou, tak asi ne.“* KPA3 odpověděl: *„Chci se starat o krávy a ovečky a chci s nima bydlet na statku.“*

4 komunikační partneři odpověděli, že jejich rodiče s nimi diskutovali o jejich budoucím bydlení mimo rodinu. 2 komunikační partneři odpověděli, že s nimi rodiče jejich budoucí bydlení mimo rodinu nediskutovali. KPA3 uvedl, že jeho rodiče s ním možnost bydlení mimo jejich domácnost nediskutovali i přes skutečnost, že by chtěl bydlet na statku a starat se o zvířata a jeho rodiče bydlí ve městě. KPA4 na otázku odpověděl: *„Chci bydlet s rodiči, aby jim nebylo smutno, a oni to taky chtějí. Já bych ani sám bydlet nechtěl a neuměl.“* KPA5 uvedl, že jeho rodiče s ním tuto možnost diskutovali a počítají s tím, že on se od nich odstěhuje, aby mohl žít samostatně, ale on sám si tímto není jistý. Uvedl, že neví, zda-li chce bydlet sám bez rodičů a možnost



chráněného bydlení ho nijak nezaujala. KPA5 v době, kdy probíhal rozhovor, nedokázal formulovat svůj názor na možnost chráněného bydlení. KPA6 uvedl: „*Chci a budu bydlet sám, až si dodělám učňák, budu bydlet s kamarádem, už to máme vymyšlené.*“

3 komunikační partneři odpověděli, že v blízké budoucnosti plánují se odstěhovat od rodičů a mají jasnou představu o tom, kam půjdou bydlet. 3 komunikační partneři odpověděli, že jasnou představu o svém odstěhování od rodičů nemají a ani to neplánují, odpověděli tedy na tuto otázku negativně. KPA1 bydlet sám nepůjde a nechce. Vypověděl: „*Bojím se bydlet sám, s rodiči jsme o tom mluvili, ale já se bojím, chci raději zůstat s rodiči, bojím se, že bych něco udělal špatně.*“ KPA2 uvedl: „*Moje rodiče mají byt, do kterýho se po škole nastěhuju, rodiče mi zařídí pani, která mi bude pomáhat s věcmi, který nezvládnou, a mamka nás bude chodit kontrolovat.*“ Na doplňující otázku, zda se na samostatné bydlení těší, odpověděl kladně. KPA5 uvádí, že rodiče chtějí, aby šel bydlet sám, ale on sám z toho není nadšený. Sdělil: „*Rodiče už otravují a chtějí mít ode mě pokoj.*“

## 5 DISKUZE

Cílem bakalářské práce je hlouběji proniknout do problematiky samostatnosti a nezávislosti absolventů praktických škol v Českých Budějovicích. Zjistit, zda rodiče o tomto tranzitním období přemýšlejí a promýšlejí různé varianty bydlení jejich dítěte. Představení pohledu absolventů na samostatné bydlení a také pohledu jejich rodičů. Dílčím cílem je zjistit, jak absolventi praktických škol využívají možností samostatného bydlení. Zda oni sami či jejich rodiče znají všechny možnosti podpory, které jim mohou být nabízeny.

Komunikační partnery jsem vybírala na základně doporučení vedoucího mé bakalářské práce a také na základně mé zkušenosti z praxe. Jelikož se mi nepodařilo sehnat dostatečné množství komunikačních partnerů ve školském zařízení, musela jsem navštívit jednu z obecně prospěšných společností v Českých Budějovicích, kterou také absolventi praktických škol navštěvují. Přes vedoucí pracovníky praktické školy a obecně prospěšné společnosti jsem předala rodičům informovaný souhlas. Prioritou pro mne bylo, abych dostala souhlas s rozhovorem, jak od rodičů, tak od jejich dětí, aby sdělené informace na sebe navazovaly a výsledek byl celistvější. Cennější pro mne byl tedy pohled na situaci ze strany absolventů i jejich rodičů. Celkem jsem získala 12 souhlasů s rozhovory a to tedy se 6 absolventy a se 6 jejich rodiči.

Z většiny výpovědí komunikačních partnerů rodičů vyplývá, že své děti podporují a stejně tak se je snaží podporovat v samostatnosti ve škole. Rodiče absolventů praktické školy vypověděli, že jejich děti spíše nejsou schopny úplné samostatnosti, co se týče dopravy. Dále rodiče ve většině případů vypověděli, že jejich děti neudržují aktivně přátelské a partnerské vztahy a netráví aktivně svůj volný čas. Na problematiku volného času u osob s mentální retardací upozorňuje Vágnerová (2004), která uvádí, že nemají tolik volného času jako jejich vrstevníci a v mnohem menší míře si o něm mohou rozhodovat, což i výsledky mého výzkumu potvrzují. Kromě komunikačního partnera číslo 5 všichni rodiče udávali, že se jejich dítě orientuje ve financích a zvládá základní úkony spojené s nákupy a vařením. Díky finančnímu ohodnocení v zaměstnání se dokáže jedinec s mentálním postižením osvobodit od závislosti od financí druhých a být tak samostatnější, jak uvádí Černá, (2015). Autorka dále uvádí, že díky pracovnímu místu si jedinec rozvíjí nové sociální interakce, učení a kompetence. S tímto názorem souhlasím.

Nejvíce se odpovědi rozcházel v oblasti soukromí, kdy všichni rodiče odpověděli, že jejich dítě má soukromí, přičemž někteří absolventi praktické školy odpověděli opačně, tedy se jejich představa o soukromí lišila. Pokud se otázka týkala celkové samostatnosti, 5 ze 6 rodičů odpovědělo, že jejich dítě není rozhodně schopno celkové samostatnosti. Stejně tak 5 ze 6 rodičů chce a plánuje, aby jejich dítě šlo po škole do práce. Často se také objevovalo, že po dokončení studia na praktické škole, si absolventi chtějí rozšířit vzdělání a chtějí jít na odborná učiliště například na pomocného truhláře či kuchaře/číšníka a až poté do zaměstnání. Dle výpovědí rodičů je zřejmé, že se snaží podporovat zájem svých dětí o budoucí zaměstnání vzhledem k jejich schopnostem, dovednostem a zájmům, jak také zmiňuje Pipeková (2006). Ze zodpovězených otázek tedy vyplývá, že ve většině jsou absolventi praktické školy schopni se o sebe postarat, pokud je jim poskytnuta podpora, kterou potřebují, v činnostech v nichž jsou limitováni svým postižením. Jak uvádí Vágnerová (2004) jedinci s mentální retardací, potřebují k osamostatnění a naplnění rolí profesních, rodičovských a partnerských velkou míru podpory.

Davisová (2003) in Lečbych (2008) spatřuje jako zásadní, aby rodiče nebyli poskytovateli hlavní podpory a péče o své dospívající dítě, ale začali v co možná největší míře podporovat jejich samostatnost, vyhledali dostupné sociální služby, které jejich potomka mohou podporovat v samostatnosti a nezávislém bydlení, tedy bydlení mimo domácnost svých rodičů. S čímž se neztotožňují všichni rodiče z tohoto výzkumu. Rodiče absolventů praktické školy převážně považují za důležité, aby jejich dítě bylo samostatné a mohlo samostatně žít, což vyplývá z výpovědí. Rodiče se snaží promýšlet varianty bydlení pro své dítě. Blum (2005) in Lečbych (2008) upozorňuje, že tento přechod je velmi náročný a rodina by se na tuto situaci měla velmi dostatečně a dopředu připravit.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, čím více byli absolventi praktické školy samostatnější, tím spíše jejich rodiče promýšleli a zvažovali různé varianty samostatného bydlení jejich dětí. Naopak, čím větší podporu jejich děti potřebovali, nebo čím bylo jejich postižení vážnější, tím spíše se stavěli do ochranné pozice a nechtěli si připouštět, že by jejich dítě dokázalo žít samostatně, bez jejich podpory.

Samotným absolventům, dle mého názoru, ve velké části chyběla vlastní myšlenka o samostatnosti a vlastní názor. Ve velké míře se jejich odpovědi shodovaly s odpověďmi rodičů, což naznačovalo, že pouze opakuji názor svých rodičů.

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že převážně zvažují možnost samostatného bydlení jejich dětí a chtějí, aby se jejich dítě osamostatnilo. Odpovědi absolventů praktické školy se od těchto odpovědí spíše nelišily. Rodiče uváděli, že o možnostech bydlení věděli od vyučujících jejich dětí, kteří jim poskytli prvotní informace a následně si vše dohledali na internetu. Pokud rodiče zvažovali možnost podpory samostatného bydlení, věděli, že v Českých Budějovicích, tuto službu poskytuje Diecézní charita České Budějovice, která poskytuje osobní asistenci. Dále rodiče uvedli také obecně prospěšnou společnost Domov sv. Anežky, která také poskytuje službu osobní asistence při podpoře samostatného bydlení v Týně nad Vltavou a v jeho okolí do 12 km. Tuto možnost uvedli jen 2 komunikační partneři, ostatní komunikační partneři o této možnosti nevěděli. V rámci chráněného bydlení rodiče nejvíce zmiňovali centrum sociálních služeb Empatie a neziskovou organizaci ARCHA Borovany. Největší zájem měli rodiče o centrum sociálních služeb Empatie, přičemž uváděli, že místo pro jejich dítě zde výhledově bude, dle jejich informací. Toto centrum by jim nejvíce vyhovovalo díky jeho dostupnosti, kdy by oni sami a i jejich dítě nemuselo dojíždět, tak daleko. 1 ze 6 komunikačních partnerů věděl o poskytování chráněného bydlení, organizaci FOKUS České Budějovice. Ostatní rodiče o této organizaci slyšeli poprvé ode mě.

Dle mého názoru mohlo dojít ke zkreslení výzkumu, protože rodiče z informovaného souhlasu věděli, čeho se mé otázky budou týkat. O tom vypovídá skutečnost, že některé výpovědi absolventů se nápadně podobaly výpovědím jejich rodičů.

## 6 ZÁVĚR

Text bakalářské práce je rozdělen na dvě části – teoretickou a výzkumnou. Teoretická část se zabývá charakteristikou mentální retardace, edukací osob s mentálním postižením, dospíváním jedinců s mentální retardací, sociálními službami chráněným bydlením a podporou samostatného bydlení. Ve výzkumné části této práce byla použita kvalitativní výzkumná strategie, jejímž základem se stala výzkumná metoda dotazování, technika polostrukturovaného rozhovoru. Pro vyhodnocení získaných dat byla použita technika otevřeného kódování. Výzkumný soubor tvořilo celkem 12 osob, 6 absolventů praktické školy a 6 rodičů.

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat problematiku samostatnosti a nezávislosti absolventů praktických škol v Českých Budějovicích. Zjistit, zda rodiče o tomto tranzitním období přemýšlejí a promýšlejí různé varianty bydlení jejich dítěte. Dílčím cílem bylo zjistit, jak absolventi praktických škol využívají možnosti samostatného bydlení. Zda oni sami či jejich rodiče znají všechny možnosti podpory, které jim mohou být nabízeny.

Absolventi praktické školy jsou podporováni k samostatnosti ze strany rodičů i zařízení, které navštěvují a tím jsou lépe schopni postarat se o sebe. Z výzkumu vyplývá, že ve většině jsou absolventi praktické školy schopni se o sebe postarat, pokud je jim poskytnuta podpora, kterou potřebují, v činnostech v nichž jsou limitováni svým postižením. Absolventi praktické školy k samostatnému bydlení ve většině případů přistupovali pozitivně a tuto možnost rádi diskutovali se svými rodiči. Čím více byli absolventi praktické školy samostatnější, tím spíše jejich rodiče promýšleli a zvažovali různé varianty samostatného bydlení jejich dětí. Naopak, čím větší podporu jejich děti potřebovali, nebo čím bylo jejich postižení vážnější, tím spíše se stavěli do ochranné pozice a nechtěli si připouštět, že by jejich dítě dokázalo žít samostatně, bez jejich podpory.

## 7 SEZNAM LITERATURY

1. ČERNÁ, M., a kol., 2015. *Česká psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 222 str. ISBN 978-80-246-3071-7.
2. ČÍŽKOVÁ, J. a kol., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. 175 str. ISBN 978-80-244-2414-4.
3. FISCHER, S., ŠKODA, J., 2014. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton. 304 str. ISBN 978-80-7387-792-7.
4. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
5. HUČÍK, J., 2007. *Profesijná příprava Žižkov s mentálním postihnutím I*. Žilina: Osveta. 159 str. ISBN 80-806-3260-1.
6. CHRÁNĚNÉ BYDLENÍ [online]. © MPSV [cit. 5. 8. 2018]. Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/chranene-bydleni.html>.
7. CHRÁNĚNÉ BYDLENÍ [online]. © SPMS [cit. 5. 8. 2018]. Dostupné z: [http://www.spmprc.cz/pro-rodinu/socialni-sluzby-a-prace/moznosti-bydleni/#chranene\\_bydleni](http://www.spmprc.cz/pro-rodinu/socialni-sluzby-a-prace/moznosti-bydleni/#chranene_bydleni).
8. JANKOVSKÝ, J., 2006., *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton. 173 str. ISBN 80-7254-730-5. LUDÍKOVÁ, L., 2005. *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 140 s. ISBN 80-244-1154-7.
9. JAKABČIC I., POŽÁR L., 1995. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: Oris. 194 str. ISBN 80-88778-11-5.
10. KAJANOVÁ, A., a kol. 2017. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. 1. vydání. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 106 s. ISBN 978-80-7394-639-5.
11. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 368 str. ISBN 978-80247-1284-0.
12. LEČBYCH, M., 2008. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 248 str. ISBN 978-80-244-2071-4.
13. MATOUŠEK, O., a kol. 2005. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál. 352 str. ISBN 978-80-7367-818-0.

14. MATOUŠEK, O., 2011. *Sociální služby*. Praha: Portál. 200 str. ISBN 978-80-262-0041-3.
15. MEZINÁRODNÍ STATISTICKÁ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ [online] ÚZIS [cit 2017-12-03] Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn-mezinarodni-statisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu>.
16. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
17. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: *Rámcově vzdělávací program oboru Praktická škola jednoletá*. [online] 2013 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/file/152/>.
18. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: *Rámcově vzdělávací program oboru Praktická škola dvouletá*. [online] 2013 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/file/153>.
19. NOVOSAD, L., 2000, *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 160 s. ISBN 80-7178-197-5.
20. PIPEKOVÁ, J., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. 234 str. ISBN 80-85931-65-6.
21. PIPEKOVÁ, J., 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukačních trendů*. Brno: MSD. 208 str. ISBN 80-86633-40-3.
22. PODPORA SAMOSTATNÉHO BYDLENÍ [online]. © SPMS [cit. 5. 8. 2018]. Dostupné z: [http://www.spmpr.cz/pro-rodinu/socialni-sluzby-a-prace/moznosti-bydleni/#samostatn%C3%A9\\_bydleni](http://www.spmpr.cz/pro-rodinu/socialni-sluzby-a-prace/moznosti-bydleni/#samostatn%C3%A9_bydleni).
23. ROGERS, C., 1998. *Způsob bytí*. Praha: Portál. 292 str. ISBN 80-7178-233-5.
24. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
25. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
26. ŠVARCOVÁ, I., 1995. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením*. Praha: Septima. 62 str. ISBN 80-85801-54-X.
27. ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace*. Praha: Portál. 244 str. ISBN 978-80-7367-889-0.
28. ŠVARCOVÁ, I., 2003. *Mentální retardace*. Praha: Portál. 187 str. ISBN 80-7178-821-X.

29. ŠVARÍČEK, R. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
30. ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Úvod do teorie a praxe psychopedie, 1. díl*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 138 str. ISBN 80-7372-042-6 .
31. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 872 str. ISBN 80-7178-802-3.
32. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 536 str. ISBN 978-80246-2153-1.
33. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 870 str. ISBN 807-178-802-3.
34. VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTĚCH, S., 2001. *Psychologie Handicapu*. Praha: Karolinum. 230 str. ISBN 80-7184-929-4.
35. VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II., Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum. 461 str. ISBN 978-80-246-1318-5.
36. VALENTA, M., MÜLLER, O., 2009. *Psychopedie*. Praha: Parta. 386 str. ISBN 978-80-7320-137-1.
37. VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido. 463 str. ISBN 80-7315-071-9.
38. VYHLÁŠKA č. 505/2006 Sb. kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 7. 8. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505#p3-1>.
39. ZÁKON č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*. 2006. [online]. [cit. 2018-08-02]. Dostupné [http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/Zakon\\_o\\_socialnich\\_sluzbach-stav\\_do\\_30.9.\\_2017.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_do_30.9._2017.pdf).
40. ZÁKON č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2004. [online]. [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>.
41. ZÁKON č. 89/2012 Sb., *občanský zákoník*. *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 05. 01. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#p108-1>.



## **8 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1. Seznam otázek pokládaných k rozhovoru pro rodiče

Příloha č. 2. Seznam otázek pokládaných k rozhovoru s absolventy praktické školy

Příloha č. 3. Informovaný souhlas

## Příloha č. 1. Seznam otázek pokládaných k rozhovoru pro rodiče

Otázky pro rodiče:

1. Řekněte mi, prosím, o sobě základní informace (věk, zaměstnání, druh postižení vašeho dítěte).
2. Baví se Vaše děti s Vámi o jejich praxi ve škole? Co je na ní baví/nebaví?
3. Víte, kde by Vaše dítě chtělo pracovat? Co by chtělo dělat?
4. Vybírá si své kroužky sám, nebo mu je vybíráte vy? Jak se na ně a domů dopravuje?
5. Co dělá ve volném čase, o víkendu, prázdninách? Organizujete mu čas Vy nebo on sám?
6. Má doma nějaké pravidelné povinnosti?
7. Zvládá se orientovat ve městě? MHD? Jezdí autobusem sám?
8. Má kamarády, s kterými tráví čas? Má partnera/ku? Mluví s Vámi o tom?
9. Má představu o penězích? Ví kolik, co stojí? Zvládne dojít nakoupit? Ví co je potřeba mít doma k jídlu?
10. Umí si sám/a něco uvařit? Připravuje si sám jídlo?
11. Ví, co vše je potřeba dělat v domácnosti?
12. Má své soukromí, místo a čas, kdy je úplně sám?
13. Je samostatný/á a dokáže být bez Vaší pomoci a podpory, nebo jen z části?
14. Bavili jste se s ní/m o tom, co bude dělat po škole? Půjde někam pracovat, kam?
15. Zvážili jste možnost, že by šel/a bydlet někam do bytu, chráněného bydlení apod.? Dokážete si to představit?

## Příloha č. 2. Seznam otázek pokládaných k rozhovoru s absolventy praktické školy

Otázky pro absolventy praktické školy:

1. Kam chodíš ve škole na praxi?
2. Baví tě praxe? Co tě na ní baví/nebaví?
3. Je nějaké povolání, které bys chtěl dělat? Kde bys chtěl/a pracovat? Proč?
4. Co děláš ve volném čase? Máš nějaké kroužky? Chodíš na ně rád/a? Kam na kroužky chodíš?
5. Co děláš, když přijdeš domů ze školy?
6. Co děláš o víkendu, prázdninách?
7. Jezdíš sám autobusem?
8. Jak se na kroužky dopravuješ? Víš, jak by ses dopravil z domova/ze školy na kroužek, k doktorovi, ke kamarádovi?
9. Zvládneš si najít autobus a víš jakým, kam jet?
10. Máš kamaráda/ku? Líbí se ti nějaký muž/žena? Máš partnera/ku?
11. Chodíš nakupovat jídlo domů sám? Víš, kolik stojí asi chleba, rohlík, máslo, jogurt, šunka/salám, limonáda?
12. Připravuješ/kupuješ si svačinu do školy sám?
13. Máte ve škole vaření? Baví tě vařit? Co si umíš uvařit?
14. Kupuješ si oblečení sám? Vybíráš si ho sám?
15. Máš nějaké povinnosti/práci doma?
16. Máš doma soukromí? Čas, místo, kdy jsi úplně sám/a a máš čas na sebe?
17. Bavit/a jsi se s rodiči, co budeš dělat, až skončíš v téhle škole? A co?
18. Půjdeš někam pracovat? Kam?
19. Bavit/a jsi se s rodiči, že bys šel/šla bydlet sám/a? Víš kam?
20. Chtěl /a bys žít sám/a bez rodičů? Abys k nim chodil/a jen na návštěvu a třeba občas na víkend?
21. Víš, co je vše potřeba pro to, abys mohl/a bydlet sám/a? Co bys musel/a každý den dělat?

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích Zdravotně sociální fakulta  
Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

### **Informovaný souhlas**

#### Vážení rodiče,

jmenuji se Klára Paukovičová a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia oboru Speciální pedagogika na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V rámci své bakalářské práce na téma Možnosti podpory absolventů praktických škol při přechodu do další životní etapy zpracovávám výzkum, který se zaměřuje především na možnost bydlení absolventů praktické školy mimo rodinu.

Tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas s rozhovorem s vaším synem/dcerou, který by se uskutečnil v termínu od 26.3 do 30.3.2018. Ráda bych, abych s Vaším dítětem mohla mluvit o samotě a tak dostala nezkrácené informace. Získané informace zpracuji naprosto anonymně jen pro účely své bakalářské práce. V mé práci nebude v rámci anonymity uvedena ani škola, kterou vaše dítě navštěvuje. Mé otázky se zaměřují na náplň volného času vašeho dítěte, představu o jeho budoucnosti, představu o pracovním zaměření, dovednosti potřebné k samostatnému životu (bydlení), zda on sám či Vy s ním jste řešili otázku samostatného bydlení.

Velmi cenné by pro mě byly i odpovědi na tyto otázky i od Vás. Pokud by to bylo možné, ráda bych se s Vámi spojila a domluvila si případnou schůzku a uskutečnila rozhovor nejlépe ve stejném termínu. Mám připravený dotazník s otázkami, který bych Vám po Vašem dítěti či emailem poslala, pokud bychom se nemohli sejít, ovšem mnohem cennější by pro mne bylo, kdybych s Vámi mohla mluvit.

Výsledky mé práce by mohli být cenné při budoucí práci s rodiči a jejich dětmi, jak ve školách tak v různých speciálně zaměřených centrech.

Děkuji Vám za případnou spolupráci.

-----

Souhlasím/nesouhlasím, aby můj syn/dcera  
..... se zúčastnil/a výše zmíněného  
rozhovoru se studentkou.

- Zúčastním se sám/sama rozhovoru se studentkou. Kontakt, email/tel.  
.....
- Nezúčastním se rozhovoru ani dotazníku se studentkou.
- Z časových či jiných důvodů se nezúčastním rozhovoru se studentkou, ale vyplním dotazník.

Kontakt na studentku: email: k.paukovicova@seznam.cz

Tel: 606 901 011

## **9 SEZNAM ZKRATEK**

AAMR – American Association on Mental Retardation

DMO – dětská mozková obrna

LMR – lehká mentální retardace

MHD – městská hromadná doprava

STMР – středně těžká mentální retardace