



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

**Tranzitní plánování přechodu žáka s mentálním  
postižením z primárního vzdělávání do sekundárního  
vzdělávání**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Jakub Sachr

**Vedoucí práce:** Mgr. Aneta Marková Ph.D

České Budějovice 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Tranzitní plánování přechodu žáka s mentálním postižením z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání*“ jsem vypracoval 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 jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby 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

.....

Jakub Sachr

### **Poděkování**

Chtěl bych poděkovat především vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Anetě Markové Ph.D za cenné rady a metodické připomínky při vytváření této práce, za pochopení a trpělivost. Mé poděkování také patří všem respondentům za participaci na výzkumu a za jejich skvělé podněty.

# **Tranzitní plánování přechodu žáka s mentálním postižením z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání**

## **Abstrakt**

Hlavním cílem této bakalářské práce je analýza postojů jednotlivých aktérů tranzitního plánování období přechodu žáka s mentálním postižením z primárního do sekundárního vzdělávání. Výzkum se dále zabývá vnímáním vlastních rolí samotnými aktéry, kdo všechno vstupuje do tohoto období přechodu a zda se v českém prostředí vzdělávacího systému realizují tranzitní programy nebo jejich obdoba, jen pod jiným označením. Odpovědi na takové otázky se pokouší nalézt práce pomocí biografického výzkumu na základě hloubkových rozhovorů s potenciálními aktéry tranzitního plánování a analýzou dokumentů úřední povahy. První část přibližuje specifika dospívání osob s mentálním postižením a problematiku tohoto postižení, dále popisuje koncept tranzitních programů a jejich historii ve světě i u nás, nastiňuje vztah mezi inkluzivním konceptem a tranzitním plánováním a pomocí analýzy dokumentů se pokouší najít fragmenty tranzitního plánování v české legislativě. Na základě analýzy rozhovorů poskytnutých potenciálními aktéry je tranzitní plánování v této významné životní fázi považováno za nesmírně důležité, aktéři definují svoji roli v tranzitním týmu, identifikují další členy a hledají koordinátora pro organizační zajištění. Výsledky výzkumu ukazují, že tranzitní plánování, i přes absenci zakotvení v legislativě, je v českém vzdělávacím systému v menší míře realizováno, jen tranzitním programům chybí organizační zajištění a hlavní role koordinátora tak probíhá nahodile na základě iniciativy potenciálního aktéra, nejčastěji školy nebo rodiny žáka s mentálním postižením. Přínosem této práce je upozornění na význam tranzitního období přechodu z primárního školství do sekundárního, jež je jako téma opomíjené oproti období přechodu ze školy do zaměstnání a nezávislého života obecně, a dále seznámení se situací v české školství.

**Klíčová slova:**

tranzitní plánování; tranzitní program; období přechodu; žák s mentálním postižením; kvalita života; přechod z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání; vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

# **Transition period in the life of persons with intellectual disability: Transition planning of transition from primary education to secondary education**

## **Abstract**

The main goal of this bachelor thesis is to analyze the attitudes of individual actors in transition planning of transition period of pupils with intellectual disabilities from primary to secondary education. The research focuses on the attitude of potential actors in transition planning, how they perceive their role, who enters the transition period and whether or not the transition programs or their analogies are implemented in the Czech educational system. The bachelor thesis tries to find the answers to the questions by the means of biographical research based on in-depth interviews with potential transition planning actors and the analysis of official documents. The first part describes the specifics of adolescence of people with intellectual disabilities and the problematics of the disability. It describes the concept of transition programs and its history in the world and in our country, it further explains the relationship between the inclusive concept and the transition planning and it tries to find transition planning fragments in Czech legislation. Based on the analysis of interviews provided by potential actors, transition planning is considered extremely important in this significant life stage. The actors define their role in the transit team, they identify other team members and they seek organizing coordinator. Although the transition program is not grounded in the Czech legislation, the results of the research show up that transition planning is in smaller scale implemented in the Czech educational system. The transition programs lack only an organizing coordinator whose existence in current conditions is random and rare and whose role is mostly ensured by school or intellectually disabled pupil's family. The contribution of the thesis is in pointing out the importance of the period of transition from primary to secondary education because this topic is neglected compared to the period of transition from school to work and independent life in general. Another

contribution is the familiarization with the situation in the Czech educational system.

**Key words:**

transition planning; transition program; transition period; pupil with intellectual disability; quality of life; transition from primary education to secondary education; education of pupils with special educational needs

## OBSAH

1 Úvod: Problematika osob s mentálním postižením.....	2
2 Mentální postižení.....	3
2.1 Obecné vymezení pojmu.....	3
2.2 Klasifikace a etiologie mentálního postižení.....	4
3 Vývojová specifika v období přechodu ze ZŠ na SŠ.....	5
3.1 Charakteristika specifických problémů v období adolescence.....	5
3.2 Inkluze a její význam pro žáky s mentálním postižením .....	7
4 Tranzitní plánování a jeho aktéři.....	8
4.1 Tranzitní plánování a česká legislativa.....	9
5 Tranzitní plánování přechodu žáka s mentálním postižením z primárního školství do sekundárního.....	10
5.1 Cíle šetření a výzkumné otázky.....	10
5.2 Metody výzkumného šetření a sběr dat.....	11
5.3 Výběrový soubor.....	12
5.4 Etické aspekty a validita výzkumu.....	13
6 Výzkumné šetření.....	13
6.1 Postoj k tranzitnímu plánování a jeho význam z pohledu aktérů.....	14
6.2 Role a kompetence aktérů tranzitního plánování.....	15
6.3 Další potenciální aktéři TP a organizační zajištění.....	17
6.4 Rodina žáka s mentálním postižením.....	21
6.5 Navrhovaná řešení jako podpora tranzitního plánování.....	23
7 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	26
7.1 Postoj aktérů k TP období přechodu z primárního do sekundárního školství.....	27
7.2 Vnímání vlastní role aktérů v TP.....	28
7.3 Potenciální aktéři TP období přechodu a organizační zajištění.....	30
7.4 Tranzitní program pro žáky s MP při přechodu ze základní školy na střední školu.....	33
7.5 Další výsledky vyplývající z výzkumného šetření.....	34
8 Diskuze .....	36
9 Závěr.....	39
Seznam použitých zdrojů.....	41
Seznam příloh.....	45
Seznam zkratk.....	49



## 1 Úvod: Problematika edukace osob s mentálním postižením

Pro současnou moderní společnost je výraznou hodnotou kvalitní vzdělání jejích členů a v posledních desetiletích tak stoupají požadavky na dosaženou kvalifikaci. Člověk má právo na bezplatné odpovídající vzdělání, jde o jedno ze základních lidských práv. Toto právo jako jistota navštěvovat vzdělávací systém ale nezaručuje, že mladý člověk skutečně získá deklarované odpovídající vzdělání a bude systémem školství podpořen tak, jak by si zasloužil. O to více zranitelnějšími aktéry jsou děti nebo dospívající s postižením, kteří vyžadují větší míru podpory uzpůsobené charakterem jejich hendikepu. Vyšší míra podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) vyplývá z působení pracovníků, kteří s nimi pracují, na celém světě (UNESCO, 1994). Naše společnost stojící na hodnotách multikulturalismu, různorodosti, podpory individualismu má povinnost takovou podporu zajišťovat. K zodpovědnosti se ČR hlásí ratifikací mezinárodních smluv jakou je například Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (MPSV ČR, 2006).

Téma této bakalářské práce se věnuje skupině žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, kdy jejich signifikantním postižením je postižení mentální. Žák s mentálním postižením potřebuje specifickou individualizovanou podporu odpovídající charakteru a rozsahu mentálního postižení. V obdobích přechodů, přicházejících v jednotlivých fázích lidského života, jsou tito žáci zranitelnější a potřebují často intenzivní podporu a vedení ze strany své rodiny nebo odborných pracovníků, působících v oblasti vzdělávání. Aby žák zvládl přechod mezi jednotlivými úrovněmi školství, lze ho podpořit skrze proces zvaný tranzitní plánování, což je *...interaktivní a dynamický proces, vyžadující řadu setkání, které připraví, naplánují a realizují úspěšný přechod žáků s SVP.*“ (MCFD, 2011). Česká legislativa takový termín nezná a ani v ní není nic ukotveného, co by významně připomínalo tranzitní plánování.

Tato práce si tak klade otázku, jak se s touto legislativní mezerou vypořádávají potenciální aktéři tranzitního plánování v prostředí českého školství i s ohledem na novelu školského zákona a s ním související inkluzi,

dále kdo jsou tito aktéři, jak vnímají svoji roli v období přechodu a kompetence ostatních zainteresovaných. Pozornost je zaměřena na žáky s mentálním postižením přecházející ze základního speciálního školství do školství sekundárního. Vzorek biografického výzkumu je zaměřen na statutární město Plzeň, ale i tak jistě může posloužit čtenáři této práce, aby si udělal představu o tom, jak takové období přechodu v České republice probíhá a kdo může být jeho hlavním aktérem/koordinátorem.

## 2 Mentální postižení

### 2.1 Obecné vymezení pojmu

Jak uvádí Švarcová (2006, str. 29): „*Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.*“

V takovémto vymezení nacházíme dvě velice podobná a často zaměňovaná označení *mentální postižení* a *mentální retardace*. Terminologická nejasnost je v českém prostředí stále aktuální a zatím poslední verze Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů desáté revize v českém překladu hovoří o *mentální retardaci*, stejně tak jako většina odborné literatury. V připravované a dlouho odkládané MKN-11 bude termín *intellectual disability* (v českém překladu *intelektové postižení*) nahrazen pravděpodobně synonymem *intellectuall development disability* (Valenta et al., 2018).

Termín *intellectuall disability* je od roku 2007 doporučovaný organizací American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), věnující se kvalitě života lidí s mentálním postižením. Ta mentální postižení definuje jako „*sníženou schopnost charakterizovanou výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, co se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech a dále v sociálních a praktických adaptačních dovednostech.*“ (AAIDD, 2015).

S tímto termínem pracuje i Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (American Psychiatric Association, 2013). Platnost definice formulovanou AAIDD (2007) vychází z následujících předpokladů:

- pokles aktuální funkčnosti musí být hodnocen na pozadí prostředí komunity typické pro konkrétní věk a kulturu jedince
- jsou brány na zřetel jazykové a kulturní odlišnosti společně s individuálními odlišnostmi v komunikaci, percepci, motorice a chování
- každá osoba má kromě deficitů a snížených schopností také přednosti a jiné vyvinuté schopnosti
- posouzení jedince musí zahrnovat i plán individuální potřebné podpory
- schopnosti člověka s mentálním postižením mají potenciál vývoje, pokud se jedinci dostane odpovídající a vhodné podpory po přiměřeně dlouho dobu

## ***2.2 Klasifikace a etiologie mentálního postižení***

Užší obsah termínu mentální retardace uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů desáté revize (dále jen MKN-10), jenž dělí stupně mentální retardace podle hodnoty IQ a to následujícím způsobem:

- 1. lehká mentální retardace (F70 – IQ 50-69)*
- 2. středně těžká mentální retardace (F71 – IQ 35-49)*
- 3. těžká mentální retardace (F72 – IQ 20-34)*
- 4. hluboká mentální retardace (F73 – IQ pod 20)*
- 5. jiná mentální retardace (F78 – hodnotu nelze určit, zpravidla kvůli jinému přidruženému postižení)*
- 6. neurčená mentální retardace (F79) (ÚZIS ČR, 2017, 244-245 s.)*

Takovéto zjednodušené rozdělení na základě inteligenčního kvocientu nereflakuje další kritéria k diagnostice stupně mentálního (intelektové)

postižení, jež je širším pojetím a pracuje s dalšími faktory. Mezi ně patří adaptivní chování, jež tvoří rovina koncepčních, sociálních a praktických dovedností, a dále vznik postižení, který je datován před 18 rokem života. Další faktory, jež jsou individuálního a unikátního charakteru, jako prostředí jedince a jeho kultura, hrají též významnou roli při individuálním plánování podpory (AAIDD, 2007).

Etiologii mentálního postižení je v dnešní době i přes velký pokrok vědy obtížné objasnit. Valenta (2014) uvádí, že až u třetiny osob s tímto postižením nelze určit jeho příčinu. Členění etiologie je možné podle různých přístupů. Příčiny lze dělit například na exogenní (vnější) a vnitřní (exogenní), dále z pohledu zda se s mentálním postižením jedinec již narodil nebo jej získal během života.

Nejpoužívanější kategorizací příčin způsobující mentální postižení je dělení na základě časového určení. V prenatálním období (vývoj plodu před porodem) jsou nejčastější vlivy genetické, způsobené změnou počtu chromozomů (např. Downův syndrom), dále vlivy dědičné (nejčastěji zděděné poruchy metabolismu) a řada vlivů environmentálních. Sem patří důsledky onemocnění matky, užívání drog a alkoholu nebo vrozené vady lebky (mikrocefalie). Mezi příčiny charakteristické pro perinatální období (působící v okamžiku porodu a bezprostředně po něm) patří mechanické poškození mozku při těžkém porodu, hypoxie či asfyxie, předčasný porod v kombinaci s nízkou porodní váhou apod. V postnatálním období (po narození) hraje roli řada faktorů od zánětů mozku (klíšťová encefalitida), přes mechanická poškození (krvácení do mozku), až po choroby přicházející se stářím jedince (například Alzheimerova choroba) (Valenta, 2014).

### **3 Vývojová specifika v období přechodu ze ZŠ na SŠ**

#### ***3.1 Charakteristika specifických problémů v období adolescence***

Práce se zaměřuje na žáky s mentálním postižením (dále jen MP), kteří se připravují na přechod ze základní školy na učiliště nebo střední školu s výučními obory. Tento tranzit spadá podle věku do období dospívání mezi 15. a 20. rokem, tedy do fáze adolescence. Ta je charakteristická získáním plné

reprodukční zralosti a dokončením, fyzického vývoje a proměnou osobnosti a sociální role adolescenta. Toto období u intaktního jedince je spojeno s prvním pohlavním stykem, s absolvováním povinné školní docházky, s volbou povolání a profesní přípravy zakončené buď pokračováním v terciálním vzdělávání, nebo nástupem do prvního zaměstnání a tím získání finanční nezávislosti na zákonných zástupcích. Nesmíme zapomenout na dovršení věku 18 let znamenající významnou změnu v životě jedince z hlediska právního a společenského (Vágnerová, 2004).

U jedince s mentálním postižením probíhá období adolescence poněkud odlišně. Vágnerová (2004) uvádí, že kognitivní funkce už před dovršením zletilosti dosahují svého maxima a dále se nerozvíjejí, ale zároveň poukazuje na důležitost podpory a aktivizace pro zachování jejich úrovně. Nabývá na významu referenční věková skupina vrstevníků. Adolescent s mentálním postižením se potýká s obtížemi při navazování vztahů v kolektivu, na druhé straně se zvyšuje riziko neporozumění, odmítání, šikanou a posměchu. Negativní stigmatizace může výrazně narušit sebeúctu a sebepojetí jedince obecně, vede k pocitu a realitě osamocení. Zúžené možnosti využívání volného času tyto skutečnosti zvyrazňují (Lechta, 2016).

Dospívající v tomto věku si již začíná více uvědomovat vlastní osobnost, její odlišnosti od ostatních intaktních vrstevníků a problémy, které z těchto rozdílů vyplývají. Zjištění limitů a nedostatků vlastních dovedností, neúspěšnosti v oblasti sportu, vzdělávání a celkově atraktivity vlastní existence pro ostatní významně determinují psychickou pohodu jedince s postižením. (Lečbych, 2008). V porovnání s intaktními vrstevníky není kompetentní k realizování klíčových změn vztahujících se k této fázi. Schází budování nezávislosti na rodičích, kdy opora a jistota domova v tomto věku podporuje sociální vyloučení ve vztahu s komplikovaným navazováním mezilidských vztahů mimo omezenou sociální síť (Bartoňová, et al. 2016). Jedním z nejčastějších obtíží, se kterou se tak mladí lidé s MP potýkají, je osamělost a absence lidského kontaktu (Pipeková, 2006).

Dozrívání sexuality a budování sexuální identity může být značně ovlivněno již zmíněnou absencí vztahů a zkušeností s pochopením určitých sociálních situací. Narůstá zaujatost opačným pohlavím a neznalost sexuálního chování může vést k obnažování nebo k nepřiměřenému pokusu o intimní

kontakt s další osobou. Takováto neznalost bohužel znamená také vlastní zranitelnost a ohrožení sexuálním zneužíváním. Velkou roli hraje informovanost rodičů o tom, že jejich dítě v období dospívání začíná být sexuálně aktivní a jak se k takové skutečnosti postaví (Vágnerová, 2004).

Rozpětí představ o budoucnosti bývá široké. Kromě reálných cílů může dospívající následovat neuskutečnitelné ambice a tato sociální nezkušenost končící neúspěchem může způsobit uzavření se do sebe a i rezignaci na cíle uskutečnitelné. Obava ze selhání často zapříčiní pasivitu a pocit bezmoci ještě před samotným pokusem. (Lečbych, 2008).

### ***3.2 Inkluze a její význam pro žáky s mentálním postižením***

Inkluze ve vzdělávání znamená „*proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat ve školách. Jde tak o nástroj sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělávání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti.*“ (Valenta a kol, 2015). Pro lepší pochopení termín *inkluz*e vychází z anglického slovního spojení *to be included*, které se dá přeložit jako *být úplnou součástí* (Vítková, 2004). V současné době je termín *inkluz*e vnímán společnostmi rozporuplně od doby, kdy vešla v platnost novela školského zákona č. 561/2004 Sb. Proč tomu tak je, zasluhuje bezpochyby vlastní prostor v rámci jiné práce, ale doplním, že aby byla inkluze funkční, je zapotřebí kooperace všech aktérů, kteří se v oblasti vzdělávání pohybují a přijdou do kontaktu se žákem s postižením - tedy rodina, škola, dětský psycholog, sociální pracovník apod. Adolescent s mentálním postižením vzhledem k výše uvedeným specifikům v předchozí kapitole potřebuje skutečně odbornou speciálně pedagogickou péči nastavenou v individuální podobě za pomoci vhodně zvolených metod, postupů a organizace (Bartoňová, et al., 2013). Vzdělávání žáků s MP vyžaduje nejdříve podrobný profil konkrétního žáka, aby si pedagog uvědomil specifčnost a jedinečnost osobnosti takového dospívajícího žáka a z ní vyplývající nároky na odborné pedagogické působení. Takový pedagog se musí vyrovnat s projevy jako je infantilnost, malá adaptabilita na nové prostředí a třetí osoby, snížená schopnost komunikace, omezená koncentrace,

nepřiměřená komparace s ostatními spolužáky, lpění na běžně nevýznamných konkrétnostech atd. Mentální postižení navíc není často jediným hendikepem žáka.

Jestliže narážíme na řadu obtíží, které činí působení pedagoga o dost náročnějším, nesmíme zapomínat, jaký význam (a většinou celoživotní) má pro žáka s MP způsob, jak se pedagog, bez ohledu na diskuzi, kdo nese zodpovědnost za vzdělávání žáka, s takovou výzvou vypořádá. Jaký význam pro žáka s MP má inkluzivní vzdělávání, lze vyvodit z cíle samotného, který si inkluzivní edukace klade. Nejde totiž o to vždy a za jakýchkoliv podmínek dosáhnout u takového žáka těch nejlepších možných školních výkonů, ale poskytnout mu takové nejvhodnější podmínky, které povedou k co nejkvalitnějšímu strávení života, jež na žáka s mentálním postižením po odchodu ze vzdělávacího systému čeká (Lechta, 2016).

Důležitou roli v inkluzi má kromě pedagoga a prostředí školy také rodič samotný. Výzkum mapující význam tranzitního plánování z primárního školství do sekundárního u žáků s Downovým syndromem poukazuje na to, jak významnou pozitivní roli ztvárnil rodič poté, co jej základní škola zahrnula do inkluzivního procesu, přesvědčila jej o funkčnosti tohoto konceptu a rozptýlila tak obavy rodiče o správnosti takového řešení pro jeho dítě. (Lighthoot, L., Bond, C., 2013). Není asi žádným překvapením, jak se následně změnil přístup samotného žáka a sebevnímání jeho vlastní pozice v kolektivu třídy a v prostředí školy celkově.

#### **4 Tranzitní plánování a jeho aktéři**

Význam tranzitního plánování vychází z jeho možností utvářet reálné cíle, příležitosti (reflektující individuální potřeby člověka nejen s postižením) a uskutečnitelné plány žáka do budoucna, které reflektují jeho individuální potřeby, pomáhají mu v usměrňování takových představ, podporují ho v poznávání sama sebe a v rozvíjení se v oblasti sociálních dovedností, nutných pro samostatný život (MCFD, 2011). Neúspěch během tranzitního období přechodu může mít zásadní dopady na život jedince s MP

– ukončení vzdělávání po základní škole, dlouhodobá nezaměstnanost, devalvující sebepojetí apod. (Strnadová, Cumming, 2016).

Pro zdárně zvládnuté období přechodu je tak tranzitní plánování možností, jak zapojit všechny potenciální aktéry, umožnit jejich spolupráci v zájmu žáka a jeho rodiny a jasně a konkrétně rozklíčovat individuální cíle žáka. Do tranzitního týmu lze zahrnout:

- žáka s MP
- jeho rodinu nebo další významné blízké osoby, které hrají v životě osoby s MP důležitou roli
- pracovníky škol (učitele, výchovné poradce)
- pracovníky dalších zařízení, zajišťující poradenské a vzdělávací služby pedagogické, zdravotnické apod. (Strnadová, Cumming, 2016)

Programově vedený tým potenciálních aktérů může vytvořit vhodné podmínky pro platformu umožňující sdílení informací, posouzení zdrojů a možností, plánování zaměřené na individuální potřeby jedince s MP a přípravu takových motivujících podmínek, aby přechod žáka s MP z primárního vzdělávání do sekundárního byl pro něj co nejschůdnější (Strnadová, Cumming, 2016).

#### ***4.1 Tranzitní plánování a česká legislativa***

Jak uvádí Bělohlávková (2009), tranzitní programy v České republice jsou realizovány raritně. V současné době nemá stále tranzitní plánování pro žáky se zdravotním postižením oporu v české legislativě a ani aktuální verze zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) termín nezná, stejně tak příslušná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT ČR, 2016). Ta zavádí do českého školství takzvaná podpurná opatření, ale jejich obsah je zaměřen hlavně na edukativní úlohu školy a na podporu žáka s SVP během vyučování. Například činnost asistenta pedagoga je sice zaměřena na



adaptaci žáka na školní prostředí, ale nevyplývá již zde návaznost na přípravu na tranzitní období ze základní školy na učiliště. Stejně tak *Akční plán inkluzivního vzdělávání* se ve svém obsahu věnuje hlavně situace po ukončení vzdělávání, tedy rizikem předčasného ukončení střední školy, špatnou volbou oboru, pozicí na pracovním trhu a související nezaměstnaností (MŠMT ČR, 2015).

Zaměříme-li se na oblast sociálních služeb, související zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách s termínem tranzitní plánování také nepracuje a nelze zde najít alespoň překrývající se činnost pro toto tranzitní období, jak je to možné u období přechodu ze sekundárního vzdělávání do samostatného života, kde lze mladého člověka s MP podpořit formou sociální služby pracovní nebo sociální rehabilitace (MPSV ČR, 2006).

## **5 Tranzitní plánování přechodu žáka s mentálním postižením z primárního školství do sekundárního**

### ***5.1 Cíle šetření a výzkumné otázky***

Cílem výzkumného šetření je analýza postojů jednotlivých aktérů tranzitního plánování přechodu žáka s mentálním postižením z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání. Kdo z pohledu jednotlivých aktérů vstupuje do tranzitního plánování, kdo je podle nich hlavním iniciátorem, respektive koordinátorem, jakou v TP má aktér konkrétní roli a jakými disponuje kompetencemi. Dílčími cíli jsou pak identifikace dalších jednotlivých aktérů v tomto tranzitním období a realizovaných tranzitních programů pro období přechodu ze základní školy na střední školu.

Výzkum si neklade za cíl zobecňovat závěry ze šetření, ale může pomoci čtenáři utvořit pohled na téma práce, kterému se na základě rešerše české odborné literatury nevěnuje v naší společnosti příliš pozornosti. Zainteresované okolí žáka s mentálním postižením se adaptuje na situaci různými způsoby, které se výzkum snaží identifikovat a popsat. Výsledky

tak mohou být dobrým zdrojem informací nejen pro odbornou veřejnost, ale také především pro samotné aktéry figurující v období přechodu, kteří mají možnost získat povědomí o potenciálním složení skupiny tranzitního plánování a posunout tak případnou spolupráci do budoucna.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jaký je postoj potenciálních aktérů k tranzitnímu období při přechodu z primárního do sekundárního vzdělávání?
- Jak vnímají aktéři vlastní roli v tranzitním plánování?

Dílčí výzkumné otázky:

- Kdo vstupuje do tranzitního plánování žáka s MP při přechodu z primárního do sekundárního vzdělávání?
- Jaké programy pro tranzitní období přechodu ze základní školy na školu střední realizují vybrané školy a školská zařízení?

## **5.2 Metody výzkumného šetření a sběr dat**

K dosažení stanovených cílů výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum, jenž je designován jako biografický. Tento design umožňuje identifikovat a komplexně popsat konkrétní jev (Švaříček, Šedřová et al., 2014) a dále rekonstruovat a interpretovat průběh a historii takového společenského jevu. K získání vhodného biografického výzkumného materiálu je nejvhodnější použití různých typů rozhovorů (Hendl, 2016).

Za metodou sběru dat tak byl zvolen hloubkový rozhovor, který umožňuje „...poznat pohled určitého jedince na realitu, ale tento pohled je dočasný, ovlivněný jeho momentální situací a kontextem.“ (Švaříček, Šedřová et al., 2014, 128 s.). Hendl (2016) hovoří o takzvaném problémově zaměřeném rozhovoru, který využívá návod fungující jako podpůrný nástroj, jenž umožňuje tazateli nevynechat při interviewu žádnou z oblastí relevantně vztahujících se k hlavnímu tématu a zároveň se k němu v

průběhu rozhovoru neustále vracet, pokud respondent při vyprávění příběhu od tématu odbíhá.

Jako doplňující metoda sběru dat byla použita analýza dokumentů, konkrétně úřední povahy, jejichž pozitivem je skutečnost, že nejsou vystaveny zkreslení a komunikačním nepřesnostem. Ty se běžně vyskytují během rozhovoru a mohou být způsobeny vlivem výzkumníka na myšlení a jednání dotazovaného (Hendl, 2016). Studium těchto dokumentů bylo realizováno pro účely zmapování české legislativy jako součástí podkapitoly *4.1 Transitzní plánování a česká legislativa*.

### **5.3. Výběrový soubor**

Volba aktérů byla realizována metodou postupného určení výběrové struktury (Hendl, 2016). Byli vytipováni potenciální aktéři participující na období přechodu na základě zahraniční literatury (Strnadová, Cumming 2016) a bylo možné přistoupit k jejich vyhledávání v místě výzkumného šetření, tedy ve statutárním městě Plzni a okolí, respektive v Plzeňském kraji vzhledem k rozšířené celokrajské působnosti některých aktérů.

Mezi potenciální aktéry tak byla zahrnuta základní škola speciální, školská poradenská pracoviště, zřizovatel speciálních škol (krajský úřad) a rodina žáka s mentálním postižením. Výběr škol a školských poradenských zařízení byl proveden na základě lokální působnosti z dat dostupných v registru škol a školských zařízení zřizovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR). Odbor školství, mládeže a sportu krajského úřadu v Plzni byl určen na základě struktury krajských samospráv a rozhovor s rodinou žáka s mentálním postižením byl zprostředkován základní školou speciální.

Celkem bylo osloveno 9 respondentů. Souhlas se zapojením do výzkumu nakonec vyslovilo 6 následujících respondentů zastupujících jednotlivé potenciální aktéry, kteří jsou seřazeni chronologicky podle data poskytnutí rozhovoru:

- rodina žáka s mentálním postižením
- Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC)
- Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)
- Základní škola speciální (dále jen ZŠ speciální)
- Základní škola speciální a Praktická škola (nestátní organizace, dále jen NO)
- Odbor školství, mládeže a sportu krajského úřadu v Plzni (dále jen OŠMS KÚ)

#### ***5.4 Etické aspekty a validita výzkumu***

Etický aspekt výzkumu byl ošetřen informovaným souhlasem s participací na výzkumu (viz. Příloha č.1). Vzhledem k tomu, že jde o úzce zaměřené téma, kterému se věnuje malý okruh osob, bylo tak jisté, že se jednotliví aktéři většinou mezi sebou znají a přicházejí v rámci svých profesí do kontaktu. Aby tak byla zachována co největší anonymita respondentů i mezi nimi samotnými, výzkumník během interakce s participantem neposkytoval informace o dalších respondentech. Dále tyto konkrétní osoby na určitých pozicích zůstávají skryty jen pod názvem aktéra jako instituce, kterou reprezentují.

Validita výzkumu byla zajištěna možností autorizace přepisu rozhovorů jejich respondent a dále opakovaně prováděným kódováním přepisů rozhovorů.

## **6 Výzkumné šetření**

Při zkontaktování respondentů se ukázalo, že je vhodnější na samém počátku oslovování vyhnout se užívání samotnému termínu tranzitní plánování. Reakce dotazovaných byla totiž většinou taková, že se zalekli tématu výzkumu a měli tendenci odmítnout žádost o rozhovor s tím, že takový pojem neznají, tudíž o něm nic neví a nic takového ani neposkytují.

Ve druhé vlně domlouvání detailů zapojení do výzkumného šetření s jednotlivými účastníky se tak operovalo s laičtějším a konkrétnějším slovním spojením, nejčastěji ve formulaci „plynulý přechod žáků s mentálním postižením ze základní školy na střední školu.“

### **6.1 Postoj k tranzitnímu plánování a jeho význam z pohledu aktérů**

Za bezpochyby významné období přechodu z primárního školství do sekundárního považovali bez výjimky všichni respondenti a důvody k takovému postoji byly velice podobné. Informanti měli tendenci hovořit až o dalším tranzitním období, tedy o přechodu ze školy do nezávislého života.

*„Za nejvýznamnější asi považuju přechod z domova do školy a poté ze školy do fáze pracovního života.“ (ZŠ speciální a Praktická škola)*

Stěžejní podmínkou, kterou zmiňují téměř všichni informanti, jako podklad pro úspěšný tranzit se ukazuje připravenost rodiny žáka s MP a korigování jejich očekávání o studijních možnostech dítěte. Aktéři se potýkají s neadekvátními představami rodičů, kteří často od vlastního dítěte očekávají více nebo naopak jeho schopnosti podhodnocují.

*„Setkáváme se i s tím, že rodiče mají nerealistické představy, že chtějí učební obory, které mají vysoké nároky na profil toho absolventa. Tam se pak snažíme argumentovat a vysvětlit, že ta dívka nebo kluk nemají šanci vyučit se v tom oboru. Často to pochopí, ale někdy ne. Takže nastoupí na ten obor, ale ten žák ani rodina nemůžou počítat s tím, že bychom mu to nějak usnadnili.“ (SPC)*

*„Honza vždycky moc rád chodil do školy, ale to byla základka. Fakt hodné učitelky, pár dětí ve třídě, Honza to tam dobře znal, to prostředí i lidi. On si to moc neuvědomoval, že bude najednou chodit jinam a co to všechno přinese, takže logicky jsem měl mnohem větší obavy já, jestli to vůbec zvládne.“ (rodič žáka s MP)*

Všichni aktéři, jak odráží výňatek z rozhovoru výše, tak hovoří v souvislosti se zmíněnou připraveností především o psychické podpoře rodiny žáka s MP jako významném prvku tranzitního plánování.

Společnou pomyslnou linkou pro respondenty dále byl charakter postižení, kdy žáka s MP vidí informanti jako jedinečnou osobnost s individuálními speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Já můžu mít relativně šikovné jedince, který má IQ 65, výsledky v testu hrozné a sociálně je docela šikovný. A potom mám žáka, který prostě vyjde docela slušně, má IQ 70 nebo i 75 a sociálně je úplně takový jeliman, který je daleko horší než ten první.“ (SPC)*

Nejde tedy jen o sníženou mentální kapacitu, ale také o další složky intelektu, především sociální dovednosti, které hrají v individualizovaném tranzitním programu velkou roli:

*„Edukace trivia je důležitá, ale podstatnější jsou ty sociální dovednosti, které využijí nejen na učilišti, ale hlavně pak v praktickém životě.“ (ZŠ speciální)*

S neznalostí těchto dovedností se pak ve velké míře potýkají především odborná učiliště, poskytující vzdělávání v oborech kategorie E, jež mohou studovat žáci s MP (především s LMP, ale i SMP) a návaznost na speciálně pedagogickou péči na úrovni základní školy speciální je pro tyto školy často nepřekonatelným oříškem, jak popisují respondenti:

*„Oni (odborné učiliště) ho tam přijmou (pozn. žáka s LMP), protože jsou rádi za každého studenta, on v září nastoupí a oni pak za měsíc volají, že s ním mají problémy a co mají dělat.“ (SPC)*

*„Časem jsem měl pocit, že si tam (pozn. na odborném učilišti) s klukem neví moc rady. Hodně se ptali, jak to měl Honza na základní škole a pak my vysvětlovali, že takovou podporu, jako měl tam, tady nejsou schopní dát.“ (rodič žáka s MP)*

## **6.2 Role a kompetence aktérů tranzitního plánování**

Následující členění se věnuje pohledu informantů na vlastní roli a kompetence v tranzitním plánování:

### **Speciálně pedagogické centrum**

Má roli školského poradenského pracoviště, provádí diagnostiku žáka s MP, pracuje s jeho rodinou už od předškolního věku. Vypracovává posudek zařazující dítě s MP do jednotlivých stupňů podpůrných opatření. Staví se do role průvodce rodiny žáka s MP vzdělávacím systémem.

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Slouží také jako školské poradenské pracoviště. Žáka s opožděným vývojem sleduje po vstupním vyšetření jeden školní rok, aby se vyloučil opožděný vývoj vycházející ze sociálního znevýhodnění. Pokud se i nadále dítě ve sledovaných oblastech nezlepší a jedná se tak s největší pravděpodobností o mentální postižení, PPP mu doporučí vyšetření v SPC. Má ale i kompetenci zařadit žáka s MP přímo do konkrétního stupně podpůrného opatření na základě speciálně pedagogické diagnostiky.

### **ZŠ Speciální (státní)**

Kromě povinnosti poskytování vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (dále jen RVP ZŠS) definuje svoji činnost v TP jako psychickou přípravu žáka včetně jeho rodiny a rozvíjení jeho sociálních dovedností. Role této školy v TP končí odchodem žáka na střední školu.

### **ZŠ speciální a Praktická škola dvouletá/tříletá (NO)**

Oproti tomu nestátní škola, kromě vzdělávání podle RVP ZŠS a Školního vzdělávacího programu (ŠVP) pro obor vzdělání Praktická škola

dvouletá, figuruje v TP podle informanta něco jako jeho koordinátor. Škola shromažďuje a předává informace o žákovi s MP jednotlivým aktérům TP, organizuje jejich kooperaci a aktivně spolupracuje s vybranou střední školou nebo s návaznou službou podporující mladého člověka s MP v nezávislém životě. Taková činnost se děje ale neprogramově, nemetodicky a nahodile.

### **Odbor školství, mládeže a sportu krajského úřadu**

Jeho úloha je správní, odvolací a v procesu TP hlavně informační. Na odbor se obrací často rodina se žádostí o pomoc a o poskytnutí informací k umístění jejich dítěte s MP do školy, ale také s podáním stížnosti na konkrétní školu či školské zařízení.

### **Rodina žáka s MP**

Konkrétní dotazovaná rodina účastníci se výzkumu popisuje svoji roli jako hlavní psychickou podporu dítěte a jako zákonného zástupce činícího rozhodnutí na základě doporučení jiných aktérů dále podporuje dítě v jeho adaptabilitě.

### ***6.3 Další potenciální aktéři TP a organizační zajištění***

Kromě aktérů respondentů již identifikovaných v teoretické části této práce byli během hovorů zmíněni další činitelé v TP. Kromě praktické školy jednoleté a dvouleté pro děti s MP hlubšího deficitu (SMP a hlavně těžké postižení) mohou žáci s MP docházet na **odborné učiliště** s obory kategorie E, jež jsou určeny především pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Za dalšího potenciálního aktéra TP byli jmenováni **doktoři „specialisté“**, jakými jsou například foniatr, logoped, či pediatr. Tito doktoři mají ve zdravotnické péči žáky s MP a jejich lékařské zprávy tvoří podklady pro posudky poradenských pracovišť SPC a PPP.



Výzkum odhalil tři nové členy, kteří nejsou standardními účastníky TP. Za dalšího aktéra byla identifikována formální **sdružení** nebo **neformální uskupení rodičů** dětí s MP, které navštěvují stejnou třídu. Tyto skupiny zákonných zástupců fungují na principu svépomocné skupiny – vyměňují si informace a zkušenosti, jsou si oporou v praktických i osobních záležitostech a pojí je totiž silné osudové téma – dítě s postižením.

*„Ve škole máme partu osmi rodičů, jezdí s dětmi i na společné dovolené, mají mezi sebou nejlepší vztahy, sdělují si navzájem zkušenosti... mají snad více informací než my, protože řeší v životě stejné každodenní věci.“ (ZŠ Speciální)*

Rizikem takové svépomoci ale může být neúmyslné předávání zkreslených či dokonce nepravdivých informací. Pak se tak může stát, jak popisuje respondent konkrétní případ, že rodič má od „své skupiny“ špatné podklady a těsně před koncem školního roku zjistí, že jeho dítě už nemůže absolvovat 10. ročník na základní škole a tudíž vychází. To se ale děje výjimečně.

*„Podle mne potřebuje největší podporu rodič, takže jak na tom je, tak od toho se odvíjí skoro všechno. Dítě je na něm přece závislé.... Ted' na konci školního roku jsme byli s dětmi a jejich rodiči na procházce v přírodě, pekli jsme si burty, rodiče si povídají mezi sebou a vyměňují si informace.“ (ZŠ Speciální)*

Taková referenční skupina, již spojuje citlivé téma zdraví vlastních dětí, je důležitým podpůrným prvkem pro rodiče dítěte s MP a to, že zákonní zástupci mají možnost se potkávat na půdě školy, nikoliv jen v rámci volnočasové aktivity nebo v prostředí odlehčovací služby, může být velikou výhodou, jak zmiňuje informant. Škola v tomto případě může sloužit jako pomyslná platforma propojující oblast vzdělávání a samořízenou sociální službu.

Dalším v rozhovoru zmíněným aktérem byla **pracovnice dětského domova** (dále jen DD), konkrétně **teta-vychovatelka**. Ta dítě provází i mimoškolním každodenním životem, supluje praktickou roli rodiče, a pokud

je dítě v dlouhodobé ústavní výchově, může vzniknout osobní vztah, jehož hodnotou je důvěra a respekt dítěte k autoritě.

*„Děti s mentální retardací jsou v dětských domovech často obětí šikany, takže i díky tomu přilnou ke klíčové pracovníci DD docela snadno, pokud se tam nevyskytne nějaký problém mezi nimi, tak mají mezi sebou dobrý vztah. No a ta teta jim pomáhá i se školou na učilišti a provází je až do plnoletosti.“ (PPP)*

Pokud pomineme okolnosti jako personální změny na pozici tety-vychovatelky, návrat dítěte do biologické rodiny nebo umístění do péče pěstounů, plusem pro období přechodu v tomto sociálním kontextu je návaznost a kontinuita. Teta-vychovatelka má ve své svěřené rodinné skupině možnost žáka s MP motivovat k dalšímu vzdělávání na střední škole, směřovat ho ke vhodně zvolenému oboru a profesní kariéře, pomoci mu s celkovou adaptací a provázet jej i po dobu středoškolského studia až do jeho ukončení a podle informanta tak také činí:

*„Jezdí společně na výlety, ty tety jim (dětem v DD) dělají program, aby jen neseděly na bytech nebo v dětském domově a samozřejmě ty vzájemné vztahy mezi nimi můžou být různé, ale převažují ty pozitivní.“ (ZŠ speciální)*

Posledním neočekávaným aktérem je takzvané *aktivační centrum*. Jde „...o nový typ školského účelového zařízení, zřizovaného při základních školách speciálních pro celoživotní učení žáků s těžšími formami mentálního postižení, kteří získali základy vzdělání, případně střední vzdělání v praktické škole...“ (MŠMT, 2014).

*„Šlo o to udržet žáky s MP co nejdéle ve školách, aby měli rád, každý den program a ne aby zlenivěli, zvykli si na dávky.... Věnovaly (pozn. aktivační centra) se i období po škole, nebylo to omezeno věkem.“ (OŠMS)*

Bohužel tento aktér je aktuálně nečinný, jelikož šlo o pilotní projekt MŠMT ČR, který ale nakonec slibovanou legislativní úpravou neskončil.

V otázce, kdo je nejčastěji koordinátorem TP a nese za jeho průběh odpovědnost, nepanuje mezi aktéry soulad. Jakkoliv se shodují na významu

tranzitního plánování, tak v názoru na to, kdo je pomyslným styčným důstojníkem a měl by tak nést zodpovědnost za realizaci a průběh tranzitního programu, se jejich pohledy liší.

*„Školy svoji roli plní a připravují děti na život i s ohledem na mentální postižení. Výchovní poradci se žákům věnují už v průběhu celého II. stupně základní školy, pracují s jejich motivací, sebepojetím apod.“ (OŠMS KÚ)*

Tento postoj zastává i respondent reprezentující rodiče žáka s MP, který argumentuje tím, že třídní učitel by měl znát svého žáka v oblasti vzdělávání lépe než kdokoliv jiný a očekává od něj tak pomoc s motivací k dalšímu vzdělávání, s volbou profese a s adaptací žáka při změně školy:

*„Jestli to tu nikdo má plánovat, tak by to podle mě měl být určitě třídní učitel nebo prostě někdo ze základní školy.“ (rodič žáka s MP)*

*„Mně pro to přijde ideální sociální pracovník. Vidím to trochu u nás. Je to člověk, který je schopný komunikovat s různými lidmi, je empatický, dokáže porozumět i rolím ostatních osob, které v tom figurují, takže má dobré podmínky pro to to koordinovat.“ (ZŠ speciální a Praktická škola)*

Pro volbu sociálního pracovníka jako koordinátora TP hraje podstatný význam jeho předpokládaná schopnost sociální práce s dítětem s MP, s jednotlivými členy rodiny a hlavně také s rodinou jako celkem. S jeho flexibilitou v terénu, uměním komunikace a zároveň s formálními všestrannými dispozicemi pro pomáhající profesi má nad ostatními aktéry má možná o něco navrch, navazuje informant.

*„Je to vždy o lidech, především o rodičích a jejich osobních vztazích s dítětem, jestli mají zájem... Obzvláště děti s MP tíhnou k někomu dospělému, takže ta teta má na ně vliv větší než leccjaký rodič. Může se mu věnovat denně a individuálně, takže v té adaptaci má možnost hrát stěžejní úlohu.“ (PPP)*

Předchozí výpověď pracuje s obecným předpokladem, že nejpopovolanějším expertem na své vlastní dítě je jeho vlastní rodič, pokud tedy projevuje dlouhodobý zájem. V případě, že tomu tak není, je zde jiný

zákonný zástupce nebo, například v osobě tety-vychovatelky, je jím stát. Ve všech uvedených případech je zásadní, jak pevný, zdravý a kvalitní vztah má tato osoba s dítětem s MP. Pokud je tomu tak v dobrém slova smyslu, tak dotyčný dospělý ví, jak s dítětem komunikovat, jak pracovat s jeho emoční nestabilitou, jaké jsou jeho sociální vzorce chování, jak je s předstihem rozpoznat:

*„Záleží na rodičích. Když se starají o dítě odjakživa, tak jak o své dítě s postižením se starat mají, tak pomáhají i s adaptací. Zvykli si na to, provází dítě už dlouho. Ví, jaké jsou jeho možnosti a limity, prostě ho znají. Ví, co je potřeba pro adaptaci při změně školy a přestupu na učiliště.“ (PPP)*

#### **6.4 Rodina žáka s mentálním postižením**

Jak již bylo zmíněno v kapitole výše, úspěšně zvládnuté tranzitní období nelze realizovat bez aktivní účasti rodiče a to z několika důvodů. Jako první důvod, který je čistě legislativní, uvádí respondenti nutný souhlas rodiče jako zákonného zástupce nezletilého. Ovlivnit kvalitu TP může také realita dalšího postižení nebo znevýhodnění v rodině:

*„Když je tam i rodič s MP, tak samozřejmě to dost mění situaci. Nebo když je rodina ze špatné adresy, třeba z ubytovny, tak ty schopnosti rodičů jsou taky omezené a pracovat pak na něčem, aby se třeba někdo v rodině naučil znakovku, to je dost obtížné.“ (ZŠ speciální)*

Řada žáků s MP pochází z rodin, kde rodič samotný je osoba s postižením nebo hraje roli sociální kontext, kdy rodina žije v sociálně znevýhodněném prostředí, zákonný zástupce disponuje omezenými sociálními dovednostmi a jeho role v období přechodu je tak kvalitativně limitována. Následující výpovědi tak poukazují na význam připravenosti rodiny nejen psychické, ale i prakticky informační:

*„Už jen psychická podpora rodiny žáka s MP je určitě důležitá, že na to nejsou sami, mají možnost si třeba o tom popovídat, sdílet s jinými rodinami.“ (ZŠ speciální a Praktická škola)*

*„My máme ve třídě 8 rodičů a ti se podporují navzájem...“ (ZŠ speciální)*

*„Pořád se bojím, že mi Honzík zůstane na krku a taky, že je to hlavně na mě. Teď chodí do školy, na tom učilišti se mu líbí, tak to je dobrý, ale co bude pak, to vůbec nevím. Chodí k nám sociální pracovník kvůli druhému klukovi, tak jsem se ho na to několikrát ptal, jak dlouho může chodit Honza do školy a tak, a moc možností prý není, co mi zjišťoval.“ (rodič žáka s MP)*

Často nastává již ve výpovědích zmíněná situace, kdy rodina má neadekvátní představy o dalším vzdělávání svého dítěte.

*„Když na to rodiče tlačí a mají nereálnou představu o volbě profese pro jejich dítě s postižením, pokračuje to tak, že dítě přihlásí na obor, na který ale nemá, škola ho pak vyloučí, dítě po téhle nepříjemné zkušenosti úplně vypadne ze vzdělávacího systému a nechce už se hlásit nikdy nikam jinam.“ (OŠMS KÚ)*

Svoji roli ve vytvoření nereálné představy může sehrát novela školského zákona č. 561/2004 Sb., zavádějící podpurná opatření do škol hlavního vzdělávacího proudu.

*„Pak ty rodiče si prosadí svou, i když tu možnost měli i před tou inkluzivní novelou, myslím tím přihlásit svoje dítě s MP na běžnou základku. Ale teď se o tom hodně mluví, tak to chtějí zkusit.“ (ZŠ speciální)*

*„Bavil jsem se o tom s jedním rodičem kluka, co s ním ten můj chodil do třídy na základní škole. Syna přihlásil na normální základní školu, ale za půl roku chtěl přeřadit zpátky k nám na speciální.“ (rodič žáka s MP)*

*„Nám se ty rodiče se žáky s mentální retardací, co šli do běžné základky, vrací. Za ten uplynulý školní rok vlastně všechny děti.“ (ZŠ speciální)*

Jeden z aktérů také popisoval zkušenost, kdy se rodičům podařilo zatajit ve 2. kole přijímacího řízení na čtyřletý obor zakončený maturitní zkouškou skutečnost, že jejich dítě je žák s mentálním postižením.

Jak už bylo uvedeno v teoretické části, iniciativnost rodičovy role a to, jak moc je on sám aktivním participantem v období přechodu, dále jak se staví k dalšímu vzdělávání svého dítěte, to vše může být ovlivněno rodičovým vyrovnáváním se se skutečností, že jeho dítě je postižené. Výpověď respondenta se tak znovu vrací k psychické podpoře rodiny žáka s MP.

*„Nejdříve je první šoková fáze, kdy rodiče dostanou informaci o postižení jejich dítěte... rodiče drou dítě, pak se s tím smíří nebo naopak dítě neurotizují... Když ten šok překonají, tak většinou začnou spolupracovat... akceptují to, že zrovna jejich dítě má mentální retardaci.“(PPP)*

### **6.5 Navrhovaná řešení jako podpora tranzitního plánování**

Způsob, jak podpořit proces TP tak, aby období přechodu žáka s MP proběhlo úspěšně, se u každého aktéra lišil. Následuje výčet navrhovaných změn a jejich význam.

#### **Aktivační centra**

Tento legislativní návrh vychází z pilotního projektu MŠMT a cílil na vzdělávání těžce zdravotně postižených osob. Aktivační centrum jako nový typ školského zařízení působí při základních školách speciálních a jeho hlavním účelem je zajištění celoživotního vzdělávání osob s těžkým zdravotním postižením. Standardní součástí činností takového centra by byla taková role v tranzitním procesu, která by navazovala na podporu žáka s MP tam, kde končí působnost základní školy, tedy pomohla by rodině vyrovnávat se především s praktickými aspekty období přechodu.

## **Sociální pracovník jako zaměstnanec PPP**

Organizační zajištění tranzitního plánování by bylo v kompetenci PPP. Pokud by toto školské poradenské pracoviště mělo možnost podpory žáka s MP formou sociální práce s rodinou žáka s MP, mohl by se vytvořit prostor pro aktivní jednání s dalšími aktéry, větší variabilitu a volnost v designování tranzitních programů na základě zahraničních modelů. Změna by musela být ukotvena legislativně – související vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních takovou možnost pro PPP vylučuje (MŠMT ČR, 2005).

## **Sociální pracovník jako koordinátor TP ve škole**

Působení sociálního pracovníka v prostředí školy, případně v rámci poradenského pracoviště, vychází z fungujícího legislativního zakotvení v zahraničí. Takový návrh by ale vyžadoval legislativní změnu školského zákona v části týkající se pracovníků škol a školských zařízení, kde by sociální práce nepedagogickým pracovníkem mohla být poskytována díky implementaci do zákona.

## **Informovanost zákonných zástupců**

V rámci odboru školství krajského úřadu, který je zřizovatelem speciálních škol, by působil úředník, kdy součástí jeho činnosti by bylo schraňování informací o možnostech podpory žáka s MP a jeho rodiny v období přechodu. Podle respondenta takový úředník již existuje, ale rozsáhlá agenda jeho pracovní pozice mu neumožňuje věnovat se této činnosti dostatečně.

## **Rozšíření nabídky oborů v sekundárním školství**

Respondent, reprezentující rodinu žáka s MP, vidí možnosti učebních oborů pro žáky s MP jako nedostatečné. Důvody jsou samozřejmě

logistické, kdy pokračování ve studiu na učilišti může být spojeno s komplikovaným dojížděním, ale větší akcent by měl být kladen na kvalitativní změny u stávajících oborů. Návaznost v TP po přechodu na střední školu, následná podpora studenta s MP v adaptaci na nové prostředí a vytvoření obecně podporujícího klima školy (učitel, třída, výchovný poradce) – takové podněty by měly být zohledňovány při vytváření podporujícího a inkluzivního prostředí sekundárního školství.

### **Posílení významu a kompetencí speciálního školství**

Poslední navrhované řešení respondentem argumentuje, že v případě zpětného posílení oslabené pozice speciálních škol vlivem novely školského zákona, kdy se přesunula speciální pedagogika významně i do prostředí běžných základních škol (minimálně legislativně) a vytvořila se zde možnost podpůrných opatření, by speciální školství připravovalo žáky s MP dostatečně nejen na budoucí profesi, ale i na nezávislý život a nebylo tak potřeba vytvářet nové pozice pro aktéry tranzitního plánování.

## **7 Interpretace výsledků výzkumného šetření**

Následující kapitola se věnuje odpovědím na výzkumné otázky a dalším zjištěním na základě výzkumného šetření, která vyplynula z rozhovorů s informanty. Respondenti nehovoří o tranzitním plánování, respektive o konkrétních činnostech připomínajících tranzitní programy. Po přiblížení obsahu takového procesu, v případě tranzitního programu komplexu služeb, jsou schopni formulovat svůj postoj k TP a definovat přisvojené kompetence.

Rozlišování mezi obdobím přechodu ze základní školy na střední školu a tranzitním obdobím ze střední školy do zaměstnání, (respektive obecněji do nezávislého života) nebylo ve výpovědích dotazovaných příliš reflektováno, stejně tak rozdělení konkrétních témat, jež se k jednotlivým obdobím vážou. Rozhovor tak ze strany respondenta většinu času směřoval



k obtížím vážících se až k tranzitu ze školy do dospělého života. Starost o další směrování žáka s MP se tak týká podle informantů vhodného výběru oboru učiliště a následného uplatnění na trhu práce a ve společnosti obecně.

### **7.1 Postoj aktérů k TP období přechodu z primárního do sekundárního školství**

Dotazovaní aktéři jednotně považují tranzitní plánování za nesporně důležité. Jeho význam vysvětlují následujícími argumenty, jež TP umožňuje, viz. tabulka č.1.:

Tab. č.1: Atributy významu TP z pohledu respondentů

<b>Význam TP období přechodu z primárního do sekundárního školství</b>	<b>Zmiňující aktéři/informanti</b>	<b>Četnost zmínky (%)<sup>1</sup></b>
adaptace žáka s MP na nové prostředí střední školy	SPC, PPP, rodina žáka s MP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální, ZŠ speciální a Praktická škola	100%
volba oboru střední školy reflektující preferenci samotného žáka a odpovídající jeho schopnostem	SPC, PPP, rodina žáka s MP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální, ZŠ speciální a Praktická škola	100%
propojení jednotlivých potenciálních aktérů	SPC, PPP, ZŠ speciální a Praktická škola	50%
návaznost speciálně pedagogické péče o žáka s MP	SPC, PPP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální a Praktická škola	67%

---

Četnost zmínky:  $n/6 \cdot 100$  (%) (n=počet zmiňujících aktérů; 6 = celkový počet aktérů/respondentů)

korekce představ rodičů o možnostech vzdělání jejich dítěte	SPC, PPP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální	67%
informování a psychická připravenost rodiny na změnu školy	SPC, PPP, rodina žáka s MP, ZŠ speciální ZŠ speciální a Praktická škola	83%
navyšování sociálních dovedností žáka s MP	OŠMS KÚ, ZŠ speciální	33%
motivace žáka s MP a jeho rodiny k dalšímu studiu	PPP, ZŠ speciální, ZŠ speciální a Praktická škola	50%
prevence předčasného ukončení studia střední školy	SPC, PPP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální	67%
informovanost aktérů o individuálních potřebách žáka s MP ve vztahu k charakteru postižení	PPP, rodina žáka s MP, ZŠ speciální, ZŠ speciální a praktická škola	50%

Pro žáka s MP podle informantů představuje změna prostředí základní školy, které je mu dlouhodobě známé, v nové a cizí prostředí odborného učiliště, velkou zátěž a akcentují tak i psychickou podporu rodiny. Jsou potřeba různé adaptační nástroje: počínaje vhodným výběrem oboru střední školy, přes průběžné seznamování se s novým prostředím ještě před samotným nástupem do 1. ročníku a úpravu podmínek podle potřeb žáka s MP, konče provázením samotným středoškolským studiem.

Důraz dotazovaní kladli na tu složku TP, která se týká vzdělání jako takového. To znamená, že za hlavní přínos TP v tomto období přechodu

považují usměrňování očekávání rodičů o možnostech jejich dítěte a pomoc s vhodnou volbou učebního oboru, jež zlepšuje budoucí podmínky pro uplatnění žáka s MP na pracovním trhu. Respondenti tak měli tendenci věnovat více prostoru období přechodu ze vzdělávacího systému do nezávislého života s potřebou kvalitní profesní přípravy a důležitost budování sociálních dovedností a kompetencí byla opomíjena.

Kladný postoj k důležitosti TP období přechodu z primárního školství do sekundárního je všem osloveným aktérům tedy společný. Liší se ale postoj k procesu, jak má být TP realizován, jaký je jeho rozsah (co se týče obsahu, ale i časového období), kdo jej organizačně zařizuje. Tyto odlišné pohledy jsou identifikovány a blíže popsány v následujících kapitolách.

## 7.2. Vnímání vlastní role aktérů v TP

Tabulka č.2 shrnuje informace, jakou roli a kompetence si přisuzují potenciální činitelé období přechodu sami sobě, přičemž jsou uvedeny jen činnosti, které se přímo týkají tranzitního období při přechodu z primárního do sekundárního školství. U každého aktéra jsou vypsány pracovní pozice zasahující v různé míře do TP žáka s MP.

Tabulka č.1: Definování vlastní role a kompetencí jednotlivými aktéry TP

Aktér TP při přechodu z primárního vzdělávání do sekundárního	Jak vidí svoji roli/své kompetence aktér samotný	Zda se informant považuje za aktéra TP
<b>SPC</b> speciální pedagog psycholog sociální pracovník	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poradenské zařízení</li> <li>• diagnostika žáka s postižením</li> <li>• práce se žákem s MP a jeho rodinou už od předškolního věku</li> <li>• zařazení žáků do jednotlivých stupňů podpůrných opatření</li> </ul>	Ano

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• provázení rodin žáka s MP vzdělávacím systémem</li> </ul>	
<b>PPP</b> speciální pedagog psycholog	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poradenské zařízení</li> <li>• diagnostika žáka</li> <li>• zařazení žáků do jednotlivých stupňů podpůrných opatření</li> </ul>	Ano
<b>ZŠ Speciální</b> (státní) třídní učitel asistent pedagoga výchovný poradce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edukační, psychologická a sociální příprava žáka s MP a jeho rodiny</li> <li>• podpora v období přechodu končící odchodem žáka ze ZŠ</li> </ul>	Ano
<b>ZŠ Speciální a Praktická škola</b> (NNO) třídní učitel asistent pedagoga sociální pracovník	<b>sociální pracovník:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• koordinace tranzitního plánování</li> <li>• předávání informací</li> <li>• navazování spolupráce s dalšími aktéry TP</li> </ul> <b>třídní učitel:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• předávání informací</li> <li>• aktivní spolupráce s návaznou službou nebo pokračující školou</li> </ul>	Ano
<b>OŠMS KÚ</b> úředník	<ul style="list-style-type: none"> <li>• správní, odvolací a informační orgán</li> </ul>	Ne
<b>rodina žáka s MP</b> rodič zákonný zástupce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• psychická podpora dítěte</li> <li>• činí rozhodnutí na základě doporučení jiných aktérů</li> <li>• podpora dítěte ve všech složkách adaptace</li> </ul>	Ne

Definováním vlastní role se respondenti jako aktéři TP v jednotlivých výpovědích svým obsahem příliš nepřekrývají a odpovídají jejich gesci. Společnou kompetencí v různém pojetí je psychická podpora žáka s MP a jeho rodiny.

### 7.3 Potenciální aktéři TP období přechodu a organizační zajištění

Níže uvedené schéma č.1 zobrazuje respondenty zmíněné potenciálními aktéry TP. Vzhledem ke zjištění, že všichni informanti označili za koordinátora TP až na jeden případ vždy jiného aktéra, nebylo možné vysledovat a popsat mezi jednotlivými aktéry síť vztahů na základě organizovaného tranzitního procesu. Schéma č.1 je tak členěno jen podle charakteru subjektu.

Schéma č.1: Aktéři tranzitního plánování



Tabulka č.3 zaznamenává, koho respondenti uvedli v rozhovoru jako aktéra vstupujícího do TP.

Tabulka č.3: Identifikovaní aktéři

Identifikovaný aktér TP	Identifikující aktéři/informanti
Speciálně pedagogické centrum	PPP, rodina žáka s MP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální (státní)
Pedagogicko-psychologická poradna	rodina žáka s MP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální (státní)
Odbor školství, mládeže a sportu KÚ	PPP, ZŠ speciální (státní)
ZŠ speciální	SPC, PPP, rodina žáka s MP, OŠMS KÚ
Praktická škola jednoletá a dvouletá	SPC, PPP, rodina žáka s MP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální (státní)
Odborné učiliště	SPC, PPP, rodina žáka s MP, OŠMS KÚ, ZŠ speciální a Praktická škola (NNO), ZŠ speciální (státní)
Doktor - specialista	SPC, PPP, ZŠ speciální a praktická škola (NNO)
Rodina žáka s MP	SPC, PPP, ZŠ speciální (státní)
Teta – vychovatelka v dětském domově	PPP
Skupina/sdružení rodičů	ZŠ speciální
Aktivační centrum – vzdělávání pro TZP	OŠMS KÚ

Kromě aktérů identifikovaných v první teoretické části této práce byli pojmenováni další tři členové pomyslného týmu TP, jejichž existence se vyjevila na základě rozhovorů s respondenty. Jde o formální **sdružení** či neformální **skupiny rodičů**, pracovnice v dětských domovech (dále jen DD) na pozici **teta-vychovatelka** a takzvaná **aktivační centra** při systému speciálního školství. Jakou mají roli podle respondentů, znázorňuje Tabulka č.4.

Tab. č. 4: Další potenciální aktéři a jejich role

Označení aktéra	Role aktéra
Sdružení/skupiny rodičů dětí s MP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sdílení zkušeností</li> <li>• vzájemná podpora (princip svépomocné skupiny)</li> <li>• informační</li> </ul>
Teta-vychovatelka v DD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuální přístup k žákovi</li> <li>• psychická podpora žáka</li> <li>• podpora adaptability žáka</li> <li>• motivování žáka ke vzdělání</li> </ul>
Aktivační centrum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizace kurzů pro žáky s MP</li> <li>• zajištění možnosti celoživotního vzdělávání</li> </ul>

K zodpovědnosti za organizační zajištění TP u žáka s MP se přihlásil jediný aktér/respondent – ZŠ speciální a Praktická škola (NNO). Pravděpodobným vysvětlením je skutečnost, že tento aktér není státním zařízením a jeho mateřská organizace provozuje zároveň po skončení výuky na stejné adrese denní stacionář, což umožňuje disponovat pracovní pozicí sociální pracovník, jakožto nepedagogického pracovníka. Tabulka č.5

znázorňuje, koho z potenciálních aktérů TP respondenti považují zodpovědného za organizační zajištění.

Tabulka č.5 – Koordinátor TP

Koordinátor TP a organizační zajištění	Kdo jej za něj považuje
ZŠ speciální <ul style="list-style-type: none"> <li>třídní učitel</li> <li>výchovný poradce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>OŠMS KÚ</li> <li>rodina žáka s MP</li> </ul>
Rodina žáka s MP Teta-vychovatelka z DD	<ul style="list-style-type: none"> <li>ZŠ speciální (státní)</li> <li>PPP</li> </ul>
ZŠ speciální <ul style="list-style-type: none"> <li>sociální pracovník</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ZŠ speciální a Praktická škola (NNO)</li> </ul>
nejspíše ZŠ speciální	<ul style="list-style-type: none"> <li>SPC</li> </ul>

#### ***7.4 Tranzitní program pro žáky s MP při přechodu ze základní školy na střední školu***

Pokud vycházíme z definice tranzitního programu, jak je uvedeno v kapitole teoretické části práce, nelze konkrétní činnosti respondentů patřících do tranzitního plánování považovat za tranzitní program a stejně tak sami informanti neidentifikovali ve svém odborném okolí takový komplex služeb, který by splňoval nutné procesní principy. Dotazovaní respondenti sice označili konkrétního aktéra, který by měl koordinovat TP, ale už poté nejsou schopni potvrdit, zda tomu skutečnost odpovídá:

*„Jako hlavního aktéra vidím rodiče. Ti, když mají skutečný zájem, tak si všechno oběhají, co je potřeba. Ale to je dost individuální a navíc spíš než o organizaci jde o vyřizování náležitostí na základě třeba našich doporučení.“ (PPP)*



„Když víme, že rodiče chtějí, aby jejich dítě pokračovalo na střední škole, tak na tom s nimi pracujeme. Konzultuji s námi, jaký obor vybrat, co všechno se k přestupu váže, jako dojíždění a tak, aby na to byli připraveni. Ale že by to byl vyloženě tranzitní program, tak to ne. Pak navíc děti ze základky vyjdou a my už o nich nice nevíme.“ (ZŠ speciální)

### 7.5 Další výsledky vyplývající z výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno v úvodu k interpretaci výsledků, participanti na výzkumu měli tranzitní programy spojeny nejsilněji s tranzitním obdobím přechodu ze školy do práce, respektive do nezávislého života obecně. Jejich výpovědi pak zmiňovaly obavy o připravenost dospívajících s MP na pracovní proces, nedostatek pracovních příležitostí a nedostatečnou nabídku navazujících služeb.

Ve světle chybějícího legislativního zakotvení tranzitního programu respondenti navrhuji řešení, viz. Tabulka č.6, která by mohla absenci v zákoně kompenzovat.

Tab. č.5: Podpora tranzitního plánování systémovým řešením

Navrhované řešení	Název/označení navrhujiho respondenta
zřízení <i>aktivačních center</i>	OŠMS KÚ
posílení významu speciálního školství oslabeného novelou školského zákona	SPC
sociální pracovník jako zaměstnanec PPP	PPP
sociální pracovník jako koordinátor TP	ZŠ speciální a Praktická škola
zlepšení informovanosti zákonných zástupců	ZŠ speciální (státní)

rozšíření nabídky oborů pro žáky s MP v sekundárním školství	rodina žáka s MP
--	------------------

Výpovědi respondentů významně zmiňovaly novelu školského zákona č.561/2004 Sb., zavádějící stupně podpůrných opatření pro žáky s SVP. Všichni participanti bez výjimky hovořili o vztahu inkluze a tranzitního plánování.

*„Teď ta učitelka nemá čas se mu (pozn. žákovi s MP) věnovat a také ani nemusí vědět jak. Může se mu třeba vysmívat, že je hlupák, to pak převezme celá třída a je konec. To postižené dítě si to pak nějak zpracuje, buď se brání nebo si to v sobě dusí, ale skončí to nakonec špatně. Pak přijdou k nám rodiče znovu, mají slzy v očích a prosí nás, abychom jejich dítě přehlásili zpět do speciální školy.“ (SPC)*

*„Myslím si, že to je jenom o lidech. Já chápu, že ty učitelé to mají těžký a vlastně si moc nedokážu představit, jak ta inkluze má probíhat. Ale když ten učitel podle mě chce, tak si ty podmínky vytvoří.“ (rodič žáka s MP)*

*„Inkluze žáka s MP je problematická. Vezměte si autistu s častými projevy agresivity a hlasitým verbálním projevem. Ten je prostě těžko integrovatelný. Zbourá vám celou výuku.“ (OŠMS)*

Informanti v těchto výňatcích sice použili termín *inkluze*, ale z kontextu rozhovoru bylo patrné, že mají na mysli již zmíněnou novelu školského zákona č.561/2004 Sb., zavádějící inkluzivní opatření. Nicméně řada výhrad, které k novele respondenti mají, koreluje s obecnými podmínkami, nutnými pro úspěšné tranzitní plánování období přechodu ze základní školy na střední. Jde například o nadměrnou kapacitu žáků ve třídě běžné základní školy a v ní počet integrovaných dětí, dále nepřipravenost učilišť na příchod žáka s MP nebo absence práce s kolektivem třídy při začleňování žáka s MP.

Posledním nosným tématem bylo pojetí tranzitního programu z perspektivy respondentů.

*„Školu jsme vybrali jednak podle doporučení z poradny, protože já nevěděl, kam vlastně Honza může chodit a kam ne, a pak jsem samozřejmě koukal na to, jak je to daleko. Obor jsme moc neřešili, teda ani já moc netušil, co by chtěl kluk dělat.“ (rodič žáka s MP)*

*„Od 8. ročníku mají výchovní poradci pokyn poskytovat poradenství žákům ohledně volby dalšího studia a vhodné profese... (OŠMS KÚ)*

*„Důležitý je ten výběr oboru, protože fluktuace těch studentů je velká, to víme. Vezmou je na nějaký obor, je to tam na ně těžké, tak skončí. Nereálné představy o budoucnosti má běžná populace, takže to dítě s mentální retardací je ještě zranitelnější.“ (SPC)*

*„Rodiče zvažují, jak se jim do školy bude dojíždět, a rozhodují se, jestli se jim to vůbec vyplatí, aby tam jejich dítě chodilo. Většinou to je přání rodiny, kam jejich dítě jde.“ (ZŠ Speciální)*

Z výpovědí vyplývá, že dotazovaní aktéři považují často rodiče nikoli za dalšího aktéra TP, ale přímo za jeho středobod místo žáka s MP samotného. Výběr oboru a školy se tak může točit kolem rodiče, který se rozhoduje na základě dostupnosti školy, doporučení poradenského pracoviště apod., což je v rozporu s orientací TP s primárním ohledem na zájem žáka s MP. Stejně tak respondenti bez výjimky hovoří o cíli tranzitního plánování jako o zvládnutí učebních nároků vzdělávacího systému. Význam získávání sociálních dovedností je zmiňován, ale spíše upozaděn.

## **8 Diskuse**

Tranzitní plánování období přechodu z primárního do sekundárního školství je i přes svoji důležitost dodnes v literatuře opomíjené (Strnadová, Cumming, 2016). To koresponduje s tendencí participantů na výzkumu zaměřovat svoji pozornost k jiným tranzitním obdobím, především k přechodu ze školy do zaměstnání. To ale neznamená, že by TP nebyl považován respondenty za důležitý. Naopak, jeho nezbytnost respondenti

potvrzují rozsáhlým výčtem významů TP. Komplexní tranzitní programy se podle nich zaměřují na motivování žáka s MP k dalšímu vzdělávání, na podporu jeho adaptace v novém prostředí střední školy, na informační a psychickou podporu rodiny žáka s MP, usměrňují představy rodičů o možnostech jejich dítěte s MP nebo slouží jako prevence předčasného ukončení studia. Neúspěšný tranzitní proces může mít za následek ukončení vzdělávání po absolvování povinné školní docházky, a jak uvádí Lečbych (2008), taková sociální situace, kdy je mladý člověk s MP dlouhodobě nezaměstnaným, může podnítit škálu triviálních obranných mechanismů v podobě agresivních projevů, přijetí invalidity a rezignace na změnu. Ve stejném světle stojí i obavy respondentů. Postoj potenciálních aktérů tak odpovídá skladbě tranzitního programu zahrnující především vzájemnou spolupráci členů TP, zapojením a podporou rodiny, vytvořením podmínek pro zvládání učebních nároků a pro rozvoj sociálních dovedností (Kohler, 2016). Respondenti ale spíše akcentují zvládnutí učebního plánu nad navyšování sociálních kompetencí, které jsou stěžejní pro profesní přípravu a vstup do samostatného života po škole.

Vnímání vlastní role jednotlivými aktéry TP odpovídá kompetencím a činnostem, které jsou svázány s jejich profesí zákonnou povinností a zároveň jsou v souvislosti s tranzitním plánováním. Obě školská poradenská pracoviště, PPP a SPC, popsala své kompetence související s TP v souladu s vyhláškou č.72/2005 Sb. (2005), stejně tak pojmenovaly svoji roli jakožto nástroje vzdělávání obě ZŠ speciální podle školského zákona č.561/2004 Sb. (2004) a OŠMS KÚ uvedlo své kompetence odvolacího, správního a informačního orgánu. Za společnou činnost, kterou zmínili téměř všichni participanti, byla identifikována psychická podpora rodiny žáka s MP a jeho samotného. (Strnadová, Cumming, 2016).

Tým pro tranzitní plánování by měla tvořit podle Strnadové a Cumming (2016) žák s MP a jeho rodina, učitelé, aktéři zajišťující konkrétní služby (jako poradenská pracoviště) a dále také zainteresovaní aktéři, kteří hrají v životě žáka s MP důležitou roli. Mezi takové aktéry by jistě patřila teta-vychovatelka z DD nebo pracovník *aktivačního centra*, což jsou

společně se sdruženími spřátelených rodičů dětí s MP potenciální aktéři, které teoretická část nezmiňuje.

Při utváření takového týmu je důležité ustanovit aktéra, který bude mít na starosti organizační zajištění. Kdo to bude, zda rodič, blízký přítel, sociální pracovník nebo zaměstnanec školy, není až tak podstatné. Rodina žáka s MP si může z tranzitního týmu vybrat kteréhokoliv člena (MCFD, 2011). Z dotazovaných respondentů se jen jeden z nich (ZŠ speciální) přihlásil k odpovědnosti za organizaci TP. Ostatní aktéři vždy označili za koordinátora jiného člena potenciálního tranzitního týmu.

Sami respondenti, pohybující se ve specifické oblasti týkající se systému speciálního školství, nedokázali žádný komplex služeb zaměřený na podporu žáka s MP v tomto přechodovém období ve svém okolí identifikovat. Potvrdil se tak předpoklad, že školy a školská zařízení, případně další potenciální aktér, programově s tranzitním obdobím přechodu z primárního školství do sekundárního školství nepracují (Bělohávková, 2009).

Výzkum přinesl sebou řadu dalších otázek. Velký prostor byl respondenty věnován novele školského zákona č.561/2004 Sb. a zavádění inkluzivních opatření do vzdělávacího systému. Opakovaně se dotýkal tématu opouštění vzdělávacího systému mladými lidmi s MP, ať už po splnění povinné školní docházky nebo absolvováním učiliště. Několikrát byla zmíněna absence jakého si průvodce, který by takového mladého člověka s MP podporoval nadále v oblastech bydlení, práce, lidských vztahů tak, aby zvládl každodenní nároky samostatného života. Institut průvodce by mohl být realizován v rámci některé z existujících sociálních služeb, obsažených v zákoně č.108/2006 Sb., o sociálních službách.

## 9 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá tranzitním obdobím žáka s mentálním postižením, konkrétně obdobím přechodu z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání. Aby tranzit proběhl úspěšně, kontinuálně a systematicky, existuje proces nazývaný tranzitní plánování. Účelem tranzitního programu jako komplexu služeb je zajištění podpory žáka s MP a jeho rodiny, profesní příprava, rozvíjení sociálních dovedností potřebných nejen pro přechod na střední školu, ale v budoucnu i do samostatného života. Tranzitní program se dotýká dále oblastí života, jakými jsou volný čas, lidské vztahy, samostatnost nebo nezávislost v budoucnu, ať už sociální či finanční, a zároveň motivuje žáka s MP k dalšímu vzdělávání.

Tranzitní programy jsou pro českou legislativu neznámým termínem, ať už jde o aktuální verze školského zákona č.561/2004 Sb. nebo zákona o sociálních službách č.108/2006, kde by TP měly být ukotveny. Výzkum se tak věnuje personálním a organizačním zajištěním tranzitního plánování při absenci platné legislativy. Na základě rozhovorů s respondenty, potenciálními aktéry, pojmenovává jejich postoj k TP, kterému ve svých výpovědích přidělují odpovídající význam. Informanti zastupují potenciální aktéry TP na základě zahraniční literatury. Mezi oslovené aktéry tak patří rodina žáka s MP, školská poradenská pracoviště, základní školy speciální (jedna ve spojení s praktickou školou jednoletou/dvouletou) a odbor školství mládeže a sportu krajského úřadu, který je zřizovatelem speciálních škol.

České prostředí se při legislativním neukotvení tranzitních programů přizpůsobilo a vznikly subjekty, většinou NNO, které realizují tranzitní programy pro mladé lidi v tranzitním období přechodu ze školy do zaměstnání a do samostatného života (Valentová, et al., 2014). Tato skutečnost se prolínala celým výzkumným šetřením v podobě inklinace respondentů a jejich výpovědí právě k tomuto tranzitnímu období. Nabízí se vysvětlení, kdy mladí lidé s MP opouštějí střední školu a tedy celý vzdělávací systém, tvoří vysoké procento nezaměstnaných (Bartoňová, et

al., 2013). Složitá sociální situace při hledání místa na trhu práce a v reálném životě je pro společnost více viditelným tématem.

Potenciální aktéři shledávají svoji roli a kompetence v TP v kontextu náplně činnosti jejich pracovní pozice a nepřekračují její rámec. Respondenti se shodují v nezbytnosti podpory nejen žáka s MP, ale především celé jeho rodiny. K naplňování této podmínky pro úspěšný tranzit se tak aktéři přirozeně připojují. V otázce organizačního zajištění se k odpovědnosti přihlásil pouze aktér zastupující ZŠ speciální. Ostatní participanti označili za koordinátora TP jiného aktéra. Takové zjištění je pravděpodobně ovlivněno s již zmíněnou absencí v zákoně a následně neprogramovými řešeními jednotlivých aktérů. Ti ve svém okolí nenacházejí existující tranzitní programy, jen jednotlivé prvky TP, které ale probíhají nahodile a neprogramově.

Při rešerši literatury nebyl nalezen český zdroj, který by zpracovával přímo téma tranzitního období přechodu z primárního vzdělávání do sekundárního. Tato bakalářská práce tak nabízí jakýsi exkurz do problematiky, která zůstává na pozadí jako jedno z méně viditelných a marginálních témat, vážících se k životu osob s mentálním postižením ve společnosti.

Práce považují za přínosnou nejen pro aktéry v roli participantů na výzkumu, ale i pro další potenciální členy tranzitního týmu. Aktéři tak mohou získat alespoň základní přehled, kdo, kromě nich samotných, vstupuje do tranzitního plánování a do budoucna tak mají možnost tuto informaci využít ve prospěch žáka s MP a jeho rodiny.

## Seznam použitých zdrojů

### *Seznam odborné literatury:*

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition. (DSM-5)*. Arlington: V A. ISBN 978-0-89042-554-1.
2. BARTOŇOVÁ, M., et al., 2013. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu*. Brno: Paido. 211 s. ISBN 978-80-7315-242-0.
3. BARTOŇOVÁ, M. et al., 2016. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*. Brno: Paido. 365 s. ISBN 978-80-7315-256-7.
4. BĚLOHLÁVKOVÁ, Z., 2009. *Tranzitní program pro osoby s mentálním postižením*. Brno. Diplomová práce. PED MUNI.
5. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
6. LECHTA, V. et al., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 600 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
7. LEČBYCH, M., 2008. *Mentální retardace v dospívání a mladém dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 248 s. ISBN 978-80-244-2071-4.
8. LIGHTFOOT, L., BOND, C., 2013. An exploration of primary to secondary school transition planning for children with Down's syndrome. *Educational Psychology in Practice*. 29(2), 163-179, doi: 10.1080/02667363.2013.800024.
9. PIPEKOVÁ, J., 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. 183 s. ISBN 80-86633-40-3.
10. STRNADOVÁ, I., CUMMING, T. M., 2016. *Lifespan Transitions and Disability: A holistic perspective*. Abingdon: Routledge. 168 s. ISBN 978-0-41-573887-3.



11. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. vydání. Praha: Portál. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
12. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2013. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
13. VALENTOVÁ, J. et al., 2014. *Tranzitní program metodický průvodce*. Praha: Carter Reproplus. 53 s. ISBN 978-80-906052-0-6.
14. VALENTA, M. et al., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
15. VALENTA, M. et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
16. VALENTA, M. et al. 2018. *Mentální postižení*. 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. 392 s. ISBN 978-80-271-0378-2.
17. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vydání. Praha: Portál. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
18. VÍTKOVÁ, M. et al. 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

***Seznam dalších odborných zdrojů a pramenů, včetně internetových zdrojů:***

19. *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018*, 2015. [online]. MŠMT ČR. [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
20. *Definition of Intellectual Disability*, 2007 [online]. American Association Of Intellectual And Developmental Disabilities. [cit. 2018-07-26]. Dostupné z: [http://www.aamr.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21)

21. KOHLER, P. D. et al., 2016. *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs* [online]. Western Michigan University. Dostupné z: [https://transitionta.org/sites/default/files/Tax\\_Trans\\_Prog\\_0.pdf](https://transitionta.org/sites/default/files/Tax_Trans_Prog_0.pdf)
22. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabeleární část. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018.* 2017 [online]. ÚZIS ČR. [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>
23. *The Salamanca Statement and Framework For Action.* 1994 [online]. UNESCO. [cit. 2018-07-02]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
24. *Transition planning for youth with special needs,* 2011 [online]. Ministry Of Children And Family Development – British Columbia (Canada). Dostupné z: [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/family-and-social-supports/support\\_guide.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/family-and-social-supports/support_guide.pdf)
25. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.* 2006 [online]. MPSV ČR. [cit. 2018-07-20]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
26. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.,* 2005 [online]. MŠMT ČR. [cit. 2018-06-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43482>
27. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.,* 2016 [online]. MŠMT ČR. [cit. 2018-06-29]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)
28. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),* 2004. [online]. [cit. 2018-06-29]. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2004. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

29. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2006. [online]. [cit. 2018-06-29]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/31234/Zakon\\_o\\_socialnich\\_sluzbach-stav\\_k\\_1.\\_10.\\_2017.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/31234/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1._10._2017.pdf)

## **12 Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** Informovaný souhlas

**Příloha č. 2:** Otázky reflektující obsahový rámec tématu pro hloubkový rozhovor

## Příloha č. 1

### Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru

- Byl/a jste požádán/a o rozhovor za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k bakalářské práci Jakuba Sachra. Výzkum probíhá v rámci bakalářského studia Ústavu sociálních a sociálněpedagogických věd na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Název práce je „*Tranzitní plánování období přechodu z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání*“. Práce se zabývá rolemi a postoji potenciálních aktérů (žák, rodina, škola, školské poradenské pracoviště apod.).
- Vaše spolupráce na projektu je dobrovolná. Účast na projektu spočívá v nahrávaném rozhovoru, který potrvá přibližně 1 hodinu. Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění Vašeho bezpečí.
- **Důraz je kladen na:**
- Anonymitu dotazovaných – v prepisech rozhovorů budou odstraněny identifikující údaje.
- Mlčenlivost výzkumníka ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně jen já, Jakub Sachr).
- Po přepsání rozhovoru dojde k autorizaci textu – tzn., budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je, pokud o to budete mít zájem.
- Jako dotazovaný máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity, a to i v průběhu rozhovoru.
- Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu. V případě dalších dotazů týkajících se tohoto projektu se můžete obrátit na jeho realizátora, Jakuba Sachra (te. číslo 775 726 414).
- Svým podpisem zde souhlasíte se svou účastí na tomto projektu.
- Jeden výtisk tohoto formuláře náleží Vám.

Jméno dotazované/ho:

Jméno realizátora:

V Plzni dne:

## **Příloha č. 2**

### Otázky reflektující obsahový rámec tématu pro hloubkový rozhovor:

#### **Oblast hlavní výzkumné otázky č. 1:**

##### **Jaký je postoj potenciálních aktérů k tranzitnímu období při přechodu z primárního do sekundárního vzdělávání?**

Zkuste popsat období přechodu žáka s MP ze ZŠ na SŠ na základě vašich zkušeností a představ o programu. (Co si představíte pod pojmem tranzitní plánování/plánování období přechodu?)

Co znamená pro žáka s MP období ze ZŠ na SŠ?

S jakými dalšími obdobími přechodu u osob s MP jste se setkal/a, jaká považujete za nejvýznamnější? Popište proč.

Ve světle chybějícího legislativního vymezení setkal/la jste se s něčím ve Vašem zařízení, co obsahuje/připomíná prvky tranzitního plánování?

Jaký je Váš postoj k chybějícímu zakotvení v české legislativě (po seznámení se zahraniční praxí výzkumníkem)?

Vztah inkluzního konceptu a TP. Možnost opory v novele školského zákona.

#### **Oblast hlavní výzkumné otázky č. 2:**

Jak vnímají aktéři vlastní roli v tranzitním plánování?

Na základě Vaší zkušenosti s obdobou tranzitního plánování ve Vašem zařízení popište svoji roli v tomto období.

Jak vidíte svoji minulou roli a její přidělené kompetence v procesu TP, s jehož obdobou máte osobní zkušenost, nyní po proběhlé části rozhovoru?

Jak se změnil Váš pohled na Vaši roli v TP v kontextu našeho rozhovoru?

#### **Oblast dílčí výzkumné otázky č. 1:**

Kdo vstupuje do tranzitního plánování žáka s MP při přechodu z primárního do sekundárního vzdělávání?

Na základě vaší zkušenosti s kým/s jakým aktérem jste při TP (jeho obdobě) přišla/přišel do kontaktu?

Zažil/a jste někdy situaci, kdy Vám scházela spolupráce s nějakým dalším aktérem (situace, kdy aktér narazil na absenci TP)?

Kdo podle Vás by měl vstupovat do TP a jaká je jeho role?

**Oblast dílčí výzkumné otázky č. 2:**

Jaké programy pro tranzitní období přechodu ze základní školy na školu střední realizují školy a školská zařízení ve Vašem okolí?

Jaké aktivity, které podle Vás spadají do období přechodu ze ZŠ na SŠ, realizujete ve Vašem zařízení?

Jaké aktivity, které podle Vás spadají do období přechodu ze ZŠ na SŠ, jsou realizované ve Vašem profesním okolí?

## **Seznam zkratek**

**AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

**DD** – dětský domov

**LMP** – lehké mentální postižení

**MP** – mentální postižení

**MCFD** - Ministry of Children and Family Development (CA)

**MPSV ČR** – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

**MŠMT ČR** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

**NO** – nestátní organizace

**NNO** – nestátní nezisková organizace

**SMP** – středně těžké mentální postižení

**SVP** – speciálně vzdělávací potřeby

**ŠVP** – školní vzdělávací program

**RVP ZŠS** – Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální

**TP** – tranzitní plánování