

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přechod člověka s mentálním postižením ze školy do dospělého života  
prizmatem pedagogických pracovníků

The transition of a person with an intellectual disability from school to adult  
life through the prism of pedagogical workers

Bc. Kateřina Wiesnerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)

Studijní obor: N SPPG 2 (0111TA190014)

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Přechod člověka s mentálním postižením ze školy do dospělého života prizmatem pedagogických pracovníků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.4. 2023

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Jan Šiškoví, Ph.D. Děkuji mu za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval. Dále děkuji pedagogickým pracovníkům, kteří se účastnili výzkumu, za poskytnutí potřebných informací k výzkumu. Děkuji rovněž své rodině, která mi během psaní práce byla oporou.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tématem přechodu osob s mentálním postižením ze školy do dospělého života. Cílem je porozumět tomuto procesu a faktorům, které ho ovlivňují, dále zjistit, jak respondenti vnímají úspěšný přechod a co k němu vede. V práci jsou popsána teoretická východiska týkající se přechodu osob mentálním postižením do dospělosti. Uvedena je definice procesu přechodu, jeho plánování a oblasti. Popsána je dostupná podpora v České republice, problematika sebeurčení a role rodiny během přechodového období. V další části je definována dospělost, její období a specifika u osob s mentálním postižením.

Výzkumné šetření bylo provedeno v rámci projektu PEDAL. Byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu a metoda diskuse ohniskových skupin. Respondenty šetření bylo pět pedagogických pracovníků škol dle § 16 odst. 9, školského zákona, vzdělávající žáky a studenty s mentálním postižením v posledních dvou až třech letech školní docházky. Prostřednictvím tematické analýzy byla definována čtyři témata a několik subtémat, která reagovala na výzkumné otázky.

Bylo zjištěno, že plánování přechodu během školní docházky má mnoho podob a podílí se na něm mnoho subjektů. Velký vliv má okolí jedince, především pak jeho rodina. Mladý dospělý s mentálním postižením čelí během tohoto období mnoha překážkám – nedostatečná dostupnost navazujících služeb, ale také problematické získávání zaměstnání. Úspěšný přechod do dospělosti vnímají respondenti různě, velmi důležité je začlenění do většinové společnosti. Stěžejním zjištěním je absence ucelené metodiky plánování přechodu. Práce se zabývala aktuálním tématem, které není v českém prostředí dostatečně probádáno, a nabízí pohled do této problematiky prizmatem pedagogických pracovníků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Přechod do dospělosti, tranzice, mentální postižení, dospělost, škola

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the topic of the transition of people with intellectual disabilities from school to adult life. The aim is to understand this process and the factors that influence it, to find out how respondents perceive a successful transition and what leads to it. The theoretical background regarding the transition of persons with intellectual disabilities to adulthood is described. A definition of the transition process, its planning and domains are given. The available support in the Czech Republic, the issue of self-determination and the role of the family during the transition period are described. In the next section, adulthood, its periods and specifics for persons with intellectual disabilities are defined.

The research was carried out within the PEDAL project. A qualitative research strategy and a focus group discussion method were chosen. The respondents of the survey were five pedagogical workers of schools according to Section 16 (9) educating pupils and students with intellectual disabilities in the last two to three years of schooling. Through thematic analysis, four themes and several sub-themes were defined to address the research questions.

It was found that transition planning during schooling takes many forms and involves many actors. The individual's environment, especially his or her family, is a major influence. A young adult with an intellectual disability faces many barriers during this period - lack of access to follow-up services, but also difficulty in obtaining employment. The successful transition to adulthood is perceived differently by respondents, with integration into mainstream society being very important. A key finding is the lack of a coherent transition planning methodology. The thesis deals with a topical issue that is not sufficiently explored in the Czech environment and offers insight into this issue through the prism of pedagogical workers.

## **KEYWORDS**

Transition to adulthood, transition, intellectual disability, adulthood, school

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Výzkumný problém a jeho zdůvodnění</b> .....	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Vymezení základních pojmů a současného stavu poznání</b> .....	<b>13</b>
3.1	Přechod do dospělosti .....	13
3.1.1	Definice a pojetí .....	13
3.1.2	Plánování přechodu .....	15
3.1.3	Oblasti přechodu do dospělosti a dostupná podpora v České republice .....	17
3.1.4	Úspěšný přechod .....	19
3.1.5	Sebeurčení jedince s mentálním postižením .....	20
3.1.6	Role rodiny během přechodového období .....	21
3.2	Dospělost .....	22
3.2.1	Definice a vnímání dospělosti .....	22
3.2.2	Období dospělosti .....	23
3.2.3	Dospělost v kontextu člověka s mentálním postižením .....	25
<b>4</b>	<b>Metodologie</b> .....	<b>27</b>
4.1	Výzkumný cíl, výzkumné otázky .....	28
4.2	Použité metody .....	28
4.3	Výběr respondentů .....	31
4.4	Etika výzkumu .....	31
4.5	Charakteristika výzkumného vzorku .....	32
4.6	Průběh výzkumného šetření .....	34
4.6.1	Příprava vstupu do terénu .....	34
4.6.2	Práce v terénu .....	34
4.6.3	Práce s daty .....	35

<b>5</b>	<b>Analýza dat a interpretace výsledků.....</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>Doporučení .....</b>	<b>71</b>
6.1	Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.....	71
6.2	Doporučení pro veřejnou správu.....	71
6.3	Doporučení pro další výzkum.....	72
<b>7</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>73</b>
<b>8</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>76</b>
	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>78</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>87</b>

# 1 Úvod

V životě prochází každý různými obdobími a dosahuje mnoha milníků. Patří mezi ně například nástup do školy, přechod do dalších fází vzdělávání či ukončení školní docházky. Následuje osamostatnění se od rodiny a začátek dospělého života. Běžně si mladý člověk najde stálé zaměstnání, své vlastní bydlení, případně zakládá rodinu. Tyto milníky jsou obecně důležité pro pocit seberealizace jedince.

V posledních letech stoupá zájem veřejnosti o potřeby osob se zdravotním postižením. Společností rezonují pojmy *integrace*, *inkluze* či *společné vzdělávání*. Roste snaha o začlenění jedinců s jakýmkoli znevýhodněním do všech oblastí běžného života. Lidé s mentálním postižením jsou ovšem jednou z nejvíce zranitelných skupin a potřebují odpovídající podporu.

Ačkoli se proces přechodu do dospělého života může zdát jasným a běžným, jde o velice složité a zátěžové období pro každého jedince, především pak pro osoby s mentálním postižením a jejich blízké (Staff, Mortimer, 2003, Jordan a McDonagh, 2006). Mladí dospělí s mentálním postižením čelí mnoha překážkám a jejich přechod do dospělosti neovlivňují pouze jejich osobnostní rysy a specifické potřeby, ale také rodinné zázemí či dostupnost služeb v jejich okolí (King et al., 2005). Z tohoto důvodu potřebují komplexní podporu. Při plánování přechodu je nezbytná spolupráce všech subjektů, které jsou do tohoto procesu zapojeny, včetně samotného mladého dospělého s mentálním postižením.

Cílem této diplomové práce je porozumět problematice přechodu osob s mentálním postižením ze školního vzdělávání do dospělého života, dynamice jeho plánování a faktorům, které tento proces ovlivňují. Mezi dílčí cíle patří zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají úspěšnost přechodu do dospělosti a co k úspěšnému přechodu vede.

Výzkum probíhal v prostředí Ústeckého kraje. Byl zaměřen na pohled pedagogických pracovníků speciálních škol (škol dle § 16 odst. 9, školského zákona). Ti jsou totiž jedním z důležitých článků procesu přechodu ze školy do samostatného života. Dle výzkumu Maštaliře (2021) 82 % pedagogů odpovědělo, že se na ně v kontextu přechodu do dospělosti lidé obrací pro prosbou o radu/ pomoc, z 95 % šlo o zákonné zástupce.



Tento pohled je navíc blízký i autorce, která pracuje v základní škole speciální jako asistentka pedagoga a své žáky připravuje mimo jiné i na dospělý život. Podílí se na výuce velkého spektra žáků, jejichž společným znakem je mentální postižení, komunikuje však také s rodinami a má tak určitý vhled do problémů, kterým rodiče čelí během životní cesty svého dítěte. Tato zkušenost motivovala autorku ke zvolení tématu diplomové práce a jejího směřování.

V úvodu práce je popsán výzkumný problém a následně jsou vymezeny základní pojmy a současný stav poznání. Jednotlivé kapitoly seznamují čtenáře s pojmem *přechod do dospělosti*, s plánováním a oblastmi tohoto procesu, dostupnou podporou v České republice či s konceptem úspěšného přechodu. Popsán je rovněž vliv rodiny, ale také sebeurčení samotného jedince s mentálním postižením (dále jen MP). V dalším textu je definována dospělost a uvedena její jednotlivá období. Nastíněn je rovněž fenomén dospělosti člověka s MP.

Dále je detailně popsána metodologie výzkumu a charakterizováno výzkumné pole. Vzhledem k cíli práce bylo zvoleno kvalitativní šetření a pro získání dat byla využita metoda diskuse ohniskových skupin. Data z těchto diskusí byla následně zpracována prostřednictvím tematické analýzy. Výsledky jsou interpretovány a porovnány s dalšími studii zabývající se zvoleným tématem. Vymezeny jsou také limity práce a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi, pro veřejnou správu a pro další výzkum.

### **Projekt PEDAL**

Výzkumné šetření pro potřeby této diplomové práce bylo vedeno v rámci projektu PEDAL, celým názvem *Zkoumání přechodových období mladých lidí s mentálním postižením*, který je realizován za finanční podpory Grantové agentury České republiky (číslo projektu: 22-26896S). Jeho hlavním řešitelem je doc. PhDr. Jan Šiška Ph.D., který je zároveň vedoucím této diplomové práce. Projekt je zaměřen na období přechodu mladých lidí s mentálním postižením ze školního vzdělávání do dospělého života. Využívá mnoho různých výzkumných metod a zapojuje velice širokou síť respondentů včetně samotných jedinců s mentálním postižením. Významná je také spolupráce s pracovišti, které se orientují na problematiku mentálního postižení – například Institute for Community Integration při minnesotské univerzitě či Tizard Centre a School of Arts z University of

Kent ve Velké Británii. Autorka spolupracovala s výzkumným týmem projektu po dobu více než jednoho roku, výzkumná data byla tedy získána a analyzována ve spolupráci celého výzkumného týmu. Tato diplomová práce se věnovala pouze dílčí části zmíněného projektu.

## 2 Výzkumný problém a jeho zdůvodnění

Výzkumný problém je dle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 64) „něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem (nebo ve svých důsledcích) problematické“, současně o tomto jevu nemáme dostatek informací a kompletně mu nerozumíme.

Výzkumným problémem této diplomové práce je **přechod ze školy do dospělosti u osob s mentálním postižením**. Autorka vnímá nedostatečné povědomí o tématice tohoto důležitého životního období. Záměrem této práce je tedy porozumět problematice přechodového období a faktorům, které proces přechodu ovlivňují. Dle Maštalíře (2021, s.246-247) je efektivně vedený přechod do dospělosti předpokladem pro rozvoj samostatnosti a soběstačnosti. Může být také podporou „*subjektivně vnímané kvality života dospívající osobnosti s (nejen) mentálním postižením.*“

Pro lepší orientaci v tématu práce je na místě vymezit základní legislativní dokumenty, které na našem území platí. Ačkoli neexistuje žádná legislativa týkající se přímo přechodového období, z principů, obsažených v těchto dokumentech, by měla podpora osob s MP vycházet. Jedná se o mezinárodní dokumenty, k jejichž plnění je Česká republika zavázána, ale také Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením.

Základní listinou, která se týká osob se ZP je **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, kterou Česká republika ratifikovala v roce 2009, popisuje hned několik oblastí, které se dospělého života a přechodové období týkají. Úmluva vymezuje práva osob se zdravotním postižením (dále pouze ZP) a povinnosti států, které Úmluvu ratifikovaly – tedy i České republiky. Podle *článku 19 – Nezávislý způsob života a zapojení do společnosti* má osoba se ZP právo na určení místa svého pobytu a zpřístupnění všech služeb – včetně služeb rezidenčních či osobní asistence. *Článek 24 – Vzdělávání* říká, že by osoby se ZP měly mít přístup k odborné přípravě na povolání, vzdělávání dospělých a celoživotnímu vzdělávání. Dále by měl mít člověk se ZP dle *článku 27 – Práce a zaměstnání* právo svobodně si zvolit práci bez diskriminace a mít k dispozici potřebnou podporu při jejím hledání, získávání i udržení. Stát by měl tedy zajistit přístup k profesnímu poradenství, ke službám, které pomáhají při zprostředkování práce a při odborné přípravě. Dále tento článek popisuje také právo na asistenci „*při hledání,*

*získávání a udržení si zaměstnání a při návratu do práce“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006, s. 17). Na pracovišti by rovněž mělo být vybudováno vhodné prostředí a osoby se zdravotním postižením by měly být podporovány k nalezení práce na otevřeném trhu práce s adekvátním finančním ohodnocením. Mezi důležité články patří rovněž: *článek 28 – Přiměřená životní úroveň a sociální ochrana, článek 29 – Účast na politickém a veřejném životě, ale také článek 30 – Účast na kulturním životě, rekreace, volný čas a sport.* (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006)*

Velice aktuálním dokumentem je **Strategie práv osob se zdravotním postižením na období 2021-2030** (dále jen Strategie), kterou přijala Evropská komise v roce 2021. Strategie se významně zabývá nezávislým životem osob se ZP. Důležitým tématem je zpřístupnění vzdělání, které přímo ovlivňuje rozvoj dovedností potřebných na trhu práce, především na tom otevřeném, pomocí odpovídajících úprav a podpory během odborné přípravy. Strategie zdůrazňuje důležitost zvýšení míry zaměstnanosti u osob se ZP, ale také navýšení kapacit služeb, které zaměstnanost podporují, a zlepšení mezisektorové spolupráce. Dokument se zabývá i dalšími tématy, jako je dostupná zdravotní péče, přístup k sociální ochraně, dostupné inkluzivní vzdělávání, ale také zlepšení kvality života osob se ZP prostřednictvím zpřístupnění volnočasových aktivit, kultury, sportu či cestovního ruchu. (European Commission. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. 2021)

Na tyto mezinárodní dokumenty navazuje **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením** na období 2021-2025. Při jeho tvorbě byli účastní zástupci širokého spektra institucí a resortů, tedy zástupci všech ministerstev či organizací, které se problematikou života osob se zdravotním postižením zabývají. Oblasti, které se nejvíce dotýkají tématu práce, jsou: Oblast č. 5 – Nezávislý život, která řeší: dostupnost a kvalitu sociálních služeb, zlepšení podmínek pro samostatný život v domácím prostředí či zvýšení kvality v pobytových zařízeních či Oblast č. 11, která se zabývá zaměstnáváním osob se ZP. Národní plán si klade za cíl podporovat zaměstnanost osob se ZP na chráněném trhu práce, ale i na tom otevřeném. Popisuje také nutnost zvýšit motivaci zaměstnavatelů k zaměstnávání osob s ZP a zdůrazňuje důležitost Úřadu práce. Ten by měl poskytovat profesionální podporu. Mezi další důležité patří: Oblast č. 3 – Přístupnost informací a

služeb veřejné správy, Oblast č. 7 – Život v rodině, Oblast č. 14 – Participace osob se zdravotním postižením a jejich organizací na politickém a veřejném životě a Oblast č. 15: Přístup ke kulturnímu dědictví, účast na kulturním životě a sportovních aktivitách. (Úřad vlády České republiky 2020)

V českém prostředí je problematika přechodu do dospělosti nedostatečně probádána a chybí zde jednotná a komplexní podpora. V současnosti je plánování přechodu parciálně zajišťováno v rámci vzdělávání, poradenství či prostřednictvím různých sociálních služeb, neexistuje však žádný ucelený systém či pozice koordinátora, který by měl plánování přechodu primárně na starosti. (Maštalíř, 2021)

Z tohoto důvodu si autorka jako téma práce zvolila právě přechodové období ze školy do dospělosti u osob s MP. Jejím cílem je porozumět tomuto procesu, zjistit, jak účastníci výzkumu vnímají jeho úspěšnost a co k úspěšnému přechodu vede.

### 3 Vymezení základních pojmů a současného stavu poznání

Hart (1999) upozorňuje, že důkladná **rešerše literatury** je stěžejní pro orientaci v tématu práce, porozumění kontextu výzkumu a nastavení správného výzkumného cíle. Bez tohoto kroku nemůže výzkumník dostatečně interpretovat získaná data a vyvozovat z nich závěry. Maggio (2016) vymezuje důležité oblasti, ve kterých je rešerše výzkumníkovi nápomocná:

- 1) formulace jasných výzkumných cílů
- 2) důkaz adekvátní přípravy
- 3) volba správné výzkumné metody
- 4) interpretace výsledků výzkumu
- 5) zapojení do veřejné diskuze

Důležitou součástí práce tedy byla analýza dostupné literatury, která se vztahuje k tématu. Byly využity tuzemské zdroje, ale především zdroje zahraniční.

#### 3.1 Přejít do dospělosti

##### 3.1.1 Definice a pojetí

Každý člověk v životě prochází mnoha obdobími a stádii, během nichž přijímá různé sociální role, plní odpovídající úkoly a uspokojuje své potřeby, které se v průběhu času mění. Tato stádia spojují období přechodu (tranzice), během kterých se jedinec připravuje na změny plynoucí ze stádia následujícího. Aby byla tranzice úspěšná, je třeba, aby byla jedinci poskytnuta odpovídající formální i neformální podpora. (Valentová et al., 2014)

Nejčastěji mluvíme o přechodu ze školního období do zaměstnání, respektive z dětství do dospělosti (srov Cvejic & Trollor, 2018., Test et al., 2009). Například Černá a kol. (2015, s.176) využívají pojem *tranzitní období* pro „*období přechodu z fáze vzdělávání a profesní přípravy do fáze pracovního uplatnění*“.

Jordan a McDonagh (2006) tranzici definují jako aktivní proces, který se zabývá zdravotními, psychosociálními a vzdělávacími potřebami dospívajícího jedince, který přechází ze systému péče, který se zabývá dětmi, do systému zaměřujícím se na dospělé. Autoři spojují přechod z dětství do dospělosti s životními momenty, jako jsou:

- odstěhování od rodiny,

- přechod ze školy do dalšího vzdělávání, profesní přípravy či pracovního života.

Zdůrazňují rovněž, že ačkoli pro některé mladé dospělé je tento přechod plynulý a úspěšný, některé skupiny mohou mít během tohoto procesu problémy – například osoby se zdravotním postižením (Jordan a McDonagh, 2006). Tuto skutečnost souhlasně popisují Hanley-Maxwell, Whitney-Thomas a Pogoloff (1995) kteří vyzdvihují problematiku přechodu ze systému školního, tedy toho, na který má každý nárok, do systému služeb pro dospělé, které nejsou vždy tolik přístupné.

Maštaliř (2021, s. 97) dává do kontrastu slova *převod* (*transfer*) a *přechod* (*transition*). Uvádí, že slovo *převod* (obr. 1) popisuje akt ukončení školní docházky a přesun žáka „z jednoho systému do druhého“. *Přechod* (obr. 2) ovšem vnímá jako plánovaný a organizovaný proces, jehož cílem je zajistit co nejvíce plynulý a úspěšný přechod žáka se ZP do další části jeho života.



Obrázek 1 - pojetí převodu, zdroj: Maštaliř, 2021



Obrázek 2 - pojetí přechodu, zdroj: Maštalíř, 2021

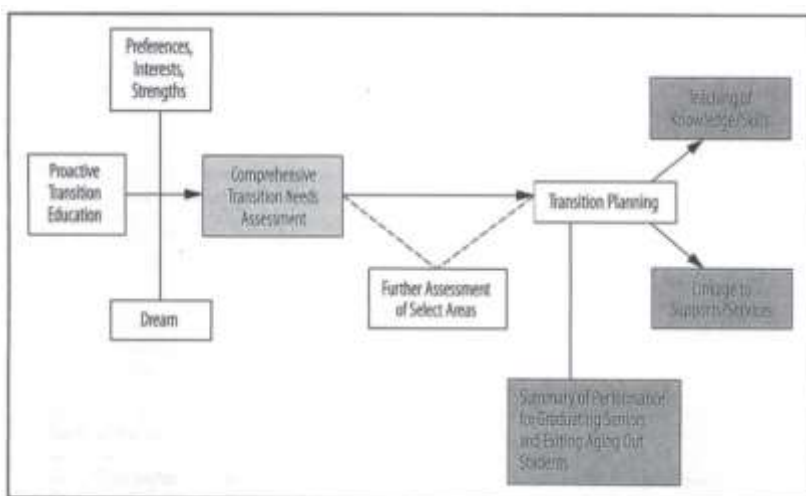
### 3.1.2 Plánování přechodu

Maštalíř (2021, s. 97) využívá také pojem *plánování přechodu* (transition planning), kterého se dle něho účastní všechny důležité osoby, „*které mohou být ve spojitosti s tímto procesem zainteresovány*“ – tedy zákonní zástupci, rodina, pedagogičtí a sociální pracovníci, osobní asistent či další odborníci. Vyzdvihuje fakt, že sám jedinec s MP by měl nejvíce ovlivňovat směřování jeho dalšího života. (Maštalíř, 2021)

Na našem území prozatím chybí jednotná a komplexní podpora při přechodu jedince s mentálním postižením ze školního prostředí do následující etapy života. Tato podpora je parciálně zajišťovaná v rámci vzdělávání a poradenství či různými sociálními službami. To dokládá i výzkum Maštalíře (2021), který proběhl v letech 2014 až 2015, který upozorňuje, že v českém prostředí „*není pozice koordinátora plánování přechodu dosud explicitně vymezena, zřízena a zavedena*“. Autor dodává, že se na procesu plánování přechodu nejčastěji podílí školní poradenští pracovníci, typicky výchovný poradce.

Proces plánování přechodu by se dal ilustrovat na přehledném schématu (Obr. 3), které uvedl Patton a Clark (2014, in Patton, Kim, 2016).





Obrázek 3: Proces plánování přechodu. Zdroj: Patton, Clark, 2014 in Patton, Kim, 2016

Plánování přechodu je dynamický proces, který si klade za cíl vybavit studenty potřebnými dovednostmi a atributy, které využijí po ukončení školní docházky. Na tomto ději by měly participovat výše zmíněné osoby, ale samotný jedinec by měl být aktivním účastníkem. Plánování přechodu by mělo být zahájeno již v počátcích vzdělávání, protože obsahuje mnoho důležitých komponentů – nejpозději však posledních pár let před ukončením povinné školní docházky. Různí autoři vnímají čas, kdy se začít intenzivně zabývat plánováním přechodu, rozdílně. Typicky je ovšem zmiňován věk kolem 14-16 let. Je třeba vést jedince k aktivnímu uvažování o jeho budoucnosti a možnostech, které mu budoucnost nabízí, a realisticky tyto možnosti posuzovat. Dále je důležité mluvit o studentových preferencích a zájmech a porovnat je s jeho schopnostmi a dovednostmi. Z tohoto důvodu je nezbytné proces individuálně a včas plánovat. Je nutné zaměřit se nejen na rozvoj znalostí a dovedností daného studenta, ale i orientace v jeho zázemí, službách, které využívá, či by v budoucnu využívat mohl, a další možné podpoře. (srov. Patton & Kim, 2016, Cimera, Burgess, Bedesem, 2014, Shogren a Plotner, 2012)

Pallisera, Vilà, Fullana (2014) vnímají jako největší problém špatnou koordinaci mezi jednotlivými službami (škola – navazující služby). Koordinaci a spolupráci všech podstatných subjektů přitom označuje v kontextu přechodového období mladých lidí s MP jako nutnou a pro úspěšný přechod stěžejní. Popisuje také nezbytnost účasti samotného

jedince s MP. Upozorňuje rovněž na podstatnou roli státu, který by měl nastavit potřebnou finanční i legislativní podporu.

Gargiulo (2010) pracuje s pojmem **individuální tranzitní plán** (individualized transition plan). Uvádí, že tento dokument musí obsahovat plány do budoucna a plán podpory různých subjektů (organizací zabývajících se zaměstnaností, pracovní rehabilitací, školy, aj.) při přechodu mladého dospělého do dospělého života. Měl by popisovat rozsah jeho potřeb, podpory, zdrojů a služeb, které využívá, ale také jeho schopností a dovedností. Upozorňuje na výzvy, se kterými se pedagogové setkávají při odlišných potřebách žáků a vědomí, že tranzitní plánování musí být nastaveno na míru danému jedinci. (Gargiulo 2010)

S jistotou tedy můžeme říct, že období přechodu ze školního prostředí do dospělého života je pro každého jedince velice náročné, ale pro osoby s mentálním postižením a jejich rodiny a okolí se jedná o ještě větší výzvu. Při tomto procesu je zapotřebí dobrá komunikace, koordinované plánování a spolupráce všech, kteří jsou do tohoto procesu zapojeni. (srov. Černá a kol., 2015, Strnadová, Cumming, 2015, Šedá, Mužáková, 2020, Leonard et al., 2016)

### **3.1.3 Oblasti přechodu do dospělosti a dostupná podpora v České republice**

Pandey et al. (2013) definují oblasti plánování přechodu do dospělosti následovně:

- **Zaměstnání**
- **Vzdělávání a odborná příprava**– sekundární a postsekundární
- **Samostatné bydlení**
- **Společenský/ komunitní život** – např. volnočasové aktivity, sociální vztahy, partnerské vztahy, rodičovství

Ačkoli se dle Šišky (2022) tranzitní plánování často zaměřuje především na oblast zaměstnávání, která je navíc pro osoby s MP často problematická, je žádoucí zahrnout i oblast **aktivního občanství**. Autor ve svém článku definuje tři základní principy, které se s tímto konceptem pojí: bezpečí, autonomie a vliv.

*Princip bezpečí* hovoří o ochraně před životními riziky – chudoba, násilí, nemoc. Šiška (2022) uvádí, že tento princip významně souvisí se současnou orientací plánování přechodu – tedy s oblastmi zaměstnávání a finanční nezávislosti.

*Princip autonomie* klade důraz na svobodu člověka žít svůj život samostatně a podle svého a možnost svobodně se rozhodovat. V kontextu přechodu do dospělosti lze tedy mluvit o podpoře samostatnosti, sebeurčení a aktivního zapojení člověka s MP do společnosti.

*Princip vlivu* poté souvisí s účastí člověka na veřejné diskusi a rozhodnutích, které ovlivní jeho života. Šiška (2022) upozorňuje, že tato oblast je pro jedince s MP velice kritická, protože se musí potýkat s předsudky většinové populace a omezeným přístupem k informacím.

### **Dostupná podpora v České republice**

Ačkoli v České republice neexistuje jednotný postup či metodika plánování přechodu (Maštalíř, 2021), existuje několik forem podpory, které jedinci s MP mohou využít.

Jak upozorňuje i Maštalíř (2021), důležitou osobou je **výchovný poradce**, který se mimo jiné zabývá kariérovým poradenstvím. Mladí dospělí s MP mohou využít jeho služeb, a právě on bývá tím, kdo se plánováním přechodu ve školách zabývá nejintenzivněji. Dodává však, že „jeho postavení, rámec podpory, náplň práce a zejména pak vymezená časová dotace, kterou aktuálně má k dispozici, je k tomu, aby mohl komplexním způsobem řešit všechny důležité přechodové oblasti žáka (nejen oblast dalšího vzdělávání), zcela nedostatečná.“ (Maštalíř, 2021, s. 246)

Důležitou oblastí přechodu do dospělosti je **zaměstnávání**. Existuje několik nástrojů, které slouží k podpoře a zpřístupnění zaměstnávání pro osoby s mentálním postižením. Na získání pracovní pozice se připravují již během školních let, ale i během dospělosti. Osoby s MP mohou dále využívat mnoha nástrojů *aktivní politiky zaměstnanosti a pracovní rehabilitace* (Zákon 435/2004 Sb., Zákon o zaměstnanosti). Významnou službou, která se v některých případech kombinuje právě s nástroji aktivní politiky, je *podporované zaměstnání*. V České republice tuto službu poskytují výhradně neziskové organizace. Je zaměřena jak na samotného člověka s MP, tak na zaměstnavatele. Rozvíjí samostatnost jedince a nabízí mu podstatnou podporu v procesu získávání a udržení vhodné pracovní pozice (Vitáková,

2005). Další formou jsou *tranzitní programy*, které jsou určeny právě mladým lidem se zdravotním postižením. Tyto programy si kladou za cíl přiblížit klientům problematiku zaměstnávání a rozvíjet dovednosti, které jsou spojeny se světem práce (komunikace, orientace, cestování, práce s penězi a další). Pomáhají mu rovněž s plánováním přechodu do zaměstnávání a dávají mu možnost vyzkoušet si práci prostřednictvím praxí. (Rytmus – od klienta k občanovi, z.ú., © 2023.)

V oblasti **samostatného bydlení** mohou osoby s MP využít tzv. *sociální rehabilitace*. Jedná se o „*soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí.*“ (Zákon 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách, § 70, odst. 1). Další službou je *chráněné bydlení* představující dlouhodobou podporu v rámci pobytového zařízení, která je zajišťována prostřednictvím osobního asistenta. Chráněné bydlení poskytuje pomoc v oblasti zajištění stravy, ubytování, osobní hygieny, chodu domácností a další. Nabízí rovněž výchovně-vzdělávací a aktivizační aktivity. Další formou podpory je *podporované bydlení*. Tato služba stojí na podobných principem, jedná se ovšem o službu terénní, kterou osoby s MP mohou využívat ve svých domácnostech. (srov. Černá a kol., 2015, Zákon 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách)

Podstatné v životě osob s MP je celoživotní vzdělávání. Dostupné jsou například **kurzy pro doplnění základního vzdělávání, večerní školy a služby aktivačních center** (srov. Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013, Pipeková, 2006, Švarcová-Slabinová, 2006, Zákon 561/2004 Sb., vyhláška č.48/2005 Sb.).

#### 3.1.4 Úspěšný přechod

Koncept úspěšného přechodu může mít mnoho podob a je ovlivněn například kulturou jedince a kontextem, ve kterém se nachází (Pao, 2017). Beadle-Brown et al. (2023) popisují jednotlivé indikátory úspěšného přechodu vytvořené na základě analýzy literatury:

- Získání zaměstnání, finanční nezávislost
- Nezávislý život/ odstěhování se od rodiny
- Další vzdělávání

- Rozvíjení sociálních kontaktů, vztahy a začlenění do společnosti
- Fyzické a duševní zdraví/ *well-being*

Tyto indikátory dle autorů (Beadle-Brown et al., 2023) souvisí s konceptem kvality života. Tento koncept může dle Schalocka et al. (2002) pozitivně ovlivnit podporu a péči týkající se osob s mentálním postižením. Autoři definují osm domén kvality života takto:

- |                        |                       |
|------------------------|-----------------------|
| 1. Fyzická pohoda      | 5. Mezilidské vztahy  |
| 2. Duševní pohoda      | 6. Sebeurčení         |
| 3. Materiální blahobyt | 7. Sociální začlenění |
| 4. Osobní rozvoj       | 8. Práva              |

### **3.1.5 Sebeurčení jedince s mentálním postižením**

Léčbych (2008) vnímá sebeurčení jako schopnost kontrolovat a ovlivňovat svůj vlastní život. Wehmayer a Abery (2013) připodobňují sebeurčení k tomu, když je člověk hercem ve vlastním filmu. Zhang, Katsiyannis, Zhang (2002) uvádí, že sebeurčení má velký význam pro úspěšný přechod osob s mentálním postižením ze školy do zaměstnání. V některých případech ovšem mladí lidé s MP nemají dostatek prostoru pro rozhodování o svém vlastním životě (Dyke et al., 2013)

Sebeurčení je v životě jedinců s mentálním postižením velice důležité a má vliv na jejich spokojenost a kvalitu života. Pozitivně ovlivňuje průběh vzdělávání, ale také důležité oblasti života jako je zaměstnání, samostatný život a začlenění do společnosti. Je tedy nezbytné sebeurčení u žáků rozvíjet už od nízkého věku. Studie ukazují, že je přínosné, pokud je žák ve škole více odpovědný za své vzdělání, ovlivňuje stanovování cílů, proces plánování, ale také se učí hodnotit své pokroky či řešit problémy. Pokud jsou tedy tyto schopnosti rozvíjeny už v nízkém věku, je vytvořen cenný základ pro pozdější život (Palmer, Wehmayer, 2003, Wehmayer, Abery, 2013, Wehmeyer, Shogren, 2016). Také rodinné zázemí může mít pozitivní vliv na sebeurčení jedinců. Důležité je dát dítěti prostor rozhodovat o sobě a dbát na zdravý vývoj jeho sebevědomí (Brotherson et al., 2008).

Šiška (2005) popisuje, že ačkoli se neposkytnutí možnosti rozhodnout u člověka s mentálním postižením může v některých situacích zdát jako bezpečnější, aktivní zapojení

těchto jedinců je žádoucí, podporuje je v naplňování jejich potřeb a působí pozitivně na jejich aktivizaci.

### 3.1.6 Role rodiny během přechodového období

Důležitým článkem při plánování přechodu jedince s MP je jeho **rodina**. Ta má na jedince výrazný vliv a obvykle výrazně působí na směřování v jeho životě. Rodiče bývají pro své potomky vzorem a jejich podpora je pro přechod do dospělosti stěžejní. (srov. Ankeny, Wilkinks a Spain, 2009, Dyke et al. 2013, Heslop a Abbott, 2007, Sigstad a Garrels, 2022)

Autoři Ankeny, Wilkinks a Spain (2009) účast rodiny vnímají jako nezbytnou. Popisují přechod jako dlouhodobý proces opakovaného plánování, vyhodnocování a vyvažování s ohledem na možnosti rodičů a potřeby jejich potomků s cílem zajistit co nejvyšší kvalitu života pro celou rodinu. Toto období totiž není zatěžující nejen pro samotného mladého dospělého s MP, ale jedná se o neobyčejně náročné období i pro jeho rodinu a okolí. (srov. Biswas et al., 2016, Davies a Beamish, 2009, Wilson, Kerr, Sharry, 2022).

Nedávný výzkum (Wilson, Kerr, Sharry, 2022) ukazuje, že během dospívání vnímají rodiče děti se ZP jako velice problematickou oblast právě plánování přechodu do dospělosti. Popisují nedostatečnou podporu během tohoto období a nejasnou organizaci tohoto procesu. Rodiče v některých případech dle získaných dat cítí, že veškerá odpovědnost je na jejich bedrech.

Přechod do dospělosti mimo jiné znamená i opouštění služeb určených dětem a dospívajícím. Často tím opouští prostředí, na které byli zvyklí, orientovali se v něm, považovali ho za bezpečné a relativně dobře dostupné. Ankeny, Wilkins a Spain (2009) považují za důležité, aby byla škola v tomto období funkčním zdrojem informací a podpory. Při přechodu do světa služeb pro dospělé navíc rodina často pocítí úbytek dostupných možností, které by jejich potomci mohli využít. To může přinášet rodičům velkou zátěž a ztrátu svobody. (Pilnick et al., 2011).

Rodiče se navíc musí vyrovnávat s tím, že jejich potomek už není dítě, ale dospělý, který má svá přání, která se ne vždy shodují s jejich představami. Mužáková a Šedá (2020) popisují, že představa samostatného života potomků může u rodičů vyvolávat pocity obav a nejistoty a mohou jí vnímat jako neuskutečnitelnou.

Studie z roku 2011 (Timmons et al), která se zabývala osobami MP a jejich volbami ve vztahu k zaměstnávání, potvrdila, že rodinní příslušníci bývají ti, kteří jejich rozhodnutí ovlivňují nejvíce. Člen rodiny je zdrojem inspirace a bývá výrazným vzorem. Může jedinci vštípit, že být zaměstnaný je součástí života každého a že zaměstnání může pozitivně ovlivnit jeho nezávislost. Autoři ovšem zaznamenali, že ačkoli má rodina nepopíratelný vliv na to, jestli si jedinec chce najít zaměstnání, někteří rodinní příslušníci se do procesu hledání zaměstnání zapojují nedostatečně či téměř vůbec.

## **3.2 Dospělost**

### **3.2.1 Definice a vnímání dospělosti**

Dospělost je poměrně špatně definovatelná a je mnoho pohledů na ni. Dle Vágnerové (et al., 2007) není dospělost, respektive vstup do tohoto období, specifikován žádným konkrétním mezníkem a ani zdánlivě jasné nabytí právní zletilosti neakceptuje naše společnost jako jednoznačné znamení změny statusu člověka. Autorka dále dodává, že biologické vymezení dospělosti není tak složité, protože jasným faktorem pro její dosažení je fyzická a sexuální zralost jedince. Složité je ovšem vymezení dospělosti psychosociální, protože toto období přichází u každého jedince velice individuálním tempem a v rozdílnou dobu. Vágnerová (et al., 2007) dále vymezuje tři základní psychosociální znaky dospělosti:

- Změna osobnosti – tedy osamostatnění se, přijetí odpovědnosti za své chování, dosažení větší sebejistoty, schopnost realistického pohlížení na sebe či regulace svého chování a emocí.
- Změny v socializačním rozvoji, kdy se jedinec osamostatňuje od své původní rodiny, vztah s rodiči se zklidňuje a jeho pozice oproti nim je více symetrická. Důležité jsou v tomto období i vztahy s vrstevníky a schopnost soužití v páru. Důležitým faktorem je rovněž zralost profesních vztahů včetně přijetí autority.
- Ekonomická nezávislost – soběstačnost plynoucí z profesní role, která jedinci dovoluje být nezávislý na své rodině a umožňuje jeho seberealizaci či sebepotvrzení.

Autorka také dodává, že v současné době je pro dospělého jedince rovněž velice důležitý individualismus, možnost vlastního rozhodování ve všech oblastech života a emancipace. (Vágerová et al., 2007)

### 3.2.2 Období dospělosti

V následující kapitole jsou vymezena období dospělosti. Nejdůležitějším obdobím pro téma přechodu je především časná a střední dospělost. Porozumět charakteristice a důležitým milníkům těchto období považuje autorka za nezbytné pro pochopení problematiky přechodu osob s MP.

Dle vývojové psychologie se dospělost dá rozdělit do čtyř období, které zohledňují věk, ale i stupeň zralosti konkrétní osoby. Názvy těchto období se u různých autorů liší, ale pro tuto práci bylo využito rozdělení následující:

1. časná dospělost (od 20 do 25-30)
2. střední dospělost (cca do 45 let)
3. pozdní dospělost (do 60-65 let)
4. stáří

#### Časná dospělost

Právě v období časně dospělosti, která dle autorů odpovídá věku od 20 let do 25-30 let, se člověk stává ekonomicky nezávislým a osobně a občansky odpovědným. Mladý dospělý se v tomto období potýká se zásadními životními milníky, mezi které patří: získání stálého pracovního postavení, uzavírání trvalého partnerství či nabytí rodičovské role (Vágerová et al., 2007). Autorka tedy vymezuje, že „*stabilita dospělého závisí na uspokojivém naplnění tří oblastí: partnerství, rodičovství a profesí*“ (Vágerová et al., 2007, s.15).

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 169) mluví v kontextu časně dospělosti o dosažení tzv. „*osobní zralosti*“. Popisují lišící se definice zralosti napříč odbornou literaturou, ale za podstatné označují:

- nezávislost na rodičích (a současný kladný vztah k nim)
- pevné pouto k životnímu partnerovi
- schopnost udržet si přátelské vztahy a navazovat nové
- rovnováha mezi prací a osobním životem



- pozitivní vztah k okolí
- zdravé vyrovnané sebevědomí
- autentičnost

Připomínají ovšem, že stejně jako u dosažení dospělosti dosahuje každý jedinec osobní zralosti v jiném časovém rozmezí a odlišným tempem. Zároveň se poměrně významně mění časová osa určitých milníků oproti dřívějšímu. Autoři například zmiňují: prodloužení délky studia či pozdější uzavírání manželství a přijímání rodičovské role. Tím se fáze mladé dospělosti i samotného dospívání prodlužuje. Za jeden z důvodů například vnímají velký důraz na osobní individualitu a odklon od pevných sociálních očekávání. Také Robinson (2020) uvádí podstatné rozdíly mezi tím, jak je dospělost vnímána v současnosti a v minulosti a udává stejné oblasti, ve kterých je posun znatelný – tedy vzdělávání, manželství a rodičovství. Jako důvod rovněž udává oproštění se od konvencí, ale také více možností, které dnes v životě mladí dospělí mají. (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, Robinson, 2020)

Během mladé dospělosti se jedinci potýkají s krizemi. Robinson (2020) mluví o tzv. Locked-out a Locked-in krizi. **Locked-out krize** popisuje stav, kdy se mladému dospělému zdá, že nedokáže uspět v důležitých oblastech dospělého života jako je nalezení životního partnera či vhodného zaměstnání. **Lock-in krize** se objevuje, když jedinec v těchto oblastech uspěje, ale začne mít strach, jestli byly jeho volby správné. Může se ve svých rolích (pracovních, partnerských) cítit uvězněný. K těmto krizím dle autora dochází okolo 23.-27. roku života.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 172) jednoduše popisují časnou dospělost jako období, kdy má jedinec za cíl „*nastartovat svou životní dráhu v samostatném životě*“, kterou realizuje především v období následujícím: střední dospělosti.

### **Střední dospělost**

Toto období začíná okolo 25. až 30. roku. Typické je budování kariéry a péče o potomstvo. Obvykle už nedochází k tak velkým změnám jako v období časně dospělosti. Jedinec se stává více pragmatickým a realistickým. Bývá nezávislý na rodičích a nese zodpovědnost za své činy, což mu dává možnost plně ovlivňovat svůj život vlastními rozhodnutími a stát

si za nimi. Jedinec bývá platným členem společnosti. (Coker et al., 2022, Langmeier a Krejčířová, 2006)

### 3.2.3 Dospělost v kontextu člověka s mentálním postižením

Předešlá kapitola, která definovala dospělost a její období, byla nezbytným podkladem pro pochopení problematiky dospělosti v kontextu člověka s mentálním postižením – tedy podobností, ale i rozdílů.

Status dospělosti ovlivňuje pohled veřejnosti, ve němž se ale objevují předsudky a stereotypy. Faktory, které ovlivňují vnímání dospělosti, často znevýhodňují osoby s mentálním postižením, a jsou proto poměrně zavádějící (Černá a kol., 2015). Patří mezi ně například:

- osamostatnění se od rodičů,
- uzavření sňatku a založení rodiny,
- získání zaměstnání.

Například Coffield (1987, in Černá a kol., 2015) vnímá člověka jako dospělého, pokud se stane zaměstnaným. Přechod jedince s postižením do zaměstnání je ovšem dle Černé (a kol., 2015) jedním z kritických období.

Léčbych (2008) ve své práci zjišťoval, jak dospělost definují samotné osoby s MP. Výsledky shrnul do čtyř kategorií:

- samostatnost,
- získání a udržení práce,
- svobodná volba,
- dospělost vymezena věkem.

Nejčastěji byl pojem dospělost vnímán ve smyslu **samostatnosti**. Chápána byla jako postupný proces, kdy člověk získává zodpovědnost za sebe sama a může samostatně jednat. Za velice důležitou součást dospělosti pokládali jedinci s MP samostatné bydlení a hospodaření. Druhé pojetí bylo **získání a udržení zaměstnání**, a to z důvodu finančního ohodnocení, ale i sociální prestiže, kterou zaměstnání nabízí. S třetím pojetím se pojí pojem **svobodná volba**, to znamená možnost rozhodovat si sám o svém životě. Důležité je

také přijetí jedince s MP společností, respektování jeho vůle a přání. Poslední pojetí dospělosti bylo pouze ohraničení tohoto období **věkem**. (Léčbych, 2008)

Valenta a Müller (2013) vnímají dospívání a mladou dospělost pro osoby s MP a jejich rodiny jako *období nejistoty*. Popisují, že v této nejistotě mohou pramenit specifické problémy. Mladí dospělí s lehčími formami MP touží dle autorů po životě, který je normou pro většinovou společnost: samostatné bydlení, zaměstnávání, partnerství či rodičovství. Úspěchu v těchto oblastech ovšem brání stereotypy společnosti, nedostatečné příležitosti a vedení. Autoři také dále zdůrazňují, že proto, „*aby byl člověk s mentálním postižením schopný stát se dospělým a převzít určitou zodpovědnost za svůj život, potřebuje většinou delší čas a vhodnou podporu.*“ (Valenta a Müller, 2013, s. 204)

## 4 Metodologie

Samotnému výzkumnému šetření předcházelo několik fází. Prvně bylo stanoveno obecné téma práce, následně proběhla rešerše dostupné literatury psané v kontextu České republiky, ale také zahraničních literárních zdrojů. Poté byl formulován výzkumný cíl a stanovena odpovídající metoda a vysloveny výzkumné otázky. Následoval výběr respondentů a samotné výzkumné šetření. Na závěr proběhla analýza získaných dat a interpretace výsledků.

Aby byly naplněny stanovené cíle – tedy porozumění problematice přechodu do dospělosti, byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu. Nedostatečná probádanost určitého procesu je dle Švaříčka a Šed'ové (2007) jeden z hlavních argumentů pro zvolení kvalitativního designu výzkumu. Autoři dále uvádí, že při této strategii vychází výzkumník z toho, jak danou situaci, pojmy či vztahy vnímají sami účastníci výzkumu. Právě oni jsou považováni za odborníky. Cílem kvalitativního výzkumu je dle autorů „*prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.24).

Z tohoto důvodu jsme zvolili právě kvalitativní strategii. Cílem naší práce je porozumět z našeho pohledu dostatečně neprobádanému *fenoménu* – přechodu ze školy do dospělosti jedinců s MP. Využity byly tedy prvky fenomenologického přístupu. Hendl (2005) charakterizuje cíl tohoto přístup jako zkoumání jevů v jejich skutečné podobě. Dále autor popisuje jeho tři funkce:

- *kritická funkce, která problematizuje převládající směry a základní metodologické koncepty dané oblasti zkoumání;*
- *heuristická funkce dávající podněty k novým způsobům pohledu, alternativám a aspektům a převádějící tyto možnosti do praxe;*
- *popisná funkce usilující o hlubší pohled na důležité problémové situace z pohledu jejich subjektu.*“ (Hendl, 2005, s. 75)

Clarke a Braun (2013) popisují kvalitativní výzkum jako takový, jehož podstata tkví ve **slovech**, zatímco u kvantitativního to podstatné jsou čísla. Důležitou vlastností výzkumníka musí dle autorů být tzv. *qualitative sensibility* (kvalitativní citlivost).

Výzkumník by tedy měl mít o výzkum a jeho cíl zájem. Neměl by přijímat informace ploše tak, jak byly vysloveny, měl by umět klást kritické otázky a aktivně nalézat souvislosti a důvody. Měl by se také umět oprostit od svých předsudků a zkušeností. S tímto tvrzením souhlasí i Švaříček a Šed'ová (2007), kteří udávají, že analýza kvalitativního výzkumu se od té kvantitativní významně liší tím, že je třeba během analýzy a interpretace nalézat spjitosti a návaznosti a vytvářet ucelený logický celek. Strauss a Corbin (1999, s.11) popisuje podobné vlastnosti a dovednosti, které by měl badatel mít. Dle autorů by měl umět: „*odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje a konečně schopnost abstraktního myšlení.*“. Rovněž upozorňují na důležitost předchozích znalostí a zkušeností pro interpretaci zjištěných skutečností. (srov. Clarke, Braun, 2013, Strauss, Corbin, 1999, Švaříček, Šed'ová, 2007)

#### **4.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky**

Cílem diplomové práce je porozumět problematice období přechodu mladých dospělých s mentálním postižením ze školy do dospělosti a faktorům, které tento proces ovlivňují. Stěžejní je zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají úspěšnost přechodu do dospělosti a co k němu vede. Důležité bude také zjistit, jak je člověk s mentálním postižením v tomto procesu podporován během školní docházky.

##### **Výzkumné otázky tedy můžeme vyslovit takto:**

Jak probíhá plánování přechodu během školní docházky?

Jaké faktory ovlivňují proces přechodu do dospělosti?

Jak pedagogičtí pracovníci vnímají úspěšnost přechodu do dospělosti a co k úspěšnému přechodu němu vede?

#### **4.2 Použité metody**

Pro sběr dat byla vybrána metoda **ohniskových skupin** (focus groups), která v posledních letech nabývá na popularitě. Wong (2008) i Powell a Single (1996) definují ohniskovou skupinu jako skupinu jedinců, kteří jsou vybráni výzkumníkem za účelem diskuse ohledně konkrétního tématu, které je předmětem výzkumu. Důležitým prvkem ohniskových skupin jsou vzájemné interakce respondentů (Morgan, 1996). Moderátor zasahuje do diskuse

v menší či větší míře, účastníci ohniskových skupin však nekomunikují pouze s moderátorem skupiny, ale i navzájem mezi sebou. Mohou komentovat výpovědi druhých či sdílet se skupinou své nápady a názory. (srov. Morgan, 1996, Powell, Single, 1996, Vávrová, Gavora, 2014, Wong, 2008)

Hendl (2005) upozorňuje, že skupinová dynamika přináší do výzkumu klady i zápory. Nespornou výhodou je, že výzkumník může získat větší množství dat během kratší doby. Jako nevýhodu vnímá možnost, kdy skupinové dění kontroluje omezený počet účastníků – tedy jejich zapojení je nepoměrné.

Miovský (2006, s. 177) rozděluje ohniskové skupiny takto:

- „*nestrukturované ohniskové skupiny,*
- *polostrukturované (semistrukturované) ohniskové skupiny,*
- *strukturované ohniskové skupiny.*“

Pro tento výzkum byl zvolen model polostrukturované diskuse ohniskových skupin, jehož výhodou je více konzistentní získaný materiál, lépe kontrolovatelný průběh diskuse, avšak také potřebný prostor pro individuální vyjádření účastníků a vzájemné interakce (Miovský, 2006). Ohniskové skupiny byly vedeny v online prostředí. Výhoda online ohniskových skupin dle Stewarta (2016) tkví v lepší dostupnosti – tedy menší finanční nákladnosti a možnosti zapojení osob, které by bylo obtížné propojit na jednom místě. Zvláště pokud jde o jedince, kteří jsou časově vytížení, může být online prostředí někdy jedinou možností. Výhodou také bývá větší ochota zapojit se, která může pramenit z pocitu zdánlivé anonymity. V tomto kontextu musí být výzkumník obezřetný a ověřovat identitu účastníků diskuse. Je tedy nezbytné uvést i zápory online prostředí. Tím může být například nižší úroveň neverbální komunikace a možná nižší spontánnost interakcí. To přináší moderátorovi nové výzvy a je důležité, aby dokázal úspěšně posouvat diskusi vpřed. (Stewart, 2016)

Ke zpracování dat byla vybrána **tematická analýza**. Kiger (2020) vnímá tematickou analýzu jako vhodnou metodu k pochopení myšlenek, zkušeností a chování respondentů. Tato metoda nejenže popisuje získaná data, zabývá se rovněž jejich interpretací. Dle autora jde o silný a flexibilní nástroj. Clarke a Braun (2006) popisují tematickou analýzu jako

vhodný nástroj při zpracovávání kvalitativních dat. V souladu s výzkumným cílem byl zvolen přístup induktivní, proto toto šetření nevychází z předem stanovených hypotéz, nýbrž si klade za cíl vytvořit náhled do zkoumaného fenoménu.

Kiger (2020) se shoduje s Clarke a Braun (2006), které vymezují šest fází při tematické analýze:

1. seznámení se s daty
2. tvoření kódů
3. generování témat
4. kontrola zvolených témat
5. definování zvolených témat
6. vytvoření zprávy

Jako první je podstatné seznámit se s daty. Tento proces začíná již při transkripci (pokud byla data získaná v mluvené podobě), která sice zabere velké množství času, ale přinese první důležitý vhled do získaných dat. Je nezbytné, aby se výzkumník s daty seznámil ještě předtím, než je začne kódovat. Při opakovaném pročitání je nezbytné přemýšlet nad textem v souvislostech a hledat opakující se vzorce. Je přínosné zaznamenávat si své poznatky ve formě poznámek či si označovat místa, která by mohla být zajímavá v pozdějších fázích. Tato část je stěžejní pro další analýzu.

Druhou fází je tvorba počátečních kódů. Autorky (Clarke, Braun, 2006) jako **kódy** označují nejmenší jednotku analýzy – segment, jenž zachycuje zajímavé rysy, skutečnosti. Je nezbytné projít celý text opakovaně s odpovídající precizností a označit části textu, které nesou pro daný výzkum význam, a označit je kódem.

V následujících fázích se z vytvořených kódů snažíme generovat **témata**. Během této činnosti může pomoci vizualizace procesu tvorby témat například pomocí myšlenkových map nebo tabulek. Je důležité vnímat vztahy mezi jednotlivými kódy, ale taky mezi vzniklými tématy. Některá témata se postupem času mohou propojit s jinými či vytvořit vícero samostatných, jiná dokonce zaniknou. Z tohoto důvodu je důležité věnovat se tematické analýze do hloubky, porovnávat vytvořená témata s konkrétními úryvky

získaných dat, ověřovat jejich souhlas a v případě potřeby je měnit, rušit či vytvářet nová. (Clarke, Braun, 2006)

Po pojmenování a ověření témat nastává poslední fáze, a to tvorba **zprávy**. Autorky vnímají závěrečnou zprávu tematické analýzy jako příběh, který má logickou strukturu a poskytuje důkazy o výskytu jmenovaných témat v získaných datech. Tento *příběh* nejen že popisuje získaná data, ale musí nalézat souvislosti a argumentovat v kontextu výzkumných otázek.

Tematická analýza má napříč literaturou mnoho podob. Toto výzkumné šetření ovšem bylo vypracováno na základě přístupu zmíněných autorek Clarke a Braun především z jejich publikace z roku 2006, ale také z pozdějších publikací a přednášek autorek na toto téma. Za zmínku stojí například přednáška z roku 2018, která se uskutečnila na University of the West of England. (Thematic analysis - an introduction, 2018)

### 4.3 Výběr respondentů

Pro potřeby výzkumného šetření byl použit záměrný kriteriální výběr. Osloveno bylo několik škol z Ústeckého kraje, které splňují podmínku, že jde o školy dle § 16 odst. 9, školského zákona a vzdělávají žáky a studenty s mentálním postižením v posledních 2-3 letech školní docházky. Ty školy, které s účastí souhlasily, následně vybraly zástupce z řad pedagogických pracovníků, který školu během ohniskové skupiny reprezentoval. Miovský (2006) udává, že minimálním počtem účastníků ohniskové skupiny jsou čtyři, v případě tohoto výzkumného šetření se podařilo získat pět účastníků. Ačkoli jsou respondenti anonymizováni, v kapitole *Charakteristika výzkumného vzorku* je uveden přehled, který nabízí důležité údaje o jejich pohlaví, roku narození, pracovní pozici, délce jejich praxe, dosaženém vzdělávání a typu školy, v níž pracují. Tyto informace byly zjištěny pomocí online dotazníku. Některé údaje jsou uvedeny pouze v kategoriích (např. délka praxe, dosažené vzdělání) viz. Tabulka 1: Informace o respondentech.

### 4.4 Etika výzkumu

Společenské vědy by měly respektovat několik principů: **soukromí, důstojnost, autonomii a rozmanitost** (Iphofen and Tolich, 2018). Švaříček a Šed'ová (2007) dále řadí mezi základní principy **důvěrnost**. Tento princip má ochránit respondenty, aby nedošlo ve



spojitosti s výzkumem k jejich újmě. Proto je třeba data anonymizovat, aby nebylo na jejich základě možné účastníky identifikovat. Stejně tak se získanými daty by měl výzkumník nakládat opatrně.

Ve výzkumném šetření bylo dbáno na všechny zmíněné principy. Účastníci vyplnili před diskusí ohniskové skupiny informovaný souhlas, který Švaříček a Šedřová (2007) považují za stěžejní. Souhlas by vyplněn online cestou. Pedagogové byli rovněž seznámeni se záměrem a průběhem výzkumu, včetně osob, které se na výzkumu podílejí. Účastníci byli také poučeni o tom, že se rozhovor nahrává, aby byl později transkribován. Citlivé údaje byly v textu anonymizovány.

Všechna získaná data, včetně dat osobních, videozáznamu a přepisu rozhovoru, byla bezpečně uložena a použita jen pro účel výzkumu.

#### 4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenty výzkumného šetření byli zvolení pedagogičtí pracovníci škol, které vzdělávají žáky s mentálním postižením v posledních letech vzdělávání. Konkrétně šlo o školy dle § 16 odst. 9, školského zákona – tedy základní školy speciální či praktické školy jednoleté a dvouleté. Účastníci byli vyhledáni přímým kontaktováním škol či ve spolupráci s organizacemi, které se zaměřují na osoby s MP. Výběr byl omezen na školy v Ústeckém kraji.

Tabulka 1: Informace o respondentech

	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R5</b>
<b>Pohlaví</b>	žena	žena	žena	muž	žena
<b>Rok narození</b>	1972	1988	1974	1967	1966
<b>Pracovní pozice</b>	výchovný poradce	třídní učitel	vedoucí pedagog	speciální pedagog SPC, ředitel školy	kariérový poradce, zástupce ředitele
<b>Dosažené</b>	vysokoškolské	vysokoškolské	vysokoškolské	vysokoškolské	vysokoškolské

<b>vzdělání</b>	(pedagogické) – Mgr.	(pedagogické) – Mgr.	(pedagogické) – Mgr.	(pedagogické) – Mgr.	(pedagogické) – Mgr.
<b>Dosažené vzdělání v oblasti SPPG</b>	Speciální pedagogika (neučitelská) Bc./ Mgr.	Speciální pedagogika (učitelská) Bc./ Mgr.	Speciální pedagogika (učitelská) Bc./ Mgr.	Speciální pedagogika ČZV	Speciální pedagogika (učitelská) Bc./ Mgr.
<b>Další vzdělání</b>	studium pro výchovné poradce, učitelství 1. stupně ZŠ	žádné	školní metodik prevence	studium pro ředitele školy	studium pro výchovné poradce
<b>Délka praxe</b>	16-20 let	6-10 let	více než 20 let	více než 20 let	více než 20 let
<b>Typ školy</b>	základní škola	základní a mateřská škola	základní a praktická škola	základní a praktická škola	základní a praktická škola

Pro zasazení výsledků výzkumného šetření do kontextu je třeba vymezit základní charakteristiku Ústeckého kraje. Dle Českého statistického úřadu (2017) je Ústecký kraj, který tvoří sedm okresů, pátým nejlidnatějším v republice, jde tedy celostátně o jeden z hustěji zalidněných krajů. Obyvatelstvo kraje je typicky spíše mladší, průměrný věk zde dosahuje lehce přes 41 let, ovšem má nejvyšší úroveň úmrtnosti a nejvyšší míru potratů na počet narozených dětí v ČR. Negativní vliv na životní prostředí v Ústeckém kraji má silně rozvinutá průmyslová činnost.

Analýza, která zkoumá socioekonomický rozvoj Ústeckého kraje (SPF Group, v.o.s., 2010) říká, že vzdělanost obyvatelstva, ačkoli se postupně zvyšuje, je výrazně nejnižší v rámci ČR – na tento aspekt má vliv právě vysoký podíl obyvatel pracujících v technických profesích. Autoři rovněž uvádí, že specifická pro tento kraj je pestrá etnická skladba obyvatel, ve které se vyskytuje početné zastoupení menšin, které se vyznačují vysokou

mírou nezaměstnanosti a nízkou úrovní vzdělání. To dle zmíněné analýzy eskaluje mnohé sociálně-patologické jevy. V rámci vzdělávání autoři upozorňují na neodpovídající strukturu nabízených studijních oborů s následkem nevyhovující návaznosti na potřeby pracovního trhu či na vysokoškolské vzdělávání v rámci kraje. Jako důsledek autoři vnímají vysokou míru nezaměstnanosti a odliv absolventů (či studentů) do jiných krajů. Ačkoli je v Ústeckém kraji vyhovující kapacita sociálních pobytových zařízení, některá z nich nevyhovují standardům kvality poskytování sociálních služeb. V menších obcích jsou navíc nedostatečně dostupné ambulantní i terénní sociální služby. Zmíněné charakteristické rysy kraje mohou ovlivnit výsledky šetření a je třeba s nimi při interpretaci výsledků počítat.

## **4.6 Průběh výzkumného šetření**

### **4.6.1 Příprava vstupu do terénu**

Jak už bylo řečeno v úvodní kapitole, výzkumné šetření mělo několik fází. V první z nich proběhla rešerše dostupných zdrojů zabývajících se tématem života lidí s mentálním postižením, především obdobím přechodu ze školního vzdělávání do dospělosti. Tento postup zajistil vhled do stavu současného poznání a lepší pochopení dané problematiky.

Další fází byla rekrutace respondentů, která probíhala prostřednictvím telefonické a emailové komunikace. Tuto rekrutaci prováděli členové výzkumného týmu projektu PEDAL. Následně byl zajištěn informovaný souhlas a sběr základních dat o respondentech důležitých pro následnou analýzu.

### **4.6.2 Práce v terénu**

Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturované ohniskové skupiny, která proběhla v online prostředí přes MS Teams a trvala zhruba dvě hodiny. Diskusi vedl moderátor a člen technické podpory. Online diskuse byla doplněna přehlednou prezentací, která sloužila k vizualizaci témat a základních otázek, jimiž moderátor udával směr diskuse. Témata rozhovoru byla následující:

- Vnímání procesu přechodu ze školního vzdělávání do dospělého života
- Podpora žáků a studentů s MP v oblasti přechodu ze školy do dospělého života realizovaná školami

- Proces plánování a realizace přechodu ze školy do dospělého života
- Příklady úspěšného přechodu
- Příklady neúspěšného přechodu
- Metodická podpora a vzdělávání pedagogických pracovníků

#### **4.6.3 Práce s daty**

Diskuse byla zaznamenávána a následně autorkou přepsána do textové podoby. Přepis ohniskové skupiny byl proveden nejprve pomocí počítačového softwaru, ale z důvodu četných nepřesností byl záznam opraven manuálně. Citlivá data byla následně anonymizována.

Po transkripci proběhla důsledná analýza dle fází tematické analýzy již zmíněných v kapitole Použité metody. Byla zvolena metoda manuálního zaznamenávání kódů v textu. Na kódování se podílela autorka práce a další členka výzkumného týmu projektu PEDAL, následně své výsledky konzultovaly. Po důkladné systematické analýze bylo autorkou definováno několik hlavních témat a subtémat. Analýza a interpretace témat je prezentováno v kapitole Analýza dat a interpretace výsledků.

Pro lepší orientaci bylo vytvořeno schéma (Schéma 1– Práce s daty), které obsahuje jednotlivé fáze průběhu práce s daty.

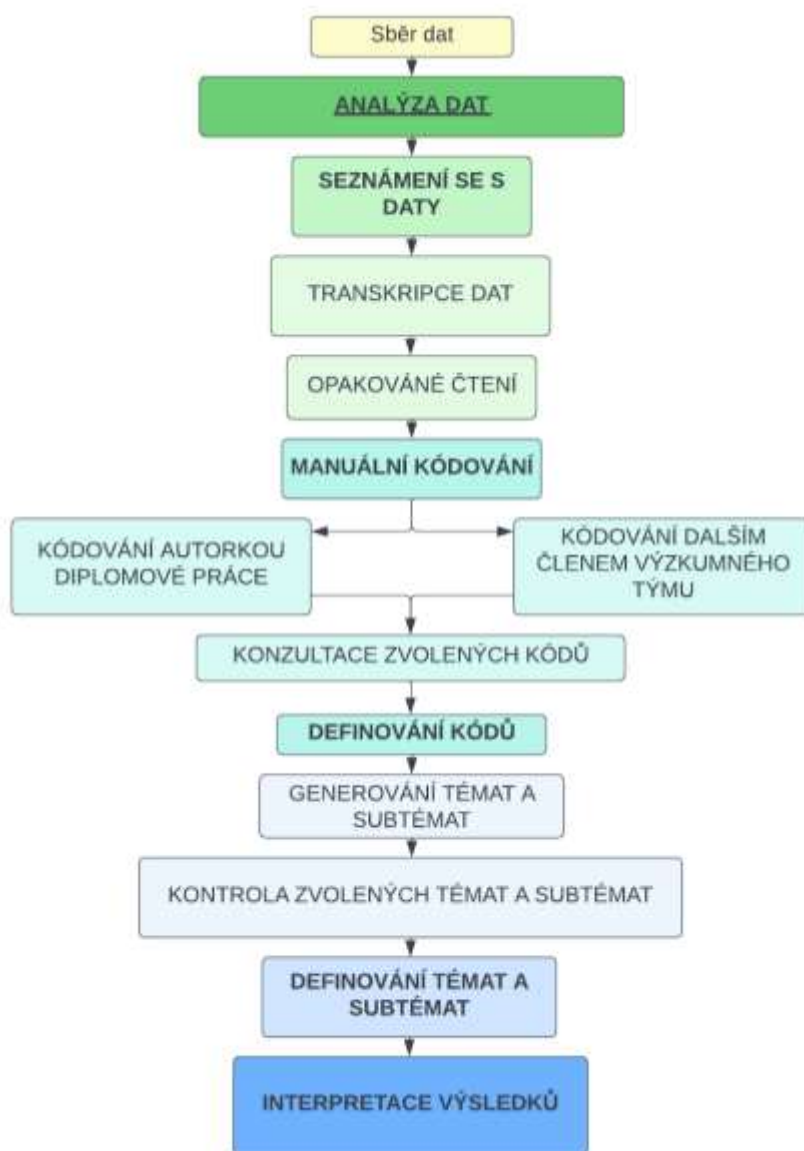


Schéma 1 – Práce s daty dle autorky

**1) Přejít do dospělosti vyžaduje spolupráci všech stran a dlouhodobou přípravu, jejíž náplň je ovšem různá. Úspěšný přechod má mnoho podob.**

- Plánování přechodu je dlouhodobý proces.
- Plánování přechodu má různé podoby, vyžaduje však spolupráci všech zúčastněných.
- Úspěšný přechod má mnoho podob.

**2) Při přechodu do dospělosti se mladí lidé s MP potýkají se specifickými překážkami.**

- Specifické vlastnosti člověka s MP mohou mít negativní vliv na přechodové období a jeho průběh.
- Zaměstnávání mladých dospělých s MP je složitý proces, který často nebývá úspěšný.
- Navazující služby mívají často nedostatečnou kapacitu či neexistují.

**3) Lidé v životě člověka s MP mají velký vliv na jeho přechod do dospělosti.**

- Rodina má zásadní vliv na přechodové období.
- Potkávání se s vrstevníky má pozitivní vliv na přechodové období.
- Setkání se se vstřícným člověkem může člověku s MP v tomto období výrazně pomoci.

**4) Chybí dostupné vzdělání pedagogů ohledně přechodu mladých lidí s MP do dospělého života.**

Pro přehlednost bylo vytvořeno schéma témat a jejich subtémat (schéma č. 4 – Témata a subtémata dle autorky).

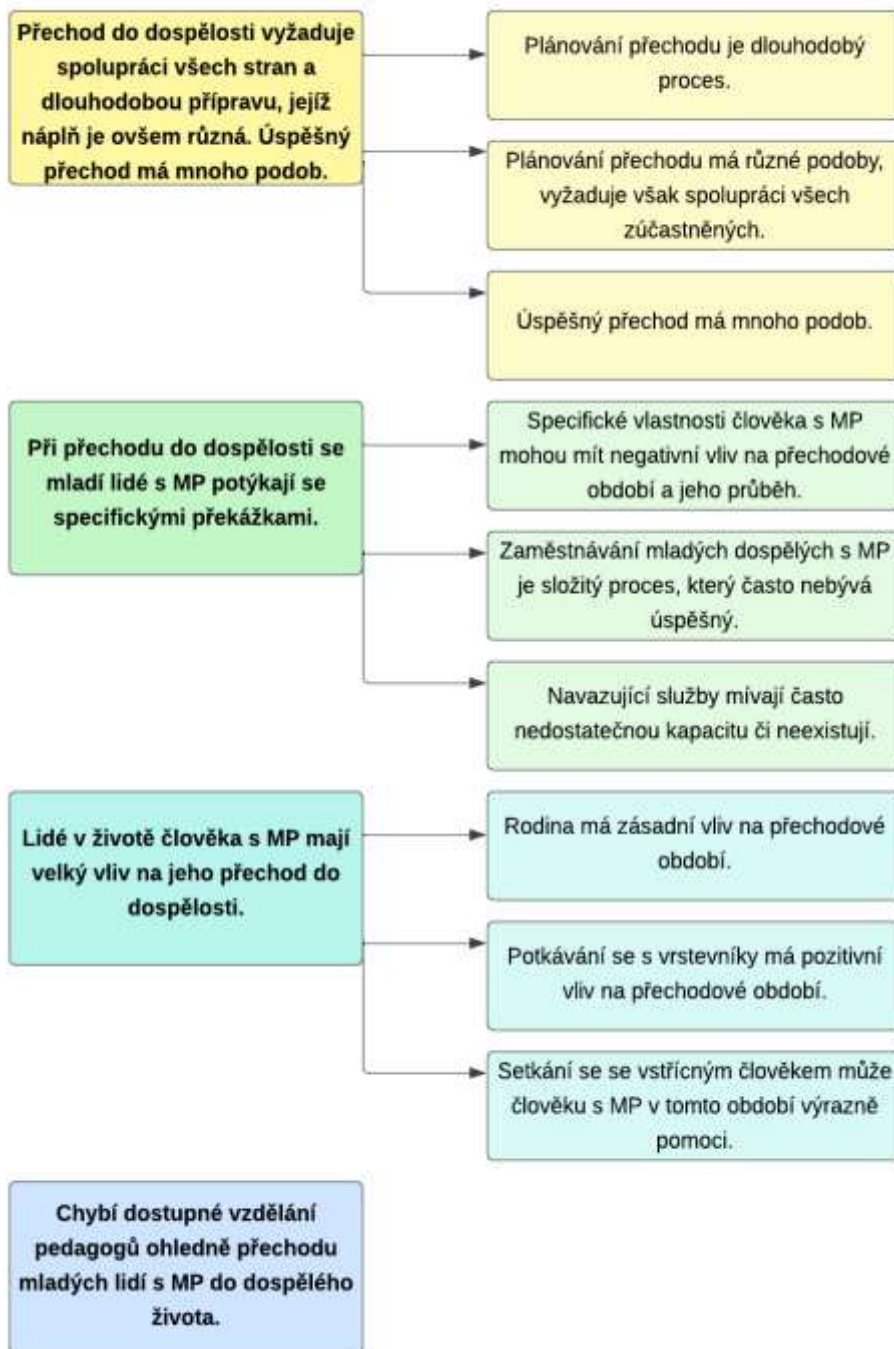


Schéma 2 - Témata a subtémata dle autorky

## 5 Analýza dat a interpretace výsledků

Výstupem výzkumného šetření je zpracování a interpretace vybraných témat. V této kapitole autorka zpracovává pět hlavních témat. Tato témata jsou následně rozdělena na několik subtémat. Zpracování témat je tvořeno na základě výpovědi respondentů. Uvedeny jsou přesné citace, které nebyly nikterak stylisticky a) gramaticky upraveny.

### 1. Přejít do dospělosti vyžaduje spolupráci všech stran a dlouhodobou přípravu, jejíž náplň je ovšem různá. Jeho úspěšnost je vnímána různorodě.

Toto téma se dotýká přechodu, jeho plánování a přípravy na něj, ale také jeho účastníků a spolupráce mezi nimi. Je rozděleno do tří subtémat: *Plánování přechodu je dlouhodobý proces, Plánování přechodu má různé podoby, vyžaduje však spolupráci mnoha stran, Úspěšný přechod má mnoho podob.*

#### a. Plánování přechodu je dlouhodobý proces.

Během diskuse ohniskové skupiny se objevilo i téma začátku plánování přechodu do dospělosti. Z výpovědí vyznívá, že se už od začátku školní docházky klade důraz na rozvoj jedince s cílem úspěšného budoucího dospělého života.

R1: „*Tak já bych to viděla, že vlastně tím, že už nastoupí do té školy, tak už se připravuje to, že jednou odejdou. Ten proces je prostě plynulý je dlouhý a nic jiného. Tohle mě přijde naprosto logické. Prostě něco začalo, takže už směřujeme k tomu, že to skončí a vedeme to dítě na té cestě, aby to tedy nějak zdárně zvládlo a poslali jsme ho teda o kus zase dál.*“

Aktivní proces plánování začíná ovšem později a trvá posledních několik let školní docházky. Dle jednoho z respondentů se jedná o poslední 2-3 roky, tedy v 8., 9., případně 10. ročníku.

R4: „*v podstatě, vždyť oni se učí, mají předměty a v podstatě skoro v každém předmětu se dostanete na téma jakoby zaměstnání nebo jako k čemu to je. To znamená jako jasně, můžeme se bavit, že teda jistě v tom 8., 9., 10. ročníku. To jsou ty setkání, o kterých tady všichni mluvíme, ale já myslím, že tady zaznělo, že to je fakt od první třídy, kdy neustálý jsou přesahy“*



Celkově respondenti vnímají načasování shodně – tedy v rámci druhého stupně (případně pak v rámci střední školy), kdy práce s žáky/studenty nabírá na intenzitě.

R5: „*Já teda musím říct, že když už děti přijedou potom na ten druhý stupeň, tak samozřejmě to, co říkal pan Růžička, a když pak přijdou ty děti na druhý stupeň, tak tam už s nimi jakoby pracuju intenzivně.*“

R4: „*Je, já když začínám s téma dětma, tak už někde na tom druhém stupni, v té šesté třídě třeba si píšou takové to první, čím by chtěl být apod. a postupně se dostáváme do té deváté třídy anebo s téma středoškolákama samozřejmě taky.*“

R2: *U nás ve speciální třídě se tomu intenzivně intenzivněji věnujeme přibližně od sedmé třídy, kdy děti ze speciálních tříd nastupují do druhého stupně.*

#### Shrnutí subtématu:

Dospělost je téma, která provází celou školní docházku a promítá se do všech předmětů. Plánování přechodu do dospělosti je tedy dlouhodobý a plynulý proces, jehož stěžejní a intenzivní část začíná dle shodných odpovědí respondentů na začátku druhého stupně.

#### **b. Plánování přechodu má různé podoby, vyžaduje však spolupráci všech zúčastněných.**

Z výpovědí respondentů vyplývá, že se na plánování přechodu podílí velké množství účastníků. Důležité místo v procesu plánování má rodina člověka s MP, učitelé, zástupci sociálních služeb, dalších škol, pracovního úřadu a neziskových organizací, zaměstnavatelé a samozřejmě samotný člověk s mentálním postižením. Při plánování přechodu je tedy dle respondentů důležité zohlednit mnoho pohledů.

R4: „*...tam je několik faktorů, že jo. Jakou má představu o dalším životě ten vlastní jako mladej člověk. Další tam je, jakou mají představu rodiče, další je, jak ho vidí škola, co by doporučovala škola. Další je, jaký jsou reálný možnosti toho toho, jak jsem říkal, toho regionu. No a teď se s tím vlastně pracuje jako jo.*“

Respondentka dále popisuje, jak důležité je **nastavit žákovi podporu na míru**. Zohlednit tedy jeho potřeby a možnosti, ale také prostředí, ve kterém žije.

R4: „...když ten žák končí ve škole nebo končí, když je na druhém stupni, tak už s ním pracujeme a v podstatě podle toho, jaký je to klient, jaký má vlastně handicap, jaký je jeho rodinný zázemí, kde bydlí atd., tak programově hledáme cestu, aby se na něj, pro něj našlo nějaký další které uplatnění“

Důležitým článkem při plánování přechodu je samotný mladý dospělý s MP. Pedagogové se tedy dle získaných dat snaží zaměřit svou práci dle toho, co si jejich žáci/studenti přejí. Dosahují toho tak na základě **aktivit zaměřených na samotné jedince**, které mimo jiné rozvíjí jejich **sebeurčení**. Mladí dospělí jsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali své názory, plány a tužby. Následně se je pak pedagogové v jejich směřování snaží podpořit.

R4: „...když začínám s téma dětma, tak už někde na tom druhém stupni, v té šesté třídě třeba si píšou takové to první, čím by chtěl být apod. a postupně se dostáváme do té deváté třídy anebo s téma středoškolákama samozřejmě taky. Někomu to zůstane to rozhodnutí, u někoho se to změní v průběhu života, někdo chce jít ve šlépějích svého otce, takže to se to snažíme nějak podpořit. Snažíme se najít nějakou vhodnou, potom třeba i exkurzi, kde třeba jdeme tam, kde ten rodič pracuje.“

Další respondentka souhlasí s tím, že je důležité samotné jedince s MP zapojit do rozhodování. Jedná se dle jejích slov o **spolupráci především samotného mladého dospělého s MP, jeho rodiny a školy**.

R5: „Já je taky беру v důležitém článku, prostě má tam takovou tu triádu samotný žák nebo student, rodič a samozřejmě učitel a to ať je učitel třídní nebo učitel, který ho opravdu podchytí na pracovním vyučování nebo v nějakém teoretickém předmětu anebo ať je to výchovný poradce, ke kterému třeba bude inklinovat, který mu dobře poradí, jak rozvíjet dál ty svoje schopnosti, činnosti, vlastnosti. Takže si myslím, že je opravdu důležitým článkem.“

Popisuje, že někteří z nich potřebují jistou podporu při zaznamenávání svých plánů, jejich přání jsou pro její práci však velice cenná.

R5: „Děti, které nejsou schopné psát, jsou schopné v komunikaci, tak je to tak, že ty dotazníky spíš vyplňuju já nebo třeba někdy rodiče. Je to takové informativní pro mě, ně že bych zahlcovala nějakou formou dotazníkovou, to ne, ale spíš ta představa, která tam je.“

Důležitým rysem při plánování přechodu je komunikace s rodinou. Většina respondentů zmínila, že **spolupráce s rodinou** je stěžejní. Její podoba je různá – rodičovské schůzky, zapojení rodiče do výuky či plánování exkurzí na rodičovo pracoviště. Pedagogové také popisují důležitost navazování vztahu škola-rodič.

R1: „...v čem vidím asi takový největší smysl, tak práce vůbec s rodinou, protože spousta těch rodin pro ně to vzdělání není úplně prioritní. Takže opravdu už od nějaké sedmé třídy se snažím, ty rodiče zveme je na různé tvořivé dílničky, co děláme ve škole, řekněme vánoční, nějaké tvoření. A oni už tam tak jako získají takový ten pocit, že se nemusí bát nebo stydět nebo mít nějaký jako špatný pocit z toho, že něco dělají jinak než třeba my. Takže je tam nějaká taková ta důvěra a lépe se mi pak potom pracuje v té osmé a deváté třídě.“

R5: „...někde třeba ty děti přicházej i individuálně s rodičema, takže máme i individuální konzultace, kde třeba to pak probíráme. Takže tak jednou do měsíce se scházím třeba s rodičema. Není to tak, že je to stále stejný rodiči to ne, ale tu možnost mají.“

Další respondentka popisuje, že součástí tohoto procesu je opravdu přímá práce s rodiči, pro které je přechod do dospělosti jejich potomka náročné období. Rodiče v některých případech nevidí dospělý život jejich potomka jako reálnou možnost a mají obavy, jestli to jejich dítě zvládne.

R3: „...Taky se setkáváme s tím, že si myslí, že to ty děti nezvládnou, oni zvládnou, to jsou ty opečovávající rodiny nebo rodiče a matky. Takže jako zbavit je toho strachu, to je taky ta práce třídního učitele, asistenta, celého toho týmu pedagogického, které se které, se o to dítě stará a zbavit je toho strachu, poslat je dál. Prostě se nebát a zkusit to, takže se jim snažíme vlívat nějaký optimismus do žil, aby aby se nebály ty děti pustit a nechat je osamostatnit se.“

Dodává, že přínosné je pro rodiny i **sdílení s dalšími rodiči**, proto pořádají i společné schůzky, na kterých se mohou potkávat a vzájemně se inspirovat.

R3: „...Nám se osvědčuje to, když na těch schůzkách, které pořádáme pro rodiče i společně, takže se sejdou třeba matky, které vidí to, že ten druhý žák, že i když jako neumí číst, neumí třeba psát, ale pujde na tu praktickou školu dvouletou, že to vůbec nevadí a že

*je ten tahoun zase ještě ta další matka. Kde si sdílej ty rodiče, že je hrozně důležitý to sdílení těch rodičů, takže proto ty schůzky pořádáme.“*

Rodiče jsou v některých případech i aktivní součástí výuky – pomáhají při organizaci exkurzí a sami se jich účastní, přicházejí do školy a jsou i zdrojem nových informací. Jedna z respondentek popisuje pestré možnosti jejich účasti.

*R5: „...Další takovou docela jakoby bych řekla, dobrou informaci nebo dobrou informaci, možná je to nejvíce pro nás pomoc ze strany rodičů i, že rodiče někdy aktivně sami hledají a žádají třeba, jestli by jsme mohli udělat praxi na určitém pracovišti, protože se snažíme i vtáhnout do ŠVP a aby sami přišli s nějakou aktivitou u těch schopnějších rodičů.“ „... říkám, že jsem ráda, když nám ty rodiče chodí do té školy, spolupracují, jdou se třeba podívat kolikrát do té hodiny nebo můžou být i součástí té exkurze, protože nám pomůžou i s dětmi, třeba s ostatními nebo podobně, takže i se toho zúčastní. Zase vidí třeba to dítě.“*

Dalším důležitým subjektem při plánování přechodu jsou **navazující organizace** – tedy organizace, které se zaměřují na rozvoj samostatnosti či zabývající se sociální a pracovní rehabilitací. S těmi školy dle výpovědí respondentů hojně spolupracují a využívají jejich služeb.

*R2: „v devátém a 10. ročníku posíláme žáky do agentury, která se zabývá nebo která se věnuje klientům právě s nějakým postižením, více spíše jako středně těžkým mentálním postižením. A tam v rámci školní docházky jednu, jeden den v týdnu tam docházejí a učí se takovým těm běžným věcem, začleňování do kolektivu, chodit na nákupy, vaří si tam, podnikají různé besedy, jezdí autobusem atd.“*

*R3: „tak se snažíme pak navazovat spolupráci s různými organizacemi, které se zabývají právě sociální rehabilitaci nebo pracovním tréninkem.“*

Tyto organizace bývají součástí **neziskového sektoru**, který je školám dle získaných dat výraznou oporou.

*R4: „Jinak určitě nám strašně pomáhaj a tady to myslím zaznívalo často - neziskovej sektor. Existuje, prostě neziskový organizace, který vlastně nabízej, pomáhaj nám v tom přechodu, v těch věcech.“*

R5: „neziskové organizace, které nám nějakým způsobem pomáhají, máme agenturu (jméno), která se snaží začlenit do zaměstnání a naučit i cestu z domova do práce a z práce třeba domů.“

Komunikace probíhá také s **dalšími školami**, na kterých mohou žáci/studenti pokračovat ve své studijní cestě. Spolupráce probíhá různými formami – buď chodí žáci do škol, nebo školy přicházejí do hodin.

R1: „Jednak chodíme my na dny otevřených dveří, kdy tedy zveme i rodiče, aby šli s námi, aby vlastně s těmi dětmi to viděli i ty rodiče. A také chodí ze škol k nám, kdy dělají takové workshopy a různé dílničky, kde ty děti třeba si vyzkouší aranžérské práce nebo co zrovna ta škola nabízí.“

R2: „Jestli bych mohla přidat vlastní zkušenost, tak u nás na praktické škole máme opačný, teda průběh. Školy nechodí k nám, ale naši žáci pomoc za pomoci třídního učitele a výchovného poradce chodí do škol.“

Schůzky s organizacemi i s navazujícími školami se dle některých výpovědí respondentů účastní i rodiče. Společně nacházejí ideální cestu, která bude vyhovovat všem zúčastněným stranám. Pedagogičtí pracovníci oceňují užitečnost těchto setkání, protože jsou pro ně také užitečným zdrojem informací.

R3: „My každoročně pořádáme asi tak v pololetí pro žáky z praktické školy jednoleté a pro žáky vycházející po 10 letech program speciální školy, tak pro rodiče i pro ty žáky pořádáme schůzky, kam pozveme všechny ty organizace, které se věnují dalšímu vzdělávání nebo další práci s mentálně postiženými. Jsou to různé agentury. Jsou to teda i pak škola dvouletá praktická v (místo), kam odchází taková ti naši naši top žáci. A tam se samozřejmě představí ty organizace, pak si předávají nějaké zkušenosti i s těmi rodiči a navazují teda spolupráci a vybíráme, která ta služba by mohla pro ty rodiče nebo pro toho klienta nebo pro toho žáka být ta pravá. Následně pak teda zjišťujeme, jestli se něco zvládlo, nezvládlo. Mám s tím velmi dobrou zkušenost. Už se známe vlastně i s těmi organizacemi. Pro mě je to taky dobré se na ně napojovat. I nám doporučí zase další něco, co, o čem my nevíme.“

R2: „agentury dojíždí také k nám do třídy, ale s tím, že to je na základě mého nějakého, nějaké domluvy telefonické a přijedou za námi se podívat, seznámit se s žákem nebo seznámit se s rodiči.“

Jedna z respondentek popisuje, že v případě potřeby organizují schůzky s organizacemi i individuálně s jednotlivými rodinami. Její slova ukazují, že kladou velký důraz na spolupráci všech stran a schůzky s rodiči se snaží podpořit.

R3: „děláme je samozřejmě v rámci třídních schůzek v rámci té velké schůzky, kterou jsem říkala, že vždycky plánujeme pro všechny ty organizace a pro všechny rodiče těch vycházejících a můžeme zprostředkovat, samozřejmě to se taky děje, že pokavaď ten rodič na tu schůzku nemůže, tak zprostředkováváme přímo ve škole schůzky těch zástupců těch organizací s jednotlivým třeba rodičem individuálně. To vůbec není problém. Ty prostory na to tady máme a čas se vždycky se snažíme udělat.“

Školy rovněž spolupracují se subjekty, které se zaměřují na budoucí zaměstnávání jedinců i samotnými zaměstnavateli. Organizují **praxe a exkurze**, aby si žáci/studenti mohli jednotlivé činnosti vyzkoušet a utvořit si představu, kam by chtěli v budoucnu směřovat.

R5: „A musím říct, že chodíme na praxe a zase praxe hledáme, aby to bylo něco ve způsobu jakoby sociálního podniku, kde bude ta podpora.“ „Někdy jdeme na exkurze, kde mají možnost si to vyzkoušet ty děti, což je taky velké plus. Že tam nejsou jen třeba ty teoretické znalosti nějaké, které dostane ve škole, ale už uvidí přímo v té praxi, jak to tam probíhá.“

V rámci přípravy na budoucí zaměstnávání či další vzdělávání respondentka popisuje aktivitu, během které se studenty nacvičují průběh přijímacího řízení. Prostřednictvím tohoto nácviku jsou žáci/studenti také vedeni k tomu, aby přemýšleli nad tím, co by je mohlo bavit a učit se kladení správných otázek. Jde tedy o aktivitu zaměřenou přímo na rozvoj dovedností u samotného člověka s MP, ale také jeho **sebeurčení**.

R5: „Hrajeme si třeba na přijímací řízení, ale přijímací řízení, které by bylo na nástup do nové školy anebo nástup na pracoviště. Kde třeba ptát se na otázky nebo jen když třeba dětem zadám: zkuste vymyslet nějaké otázky, na které se budete ptát v novém pracovišti. Co vás tam bude zajímat? Někdy opravdu třeba vymyslí pouze jednu otázku, ale postupně,

*jak budeme procházet nějakým tím procesem určitého povolání, tak už je to začíná napadat a už prostě začínají odpovídat k tomu a nakonec zjistí, že by je to třeba bavilo, že se dostaneme ke dřevu nebo se dostaneme k látce nebo se dostaneme k pokrmu. Takže najednou my si to uvaříme, my to sníme. To se mi bude líbit, jo?“*

Dodává také, že pro lepší porozumění jednotlivým pracovním pozicím pořádají přednášky konkrétního **odborníka**.

R5: *„A teď teda musím říct, že poslední dobou v rámci šablon využíváme hodně odborníka do výuky a nebo za tím odborníkem jedem, takže ty děti maj taky představu v reálném jakoby životě, v reálném pracovním procesu, jak to tam vypadá.“*

I další respondentka popisuje aktivitu, která je přímo zaměřena na samotné jedince. Popisuje rozvoj mnoha dovedností jako je šití, pletení, háčkování, ale také činnosti spojené s péčí o domácnost – praní, žehlení či vaření. Tyto dovednosti jsou zcela jistě důležité pro dospělý život.

R2: *„A děláme to v rámci pracovních činností, kdy se snažím i s těmi dětmi více pracovat v tom reálném životě. Takže opravovávám na školním pozemku záhony, chodíme prát, děti chodí žehlit, do kuchyňky chodíme vařit, chodíme šít, máme šicí dílnu, takže spoustu těch činností pletení, háčkování si ty děti ze speciálních tříd si to zkusí, aby věděly, co to obnáší.“*

Pedagogičtí pracovníci během ohniskové skupiny vypovídali o **spolupráci se státní správou**. Intenzita a náplň spolupráce byla různá, ale většina hodnotila spolupráci jako přínosnou.

R4: *„bez veřejný podpory státu by to nefungovalo, takže stoprocentně jakoby dotace z Úřadu práce na chráněný místa atd. Bez toho by to prostě nešlo, takže stát tam určitě v tomhleto jakoby peníze tam plynou. Takže díky mu za to.“*

R5: *„Pracovní úřad je nám podporou, je nám relativně velkou podporou. Scházíme se jednou dvakrát do roka a hledáme nějaké nové pracoviště, které vzniklo v naší oblasti, bych řekla, i hodnotíme ty organizace, které jsme třeba prošli, jak vstřícně nám nabídly nebo jaká možnost tam byla té nabídky, jaký pokryjeme z naší strany. A je to opravdu, bych řekla, na jednu stranu i velká pomoc, protože ne vždy se dozvíme svojí vlastní iniciativou o*

*těch firmách, které tady jsou, takže ten pracovní úřad bych řekla, že pro nás pracuje asi jako v té složce více než možná nějaké informace z kraje nebo z MŠMT“*

Jedna z respondentek hodnotí přístup státní správy jako vstřícný, upozorňuje však, že iniciativa během spolupráce musí jít směrem od školy. Nepozoruje ze své zkušenosti, že by se instituce státní správy zapojovaly samy od sebe.

R1: *„Pokud oslovíme nebo já opravdu vybereme něco, někoho, úřad, cokoliv, tak vždy jako reagují vstřícně. To nemůžu říct, že ne, ale vlastně ta iniciativa jde od nás.“*

Aktivít, které provázejí proces přechodu do dospělosti mladých dospělých je mnoho. Z výpovědi jedné z respondentek je ovšem znát, že postrádá systematickosti a ucelenosti systému. Ocenila by dle svých slov dostatek informací ohledně návaznosti pro všechny své žáky/studenty, především pro ty s těžšími formami postižení. Popisuje, že hlavní tíha při hledání navazujících služeb je kladena na školu.

R3: *„Trochu mi tady chybí takový to a možná je to jen tím, že se o to ne nezajímám – zajímám, ale jako systematickosti v tom, abych věděla, kam ty rodiče přesně mám odesílat, jo? Úřad práce většinou pracuje pouze s dětmi z praktických škol a ne z těch speciálních. A pro ty děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací, tam si opravdu to musíme jako hlídat všechno sami a hledat, kam můžu ty rodiče odeslat. Jak jim mohu pomoci.“*

#### Shrnutí subtématu:

Toto poměrně obsáhlé sub téma nabídlo sondu do forem podpory při plánování přechodu žáků/studentů s MP do dospělosti. Tento proces se různý a je prováděn prostřednictvím velkého množství aktivit, které jsou zaměřené na samotného jedince s MP, ale jsou také založeny na spolupráci s rodiči, návaznými organizacemi, dalšími školami, ale také státní správou.

Školy se zaměřují na podporu samostatnosti svých žáků/studentů, rozvíjí jejich dovednosti, které jsou potřebné pro dospělý život – tedy pracovní dovednosti, ale také sebeobslužné činnosti. Soustředí se na rozvoj jejich sebeurčení a snaží se jejich přáním a zájmům přizpůsobit náplň výuky. Výuku obzvlášťují přednáškami odborníků, exkurzemi a praxemi, které žákům/studentům dávají možnost rozmyslet si, jakou cestou se ve svém



životě chtějí vydat. Ačkoli respondenti oceňují podporu ze strany státní správy, chybí jim ucelenost a systematicčnost při podpoře těchto jedinců při náročném přechodovém období.

### c. Úspěšný přechod má mnoho podob.

Přechod ze školy do dospělosti je vnímán jako jedno z nejdůležitějších období v životě člověka s MP. To ukazuje i tvrzení jednoho z respondentů.

R4: „Pro mě to je možná jeden z nejkřivějších okamžiků v životě těch žáků.“

Dle svých slov vnímá jako cíl vzdělávání uplatnění jedince s MP v oblasti rodinné, pracovní a společenské. Naopak jako selhání označuje skutečnost, kdy po ukončení školní docházky k tomuto uplatnění nedochází – tedy jedinec opustí školu a nenásleduje nic dalšího.

R4: „Nejhorší průšvih, kterej si myslím, že by nastal pro toho žáka, jeho rodinu i společnost je, že vyjde z té školy a vlastně nic dál se neděje. ...Cílem vzdělávání a výchovy žáků s mentálním hendikepem je samostatnost nebo soběstačnost. Je to jedno, jak to budeme nazývat. S cílem, aby našli pokud možno co nejvyšší míru uplatnění v oblasti rodinný, pracovní, společenský. Jo? Prostě hlavně aby bylo něco dál.“

Na otázku, co považují respondenti za úspěšný přechod, odpovídali různě. Jedna z respondentek považuje přechod za úspěšný, pokud se jedinec začlení do společnosti a využívá některých návazných služeb.

R2: „Tak já si myslím, že úspěšnost nebo za úspěch je volit to, když se ten jedinec začlení a někam dochází buď někam do agentury, nebo má nějaké chráněné pracovní místo nebo bydlí v nějakém v nějakém chráněném bydlení. Jakýkoliv z těchto způsobů.“

I jiná respondentka vnímá **začlenění se do společnosti** jako důležitý moment. Jako podstatné považuje také **zaměstnání či založení rodiny**, tedy to, co je běžné u většinové populace.

R1: „A u nás děti s lehkým mentálním postižením opravdu zařazení do té společnosti, chodit do té práce nebo dělat něco smysluplného. Opravdu mít třeba tu rodinu a opravdu fungovat, tak jak prostě považujeme za běžné. V rámci samozřejmě svých možností.“

S tím souhlasí i další respondent. Jako úspěch vnímá odloučení se od rodičů a snahu o samostatný život.

R4: „*Tak za mě samozřejmě to, co říkaly kolegyně. Naprosto souhlasím. V podstatě podle mě cílem je to, stejně jako u jakéhokoliv jiného mladého člověka. Mělo by tam dojít pokud možno k separaci. To znamená, každé z nás by měl jako, všichni jsme správně vývojově měli znegovat rodiče a jako nějakým způsobem jako vyrazit do samostatného dospělého života. A i u žáků nebo našich klientů s mentálním hendikepem, my jsme přesvědčení, že by to mělo nastat*“

Popisuje, že se úspěšný přechod nijak výrazně neodlišuje. Vyjmenovává čtyři důležité oblasti úspěšného přechodu: **práce, koníčky, přátelství a rodina.**

R4: „*Tak jestli můžu, tak si myslím, že to je zase to samý jako u jakýhokoliv člověka ve společnosti. Je jedno, jestli to je mentálně handicapovanej nebo zdravěj člověk. V podstatě jsou čtyři pilíře: rodina, práce, koníčky, přátelé. Každé z nás to máme, oni to potřebujou taky.*“ „*To znamená, prostě, aby jako v dospělosti my každé z nás měl mít práci, zájmy, koníčky, přátele a rodinu. To samý i žáci, lidi s mentálním hendikepem a vlastně od školy přes dospívání i dospělost.*“

#### Shrnutí subtématu:

Respondenti označují toto období jako klíčové. Ačkoli se popis úspěšného přechodu liší a respondenti zmiňují různé momenty, které úspěch určují (osamostatnění se od rodiny, zaměstnání, aj.), můžeme pozorovat shodu, že za úspěšný přechod se dá považovat, pokud po ukončení školy čeká jedinec s MP něco dalšího. Jeden z respondentů vymezuje čtyři pilíře úspěšného přechodu: práce, koníčky, rodina a přátelé. Shoduje se i s dalšími, že se úspěšný přechod nijak výrazně neliší od přechodu většinové populace.

#### **Shrnutí tématu:**

Ačkoli se téma dospělosti promítá do všech oblastí výuky, jeho aktivní plánování začíná dle získaných dat především na začátku druhého stupně. V tuto dobu startuje intenzivnější plánování přechodu, na kterém spolupracuje velké množství subjektů. Mezi nejdůležitější účastníky patří samozřejmě samotný jedinec s MP. Stěžejní je ovšem spolupráce s rodiči, ale také s navazujícími organizacemi, dalšími školami, státní správou a dalšími odborníky.

S výpovědí respondentů vyplývá, že formy plánování přechodu jsou různé. Základem jsou aktivity zaměřené přímo na žáka/ studenta. Pedagogičtí pracovníci se soustředí na rozvoj mnoha důležitých dovedností, které jedinec může využít v dospělém životě, ale také na podporu jeho sebeurčení. Pomocí praxí, exkurzí, ale také návštěv odborníků ve výuce se škola snaží dát žákovi dostatek informací a praktických zkušeností k tomu, aby dokázal rozhodnout, jakým směrem se chce v životě vydat.

Podstatná je dle slov pedagogických pracovníků spolupráce s rodinou. Tu vnímají jako stěžejní a navazování vztahu rodina-škola bývá jednou z priorit. S rodinami komunikují v rámci skupinových či individuálních schůzek. Popisují také mnoho způsobů, jak se rodič může aktivně zapojit do výuky. Škola jej rovněž propojuje s dalšími organizacemi, s nimiž na plánování přechodu spolupracuje – tedy navazujícími organizacemi či dalšími školami. Významnou roli má také státní správa. Spolupráci s ní respondenti hodnotí kladně, i když poukazují na to, že hlavní iniciativa v některých případech vychází spíše od školy.

Plánování přechodu je velice individuální a je důležité zohlednit celkový kontext, ve kterém se jedinec nachází – tedy jeho potřeby, možnosti a přání, ale také rodinné prostředí, dostupné služby či kapacitu samotné školy. To potvrzují i získaná data. Z výpovědí také vyplývá, že celému procesu chybí systémová a ucelená struktura.

Úspěšný přechod má dle výpovědí respondentů mnoho podob. Ačkoli respondenti popisují úspěšný přechod různě, shodují se, že důležité je začlenění do společnosti. Zmiňují i další oblasti jako je zaměstnání, rodina, přátelé či koníčky. Vnímají, že by úspěšný přechod neměl být nikterak výrazně odlišný od přechodu většinové populace.

## **2. Při přechodu do dospělosti se mladí lidé s MP potýkají se specifickými překážkami.**

Ze získaných dat vyplývá, že přechod do dospělosti mladých dospělých s MP provází několik specifických překážek. Toto téma je rozděleno do tří subtémat: *Specifické vlastnosti člověka s MP mohou mít negativní vliv na přechodové období a jeho průběh, Zaměstnávání mladých dospělých s MP je složitý proces, který často nebývá úspěšný a Navazující služby mívají často nedostatečnou kapacitu či neexistují.*

**a. Specifické vlastnosti člověka s MP mohou mít negativní vliv na přechodové období a jeho průběh.**

Během diskuse respondenti zmiňovali několik vlastností jedince s MP, které dle jejich názoru negativně ovlivňují toto kritické životní období. Někteří z nich mluvili o tom, že velkým faktorem je hloubka mentálního postižení.

R4: *„Myslím si, že tam hodně velký téma je míra toho mentálního handicapu. Samozřejmě velké rozdíly, jestli tam je žák s IQ 68 nebo 55. Jsem přesvědčenější, že tam vždycky je téma jako nastavení té podpory, jo? To znamená některý ty žáci třeba volnočasové aktivity vyžadují větší míru podpory než řekněme zdraví zdraví žáci.“*

Respondent porovnává míru podpory, kterou žáci potřebují. Uvádí, že u žáků s MP je míra této podpory vyšší. I další respondentka mluví o hloubce postižení.

R3: *„Já si myslím, že tam velkou roli hraje míra toho mentálního postižení, že je velký, velký rozdíl mezi žákem s lehkou mentální retardací, a i se středně těžkou a natož s těžkou mentální retardací.“*

Respondentka dále popisuje, že u svých svěřenců pozoruje nízkou schopnost stanovení si reálného cíle. Na příkladu vysvětluje, že žáci/studenti nejsou vždy schopni určit, na které činnosti stačí a na které ne. Zmiňuje, že role pedagoga je pomoci žákovi na této schopnosti pracovat.

R3: *„Potom stanovení si nějakého reálného cíle u těch dětí, to už jste o tom mluvili nebo mluvili jsme tady několikrát, že žáci vůbec nejsou schopni třeba změřit ty svoje reálné cíle v tom, že čtyři hodiny pracovat na pozemku. Ježíš Maria. No tak to nedávám. Jo. Když by si představil, že chce jít do práce, já budu prostě kopat a budu s tátou kopat. Ale on nevydrží ani půl hodiny a je úplně hotovej. Jo. Takže někdy někdy jakoby ty reálné cíle těch dětí nejsou schopný je rozpoznat, a proto je tady ten učitel, asistent atd.“*

S tímto souvisí výpověď dalšího respondenta, který mluví o problematice sebehodnocení. Obrazně popisuje neúměrně sebehodnocení u svých žáků/studentů a upozorňuje, že je třeba na tomto problému pracovat. Zmiňuje, že je správné dát žákům prostor, ale je třeba zajistit jejich bezpečnost a učit je, kde jsou hranice.

R4: „třeba u nás vnímáme, že je problém se sebehodnocením, jo? Dám příklad příjdu s dětma k bazénu, zeptám se, kdo umí plavat. Všichni řeknou, že uměj, naskáčou do vody a půlka z nich se topí, jo? Takže teď to přeháním jako jo trošku. Ale myslím tím jako že taková ta. Je tam potřeba pracovat s tím, že snažit se jim dávat prostor, ale jako dbát o trošku tu bezpečnost a pracovat hodně s těma limitama a hranicema, kde to zvládnou sami a kde už je nějaká míra nějaký jako podpory apod.“

Respondent dále uvádí, že pozoruje vyšší míru selhávání u žáků s MP.

R4: „Jestli můžu teda ještě, napadá mě k tomu ještě jedna věc. Domnívám se, že u žáků s mentálním postižením je daleko větší míra selhávání.“

S ním souhlasí i jiná respondentka a přisuzuje tento jev naopak nízkému sebevědomí. Popisuje velké úsilí při přesvědčování svých žáků/ studentů, aby vyzkoušeli něco nového a překonali své přesvědčení, že danou věc nezvládnou.

R1: „To je to, co teďka říkal pan R4, že opravdu pak selhávají. Já mám ten opačný extrém, že zase si nevěří vůbec, jo? „oni sice vypadají, že jsou hrozně sebevědomí, ale na druhou stranu „tohle já neumím, tohle já nedokážu“ a ani to nechtěj zkusit. A vždycky je to teda strašná jako práce s nimi, přesvědčit je.“

Dále uvádí, že pokud se žákům hned nedaří, jsou netrpěliví ztrácí vůli a vzdávají se. Svou roli v tom podle nich hraje i porovnávání se s ostatními.

R1: „Jakmile se jim nedaří hned, tak oni to vzdají a už jako nechtějí to zkoušet, protože mají pocit, že jako selhávají, a to se jim děje vlastně už v průběhu té základní školy, i když samozřejmě porovnávají se s těmi ostatními. Nemělo by to tak být, ale tomu se neubráníme. „Nemají vůli nebo nějak jako tu trpělivosti si počkat, že ten výsledek se dostaví, ale prostě to trvá déle.“

Zmiňuje, že se snaží pracovat na jejich trpělivosti a popisuje sníženou úroveň frustrační tolerance u svých svěřenců.

R1: „...takže tak se nějak snažíme vést k nějaké trpělivosti, ale je to teda hrozně jako kdyby těžký.“ „začínám pozorovat hodně takovou sníženou míru té frustrační tolerance. Jakmile jim to nejde hned tak prostě jsou netrpěliví a vzdávají to.“

Nízké sebevědomí zmiňuje i další respondentka. Popisuje, že dokud mají mladí lidé s MP pedagogické vedení, dokáží vykonávat určité činnosti. Když ovšem toto vedení ztratí a měli by fungovat samostatně, dostaví se nejistota, úzkost a nízká sebedůvěra, což může mít za následek neúspěch jedince.

R5: „...tam někdy nastoupí ta nejistota, když je jakoby vypuštěnej z té školy, kde on za sebou má stále někoho“ „Paní učitelka tam zůstávala prakticky celý týden tak tak ta dívka měla prostě jistotu, že měla za sebou někoho, komu může důvěřovat, protože ty úzkosti tam taky svým způsobem byly. A když ji pak tu práci nabídli, aby tam šla o prázdninách, tak měla takovou nejistotu, že prostě nenastoupila. Ale i víme, že se k nim chovali dobře, že by jí ten prostor časovej tam dali, ale prostě už si nevěřila. Nechtěla.“

Jeden z respondentů popisuje nepředvídatelné specifické chování, které se u žáků/ studentů dle jeho zkušenosti objevuje.

R4: „...hodně dlouho jako jsme hledali nějakou možnost zaměstnat prostě jako umístění jednoho třeba klienta a on řekl, že tam chodit nebude nebo že prostě na to rezignoval jako, jo? Důvod: na tom domě byla prasklina v omítce. Jo? Tečka. Ted' je otázka, jestli tam nějaká paranoia nebo to je nějaká schizofrenie. Ted' používám starý pojmy jo, ale prostě jako chci říct, že tam jsou takový proměnný, který jako nás ani třeba nenapadnou nebo prostě.“

#### Shrnutí sub tématu:

Získaná data z rozhovorů ukazují, že přechodové období negativně ovlivňují specifické vlastnosti mladých dospělých s MP. Jedním z výrazných faktorů je hloubka mentálního postižení, ze které vyplývá vyšší míra podpory, kterou tito jedinci potřebují oproti většinové populaci.

Další hojně zmiňovanou oblastí byla míra sebevědomí/sebehodnocení. Dle výpovědí respondentů se u žáků/studentů s MP objevuje nepřiměřeně velké, ale také nízké sebevědomí, což ovlivňuje schopnost stanovení si reálných cílů. Pedagogové rovněž promlouvají o vyšší míře selhání a s tím související horší schopností trpělivosti, sníženou úrovní frustrační tolerance a menší vůlí. Žáci mají dle jejich slov tendenci vzdávat se. Dle

slov jednoho z respondentů se u žáků/ studentů s MP v některých případech objevuje specifické chování, které lze špatně předvídat.

**b. Zaměstnávání mladých dospělých s MP je složitý proces, který často nebývá úspěšný.**

Jak již bylo řečeno, je jednou z oblastí přechodu do dospělosti získání zaměstnání. Mladí lidé s MP se ovšem při vstupu na pracovní trh potýkají s některými překážkami. Dle slov jednoho respondenta je **získání zaměstnání pro tyto jedince náročné.**

R4: *„To znamená nám třeba trvá několik měsíců i let zajistit, aby ten klient měl třeba pracovní místo.“*

Dále popisuje, že i když už pracovní místo získá a má následně i zajištěnou podporu, ne vždy v práci setrvá.

R4: *Sociální služby s ním choděj na pracoviště, pomáhaj mu, prostě zapracovávaj ho a ten člověk tam vydrží několik týdnů a pak třeba řekne, že ho to přestalo bavit a odejde.“*

Jiná respondentka uvádí svou zkušenost, že když člověk s MP ztratí zaměstnání, je velice těžké najít jiné. I když vyvíjí snahu získat jiné pracovní místo, setkává se s odmítnutím ze strany potenciálních zaměstnavatelů.

R3: *„Vím, že jsem se setkala asi u dvou případů, ale možná to bylo tedy způsobené i covidovou pandemií, kdy se rušily místa, takže chlapec, který pomáhal jako pomocná síla v restauraci, v nějaké hospodě, tak vím, že jsem ho nedávno potkala, že říkal, že vlastně za covidu to zavřeli a od té doby práci nemá, protože zpátky ten majitel zkrachoval a hledá, hledá si nějaké nové místo. Tak jsem se ho ptala, jestli jako chodí po nějakých jako dalších restauracích, tak říkal, že ano, ale, že ho samozřejmě nikde nechtějí.“*

Dále popisuje, že pokud jedinec nemá dostatečnou podporu, často není v jeho silách si práci najít a zůstává nezaměstnaný.

R3: *„že jakmile tam chybí nějaká ta podpora někoho, kdo by ho dál vedl, tak on se v tom plácá a je pro něj ne pohodlnější zůstat někde na Úřadu práce, ale asi nemá tu možnost, jak si poradit jakoby sám.“*

Vnímá také, že neexistuje dostatek pracovních míst pro mladé lidi s MP. Uvádí, že zaměstnávání osob s těžšími formami mentálního postižení je velice problematické.

R3: „*v tomhle tom zase ten úřad práce měl by asi fungovat a nabízet, shánět ty místa pro tyhle ty lidi. Ale ještě místa nejsou. A když nejsou vytvořena, tak prostě se může i úřad práce zlomit v pase a není jak ty mentálně postižené dostat do toho pracovního procesu.*“  
„*Lehce mentálně postiženého ještě ano, ale středně těžce mentálně postiženého, tam si myslím, že to, že se do toho bude pouštět málokdo*“

Získání vhodného zaměstnání také v některých případech komplikují požadavky zaměstnavatelů. Mladí lidé s MP často **nedokážou splnit jejich nároky** a zároveň mají specifické potřeby, které zaměstnavatelé často nejsou ochotni respektovat.

R5: „*oni pracují na výkon a tyhle ty naše děti ten výkon prostě to nejde, oni mají sníženou pracovní dobu, pracovní dobu třeba na čtyři hodiny na šest hodin, ale oni i na ty čtyři hodiny, šest hodin chtějí prostě výkon, ale že potřebuju třeba u jedné holčiny, aby si po hodně odpočinula. Nebo když bude stát celou dobu na nohách nebo když bude někde u nějakého, dejme tomu displeje, který bude blikat, že se dostane do epileptického záchvatu. On to totiž málokdo respektuje. Anebo když zmíníte epileptický záchvat, přestože je kompenzovaná ta dívka tak jí taky už nezaměstnej, taky je tam problém*“

Volbu správného zaměstnání také někdy komplikuje **nejasná představa** žáků/studentů o náplni pracovní pozice.

R5: „*v rámci té volby povolání a třeba se ptám, čím by chtěli být, a oni mi řeknou já nevím třeba truhlář, zedník, ale když pak jdete dál do hlubšího, jakoby do hlubší podstaty toho povolání, tak oni pořádně nevědí, co dělá truhlář, co dělá ten zedník, s jakým materiálem pracuje. Kde bude pracovat venku bude vevnitř, kde je třeba složený ten materiál, jsou nějaké sklady apod. Takže jako oni mají třeba nějakou představu, protože to slyšeli, ale nevědí, co za tím je schováno, co zatím je dál.*“

Podobně tuto skutečnost vnímá i další respondentka.

R3: „*Když by si představil, že chce jít do práce, já budu prostě kopat a budu s tátou kopat. Ale on nevydrží ani půl hodiny a je úplně hotovej. Jo. Takže někdy někdy jakoby ty reálný cíle těch dětí nejsou schopný je rozpoznat, a proto je tady ten učitel, asistent atd.*“



### Shrnutí subtématu:

Získání zaměstnání je dle získaných dat pro osoby s MP často velice komplikovaný a zdoluhavý proces. I když se povede pro jedince nalézt vhodné zaměstnání, není vždy samozřejmé, že si ho následně udrží.

Lidé s mentálním postižením se potýkají s nedostatečnou podporou, nedostatkem pracovních míst či odmítavým postojem potenciálních zaměstnavatelů. Získání zaměstnání také komplikují požadavky, které nedokážou splnit či nerespektování jejich specifických potřeb. Mnohdy také volbu pracovní pozice limitují jedincovy nepřesné představy o její náplni.

#### **c. Navazující služby mívají často nedostatečnou kapacitu či neexistují.**

Téma, které skupinou rezonovalo, je návaznost – tedy **dostupnost služeb navazujících** na školu. Respondenti se shodovali, že návaznost je velice omezená a v některých případech ani neexistuje. V tomto kontextu byli jmenováni i žáci s MP a poruchou autistického spektra.

R3: „Trošku nám chybí teda pro ty děti se s těžkou mentální retardací návaznost, protože jsou strašně vytížené ty další služby jako odlehčovací služby. Máme tady autisty, se kterými teda to je hodně velký peklo, protože s nima neumí moc pedagogů, asistentů dále pracovat. Ta návaznost tam není téměř žádná. Vím, že funguje (název organizace), ale to je jenom Praha a odborníci pro žáky se středně těžkou mentální retardací a autismem. To je, to je fakt ožehavý a myslím si, že to je velká jako díra. Není, není kam je posílat, není kam je odkazovat nefungují ani stacionáře denní, takže pro ty rodiče to pak, já jim vlastně nemám téměř co nabízet.“

R4: „V podstatě jakmile škola v tím místě, kde ta škola je, nemá navazující služby sociální, to znamená chráněné dílny, rehabilitační dílny, podporovaný bydlení, chráněné bydlení, denní stacionář atd. Tak ta škola je v podstatě namydlená, jako jo. My jsme v podstatě v minulosti tohleto před asi 25 lety řešili, že sice jsme vybudovali školou, kde jsme se snažili pečovat žáky s mentálním postižením, ale výsledkem bylo, že oni vycházeli ze školy a vlastně nebylo nic.“

Dodává, že je velký tlak na existující služby, které ovšem nemají dostatečnou kapacitu, aby přijímaly mladé dospělé, kteří opouští vzdělávací systém.

R4: „...problém je v tom, že ty zařízení stejně, jak říkaly kolegyně v podstatě ty absolventi vycházej, ale ti klienti v těch zařízeních jsou v podstatě desítky let jako jo, to znamená, to se nedá nafouknout a vzniká tam teda problém zase, aby ty služby, nějak dál se rozvíjely.“  
„A myslím si, že jakmile škola speciální je v lokalitě, kde ty služby nejsou, tak chudáci výchovni poradci nebo třídní učitele apod., protože oni nemají co nabídnout.“

S tím souhlasí i další respondentka. Popisuje, že rodiče postrádají službu, která by jim odlehčila od každodenní péče o své potomky.

R5: „Co nám tady chybí, to je třeba forma nějakého stacionáře, kde by rodiče měli možnost od pondělka předat dítě nějaké instituci a vyzvednout si v pátek anebo každý den prostě třeba, když skončí opravdu SŠ Praktická škola jednoletá a dvouletá, tak už není žádná návaznost pro některé ty děti, pro některé studenty.“

Nedostatečné kapacity mají dle získaných dat i další služby pro jedince s MP. Jedna z respondentek zmiňuje sociálně terapeutické dílny, které jsou prospěšné pro žáky i kvůli navazování vztahů, sdílení a setkávání se. Ačkoli takové místo existuje, má dle jejich slov příliš malou kapacitu. Dojíždění do vzdálenějších možností je ovšem pro rodiny často velkou komplikací.

R3:“ Tak já možná bych se vyjádřila k těm volnočasovým zájmovým aktivitám. Tam je hrozně důležité při tom přechodu do dospělosti, že se ty klienti nebo ti naši žáci mají touhu potkávat dál. A v tom teda musím říct, že nám docela pomáhají sociálně terapeutické dílny, které, které fungují třeba jednou týdně a je to zase už jenom sociální služba. Ale za celé Ústí vím, že funguje teda ta agentura (název), kde se, kde se žáci setkávají nebo mohou ty sociálně terapeutické dílny navštěvovat. Ale je tam kapacita na celé Ústí 35 míst, což si myslím, že strašně málo. A fakt nevím o dalším, o dalším sdružení nebo o další sociální službě, která by tohle to provozovala. Vím, že (název) ano v Teplicích. Ale už je to zase, že jo Teplice, je to kus cesty pro ty rodiče nebo pro ty klienty.“

Ze získaných dat vyplývá, že neexistující návaznost je jedním z důvodů, proč školy rozkládají ročníky a prodlužují tak školní docházku žáků/ studentů. Pro rodiny je to

mnohdy jediná cesta, jak oddálit bezvýhodnou situaci, kdy nebudou schopni pro své děti zajistit navazující služby.

R4: „...u některých rodičů třeba motivace, to že ten žák půjde na další vzdělávání, je, že to levnější než sociální služby a někdy i školy suplujou sociální služby, který chybí v regionu. Ano, takže na některých školách se rozkládají ročníky, z jednoletých praktických škol je dvouletá, z dvouletých praktických škol je čtyřletá a tak dále a tak dále, jo? Z úhlu pohledu speciálního pedagoga speciálně pedagogického centra v některých školách je v podstatě skoro normou, že od začátku chtějí, aby, z školský poradenský zařízení, v podstatě rozkládaly se ročníky a tak dále a tak dál.“

S tímto souhlasí i další respondentka.

R3: „To mohu jen potvrdit. My naši jednoletou praktickou rozkládáme až na tři roky. Takže dvakrát žáci prodlužují, předtím prodlužují i tu desetiletou, ten desetiletý program. Takže tady máme žáky, já nevím, 15 let třeba opravdu, protože neexistuje návaznost na další vzdělávání nebo na další sociální služby. Takže se snažíme těm rodičům, kteří nemají to dítě, hlavně se to týká zase těch našich autistů, nemají kam dále směřovat. Tak, tak se snažíme alespoň takhle suplovat sociální služby.“

Jeden z respondentů upozorňuje, že školy musí nahrazovat nedostatek navazujících služeb, které by měly pro každého mladého člověka s MP existovat. Dle jeho názoru má stát dostatek dat k tomu, aby věděl, kolik jedinců školy opouští, a volné kapacity zajistil.

R4: „Podle mě je to úplně jasné na každém okrese stát má všechny vstupní data. To znamená stát ví, kolik je handicapovaných, ať už mentálně nebo tělesně nebo jo, ví, kolik je v těch školách, kolik jich vychází, jako jo. A teď v podstatě všechny data jsou. Trošku mi zůstává rozum stát, proč teda stát, i s autismem, jak byl zmiňovaný apod. Jako jo, prostě v rámci celé republiky teda v každém, a teď je to jedno: samosprávně celek, kraj, bývalý okresy nebo to, neexistuje vlastně systém těch navazujících služeb, který vlastně zachytí ty klienty a tu určitou míru podpory větší, menší jim vlastně neposkytne. Dalo by se říct, teď je to vlastně jako mám dojem, že to krásně z nás jde, že vlastně tady slyšíme, že ty školy se snažej, ale myslím si, že suplujeme něco, co by tady mělo být z té druhé strany, jo?“

Shrnutí subtématu:

Velkým problémem v kontextu osob s mentálním postižením je dostupnost navazujících služeb. Výpovědi respondentů ukazují, že navazující služby neexistují či mají nedostatečnou kapacitu. Školy tak často nemají kam odkazovat rodiny svých žáků/studentů, kteří opouštějí školní docházku. Rodiny jsou tak stavěny do situace, kdy nemají reálnou možnost využít službu, která by jim odlehčila při péči o své děti. Respondenti poukazují na skupiny jedinců s kombinací mentálního postižení a poruch autistického spektra.

Špatná návaznost také podporuje trend, kdy školy záměrně rozkládají ročníky a prodlužují tak svým žákům/ studentům školní docházku. Dle získaných dat jde o systémový problém, který staví školy do situace, kdy vlastně musí nahrazovat chybějící služby.

#### **Shrnutí tématu:**

Ukazuje se, že se mladí dospělí s MP potýkají během přechodového období do dospělosti s mnoha specifickými překážkami. Tyto překážky mohou vyplývat i ze samotné charakteristiky jedince, tedy z jeho vlastností. Respondenti výzkumu popisují, že výrazným faktorem je hloubka mentálního postižení. Uvádí, že žáci/studenti s MP potřebují větší míru podpory během tohoto období než jejich vrstevníci bez postižení. Účastníci výzkumu popisují, že se setkávají s nízkým, ale také neúměrně vysokým sebevědomím u svých svěřenců. Obě tyto možnosti komplikují stanovování vlastních reálných cílů, což je u zmíněných jedinců problematické. U svých žáků/studentů navíc pedagogové navíc popisují horší trpělivost, nízkou úroveň frustrační tolerance a s tím související tendenci vzdávat se. Mladí dospělí s MP jsou dle jejich zkušeností častěji vystavováni selhání. Jsou také v některých případech nejistí, úzkostní a vyskytuje se u nich také specifické chování, které je špatně předvídatelné.

Další problematickou oblastí je zaměstnávání. Dle získaných dat je zřejmé, že najít a následně udržet si práci je pro osoby s MP velice obtížné. Při vstupu na pracovní trh se setkávají s odmítavými postoji potenciálních zaměstnavatelů. Ti v některých případech kladou požadavky, které jsou pro jedince s MP nevyhovující a zároveň nerespektují jejich specifické potřeby. Negativní vliv na volbu povolání mají také nereálné představy o náplni pracovních pozic samotných jedinců a nedostatek vhodných pracovních míst.

Velice palčivým problémem je nedostatečná návaznost. Po opuštění školního prostředí jsou tak rodiny často vystaveny realitě, ve které nemají k dispozici žádné služby, které by jim pomohly při péči o své potomky. Pedagogové popisují, že často nemají co rodičům doporučit, protože služby mívají buď malou kapacitu či vůbec neexistují. Často se je tak školy pokouší nahrazovat rozkládáním ročníků a záměrným prodlužováním školní docházky. Dle názoru pedagogů jde o systémový problém, který by měl řešit stát a zajistit dostatek navazujících služeb.

### **3. Lidé v životě člověka s MP mají velký vliv na jeho přechod do dospělosti.**

Je zřejmé, že okolí člověka s MP má během tohoto kritického období nevyvratitelný vliv. Výrazný vliv má jeho rodina, jejíž přístup ovlivňuje jedincovu cestu do dospělosti. Rodiče bývají pro své potomky výrazným vzorem. Vzorem a motivací mu mohou být také vrstevníci, ale svou roli v některých případech mají i další osoby v jeho životě. Toto téma je rozděleno do tří subtémat: *Rodina má zásadní vliv na přechodové období*, *Vrstevníci či spolužáci mohou mívají pozitivní vliv na přechodové období* a *Setkání se se vstřícným člověkem, může člověku s MP v tomto období výrazně pomoci*.

#### **a. Rodina má zásadní vliv na přechodové období.**

Ačkoli má každý z respondentů různé zkušenosti s přechodovým obdobím, na jedné věci se shodují – na velkém vlivu rodiny jedince s MP. Shodně popisují, že rodina výrazně určuje směr, jakým se při své cestě za dospělým životem vydá. Z jejich výpovědí plyne, že rodina podstatně přispívá k úspěšnému přechodu.

R1: „*Tak u nás za úspěšným přechodem většinou stojí rodina nebo vůbec vlastně nastavení v té rodině.*“

R5: „*Bylo to v podpoře rodiny stoprocentně. Teda tam si myslím, že to byl, je velký podíl toho.*“

Jedna z respondentek navíc zastává názor, že v případě mladých dospělých s MP hraje rodina ještě větší roli než u dětí intaktních. Popisuje, že pro tyto jedince je obtížné zvolit si vlastní cestu, zvláště pokud je odlišná od zvyklostí jejich rodičů.

R1: „...ta rodina je tam ještě víc důležitější než u běžných dětí, které si často prostě dokáží samy najít nějaký směr..“ „...Tak, jak to funguje v té rodině, tak nejen prostě u těchto dětí, ale hlavně tady u dětí s mentálním postižením oni vlastně to dělají stejným způsobem. Jo nebo i ty zájmy mají hodně podobné, jako kdyby kopírují..“ „Prostě mám pocit, že v tomhle to mají trochu těžší, protože jak myslí jiným způsobem nebo nějakým rigidním způsobem a jsou nějak naučený, tak je to pro ně možná obtížnější si najít třeba i jiné zájmy. Žít jiným životem.“

Respondenti vypovídají, že pokud rodina není podnětná a podporující, škola mnoho nez může. Z jejich výpovědi byla cítit bezmoc ze situace, kdy rodina nerozvíjí dítě tak, jak by potřebovalo, a limituje tak jeho možnosti v budoucnosti.

R4: „tam je strašně důležitá ta práce s rodinou, pokud rodina nechce, tak i kdybyste se rozkrájel na prvočinitele, neuděláte nic. Takže tam to je hodně důležitý ukazovat tohleto.“

R1: „...nejsou žádné páky a my už vůbec ne, abychom nějakým způsobem přesvědčili tu rodinu, že by bylo dobré, kdyby se to dítě dále vzdělávalo.“

R5: „...některé ty děti si myslím, že by na to měly a rády by tam zůstaly, ale prostě někdy je stáhne i ta rodina, že nepodáme přihlášku dál, nemáme šanci, aby dál odešli.“

Popisují, že pokud se rodina rozhodne podporovat své dítě na maximum, může tato snaha výrazně změnit jeho budoucí život. Zmiňují ovšem, že někdy je podpora nedostatečná a rodina může mít na své dítě i negativní vliv. Dle výpovědi je zřejmé, že směr, kterým se rodiče při rozvoji a podpoře svých dětí vydají, výrazně ovlivňuje to, jak bude probíhat jejich přechod do dospělosti.

R1: *pak naopak jsou tam děti, které mentálně jsou na tom opravdu špatně, ale ty rodiče, pro ně to je tak důležité, že ty děti opravdu táhnou a ty děti pak dosáhnou opravdu to, co by si dřív ani nemohli představit. No, ta rodina, že takto by to dítě mohlo fungovat v tom dospělém životě, ale podaří se to jen díky tomu, že prostě zatnout zuby a jdou a opravdu udělají všechno pro to, aby to děcko se nějakým způsobem zapojilo. Takže to jsou takový dva protiklady, kdy to děcko by to mohl zvládnout je na tom relativně dobře. Jen nějaká prostě LMP, ale spíš třeba ta vyšší hranice. Ale prostě když to nejde přes tu rodinu, tak my s tím opravdu nic nenaděláme.“*

R5: „...někdy je to rodinné prostředí tak podnětné, že to dítě prostě potáhne nahoru a nikdy to prostředí je tak nepodnětné, že to dítě stáhne, přestože to dítě třeba je schopné, že ho vidíme schopné z toho našeho pohledu prostě pedagogického ve škole, i z těch činností, ať jsou to teoretické nebo praktické, jo? Takže ta rodina tam hraje samozřejmě velkou roli“

Respondentka dále zmiňuje nerealistické představy, které rodiče v některých případech mívají o svých dětech, a následné stanovování cílů, které ovšem neodpovídají jejich reálným možnostem.

R5: „Ale tak jak jsem říkala, někdy rodiče pomalu nemají představu, co to dítě umí. Staví mu někdy buďto příliš vysoké cíle, které nezvládne, anebo ho naopak jakoby sníží, poníží ho v těchto cílech, že někdy i ten učitel opravdu zná lépe to dítě pomalu.“

Dle výpovědí mohou být rodiče velkým vzorem pro své potomky s mentálním postižením. Pedagogičtí pracovníci popisují, že přístup k práci rodičů se promítá do přístupu jejich dětí k tomu, aby byli zaměstnaní. Rodičovský vzor tak může sloužit jako důležitá motivace.

R3: „Ale to je zase vidí v rodině, že maminka s tatínkem pracují, mají za to peníze, když budeš chodit do práce nebo alespoň částečně se snažit dál se vzdělávat a chodit někam pracovat, tak za to budeš mít taky tu odměnu, budeš brát výplatu, takže musí vidět nějakou jako motivaci, že to má nějaký smysl do budoucna a to vidí v rodině a vidí to v té a snažíme se to do nich tedy nalejvat. Jak to jde.“

Jedna z respondentek ovšem popisuje, že pokud rodiče do práce nechodí, je problematické mladé dospělé s MP vést k tomu, že je zaměstnání důležitou součástí dospělého života. Upozorňuje také na problematickou práci s minoritní skupinou obyvatel.

R5: „Mohu zmínit opravdu minoritní skupinu Šluknovského výběžku a nedaří se nám to nějakým způsobem zlepšit. Ať pracujeme individuálně s rodiči, pracujeme s dětmi, máme je třeba i od první třídy nebo od prvního stupně a ty děti by ještě i ten zájem měly, aby dál šly na školu, ale prostě rodiče je stáhnou..“

R5: „Jak říkám, je to náročné s tou minoritní skupinou, která už po generace je nezaměstnaná a tam něco tvrdit o zaměstnání. No a aby to dítě navštěvovalo nějakou školu, vyučilo se a pak přineslo nějaké finance domů. Je někde opravdu úplně bezpředmětné.“

### Shrnutí sub tématu:

Rodina má v životě svého potomka s MP výrazný vliv. Rodiče mohou být pro své dítě pozitivním vzorem a motivovat ho k získání zaměstnání a k rozvíjení svých dovedností, v některém případě ovšem působí na své dítě negativně. Pedagogičtí pracovníci se v těchto situacích cítí bezmocně a popisují, že škola nemá možnosti, aby směr, který rodiče svým dětem udávají, změnila. Upozorňují, že význam podpory ze strany rodiny je v případě mladých dospělých s MP ještě větší než u jejich vrstevníků bez postižení. Popisují, že zvolit si svou vlastní cestu, která je odlišná od přístupu rodičů, je pro jedince s postižením těžké. Zmíněna také byla problematická práce s rodinami minoritních skupin obyvatel.

#### **b. Vrstevníci či spolužáci mohou mít pozitivní vliv na přechodové období**

Během diskuse někteří respondenti promlouvali o pozitivním vlivu setkávání se s vrstevníky – tedy spolužáky a přáteli.

R3: *„Tak já možná bych se vyjádřila k těm volnočasovým zájmovým aktivitám. Tam je hrozně důležité při tom přechodu do dospělosti, že se ty klienti nebo ti naši žáci mají touhu potkávat dál... takže tam si myslím, že pro ně je to velkej tahoun, to setkávání se, sdílení. Vím, že nám sem chodí žáci bývalí sdělovat právě, že chodí tam a že se jim to moc líbí. Navazují tam vztahy i partnerské vztahy...“*

Ti mohou být dle výpovědí pedagogických pracovníků velkou motivací jak pro získávání nových dovedností, ale také inspirací do budoucího života a podstatným zdrojem zkušeností.

R5: *„...vím, že to byli kamarádi, kteří s ní odcházeli, nebo spolužáci, kteří s ní odcházeli na tu praktickou školu dvouletou od nás, takže zřejmě v tom roce myslím, že odcházelo asi tři nebo čtyři žáci, takže to byla taky velká motivace. A i to, že, jo mluvila o (jméno) ještě, který taky působí v tom v tom chráněném zaměstnání. Takže si myslím, že tahounem byly i ty, i ty spolužáci, u kterých věděla, že to jde. A vlastně podporovali se navzájem.“*

R3: *„No, myslím si, že je to pro ně velká motivace k tomu setkávání se i k té, i k tomu dalšímu, že se tam něco naučí samozřejmě. Mohou se dále nějak posouvat v nějakých“*



*sociálních pracovních dovednostech a a ty vztahy tam jsou velkou motivací pro ně. Samozřejmě.“*

Velice přínosné mohou být dle jejich slov různé volnočasové aktivity, při kterých mají možnost navazovat nové kontakty mimo školní prostředí, ve kterém už v pozdějším věku může žákovi/studentovi chybět někdo starší, kdo mu mohl být vzorem.

*R2: „Jestli bych mohla doplnit, tak u nás děti, které právě navštěvují v rámci školy nebo v rámci výuky navštěvují tu agenturu, tak pro ně je ta agentura velkou motivací nejen proto, že se tam setkávají se staršími klienty, ale jelikož jsou u nás těch 10 let a potom už jim je 15, 16, 17, tak nově přichází žáci, kteří jsou, kterým je 6, 7, 8 let, tak už není pro ně tolik motivující. A právě ten přechod do té agentury, setkávání se s těmi lidmi, navazování těch kontaktů nejenom přátelské, ale i partnerské, tak bych řekla, že pro ně do toho života velice plusové.“*

#### Shrnutí subtématu:

Pozitivní motivací můžou být žákům/ studentům s MP také jejich vrstevníci. Respondentky popisují důležitost vzájemného setkávání, sdílení, ale také inspirace spolužáků či přátel. Setkávání se je dle jejich názoru také důležité pro navazování vztahů – jak přátelských, tak partnerských.

#### **c. Setkání se se vstřícným člověkem, může člověku s MP v tomto období výrazně pomoci.**

Jedna z respondentek popisovala své zkušenosti, kdy člověk z okolí žáka/studenta výrazně napomohl při průběhu tohoto kritického období. V prvním vypravování popisuje cestu k zaměstnání, kterou výraznou mírou ovlivnili vstřícní a tolerantní lidé.

*R5: „Takže si myslím, že narazili i na dobrého údržbáře, kterej opravdu ty kluky vzal a pomáhal jim. A druhý, ten, jak jsem říkala, ten Zdenek, pracuje v té pastelce, tak ten pomáhá i řidiči, kterej vozí ty děti, takže pomáhá s vykládáním těch dětí s tím hodně těžkým postižením, s nakládáním. Potom vozí prádlo do prádelny, takže pomáhá nakládat, vykládat, obstarat to nebo z těch domů, kde jsou jako by tech ty chráněné byty, takže sváží to prádlo, rozváží zase jídlo, takže bych řekla, že se také v tomhle tom jakoby našel, ale*

*díky tomu člověku, s kterým je jich tam je ta tolerance, je tam ta vstřícnost. Umožnil mu to.“*

V druhém případě jde o mistra, který svým přístupem otevřel žákovi/studentovi s MP cestu, která byla dle jejich slov nepředstavitelná.

*R5: „Niméně jsme jeli na den otevřených dveří, kde mě strašně mile překvapil mistr, že když jsme vstoupili do té dílny a představoval se ten chlapec. Říkám, že teda má jakoby oboustrannou sluchovou těžkou vadu.“ „A on ho vzal prostě, dal mu nějaký prkýnko. Řekl mu, tady si to uřízni a on jak to znal, tak to uříznul. Tak mu řekl tak si tady něco vyber a začisti to. Tak on si vybral, to co měl, začistil to a pořád jsem čekala, jak bude reagovat na tu sluchovou vadu. A pak říkal tak pojd' vedle. A vedle teda byly ty stroje, ty pily, různý a tak. A on to všechno pustil a říká „slyšíš to?“ A on na to odpověděl „jo, slyším“, a on říkal, tak mi ukaž, kterej zvuk jede. Tak mu to naukával a on říkal „já ho vezmu, prostě on bude pomocník, on bude na ty pomocný práce, tohle jako ty ty jednoduchý činnosti on zvládnul a udělá to.“*

#### Shrnutí subtématu:

Dle zkušeností respondentky může během přechodu dospělosti hrát roli i jednotlivec z okolí, který svým otevřeným, vstřícným a tolerantním přístupem přispěje k tomu, aby mladý dospělý s MP mohl následovat tu cestu, kterou si zvolí.

#### **Shrnutí tématu:**

Ačkoli by měl být nejdůležitějším článkem procesu přechodu samotný jedinec s MP, nevyvratitelný vliv má také jeho okolí. Dle zjištěných informací má značný vliv rodina samotného žáka/studenta s MP. Rodiče bývají obvykle vzorem pro své potomky a svou podporou mu mohou velice pomoci během přechodového období. Mohou mít ovšem i negativní vliv. Respondenti popisují, že v některých případech mají rodiče nereálné představy o možnostech svých potomků a staví je před neúměrné cíle. Vnímají také výrazný vliv na budoucí pracovní návyky jedince. Pokud rodič nemá vybudovaný vztah k zaměstnání, u jeho dítěte se obtížně nastavuje. Shodně uvedli, že pokud není rodina dostatečně podnětná či působí na svého potomka negativně, škola nemá šanci směřování svého žáka/studenta výrazně měnit. Upozorňují také, že osob s MP vnímají podstatnější

vliv rodiny než u většinové populace. Objevily se rovněž výpovědi o problematické práci s rodinami minoritních skupin obyvatel.

Z výpovědí respondentů se dále jeví, že na přechod jedince pozitivně působí vrstevníci v jeho okolí. Pedagogové hodnotí vzájemné setkávání mladých dospělých s MP např. v rámci volnočasových aktivit, ale i ve školním prostředí jako velice přínosné. Prostor sdílet si své zkušenosti a pocity je příležitostí ke vzájemné inspiraci, motivaci, ale také k navazování přátelských i partnerských vztahů, které jsou pro dospělý život významné.

Z diskuse vyplynulo, že i další lidé mohou zásadně přispět během přechodového období. Jedna z respondentek sdílela své zkušenosti, kdy člověk z okolí člověka s MP (mistr, spolupracovník) dokázal tento proces významně podpořit a pomoci k nasměrování mladého dospělého k úspěšnému přechodu.

#### **4. Chybí dostupné vzdělání pedagogů ohledně přechodu mladých lidí s MP do dospělého života.**

Posledním tématem, které bylo definováno, se týká vzdělávání pedagogu v oblasti přechodu do dospělosti u osob s mentálním postižením. Respondenti se více méně shodli, že toto téma nebylo uspokojivě vyučováno a že se jim nedostalo dostatečného množství informací, které by mohli využít během své praxe. Jejich odpovědi se dotkly nejenom samotného vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, ale také jejich dalšího vzdělání a kurzů.

*R1: „Co se týká studia speciální pedagogiky, já jsem studovala na fakultě v (město), tak samozřejmě s tímto tématem jsme se tam potkali. Ale bylo to v rámci nějaké teorie prostě já jsem etoped, psychoped, čistě speciální pedagog. Takže samozřejmě s tímto jsme se tam setkali. Bylo to v rámci nějakých zkoušek, ale úplně si nepamatuji, že by tam byly nějaké praktické příklady toho, jak třeba pracovat jo s těmi dětmi nebo s těmi rodinami, už je to teda taky nějaká doba, takže ale prostě tohle si jakokdyby úplně nevybavuju, že by to tam bylo.“*

*R2: „Já se přidám ke kolegyni. Já v rámci studia jsme také neměli nějaké téma, který by se zabývalo vzděláváním nebo dalšího pokračování lidí s nějakým mentálním postižením v rámci nějakého zaměstnání. Řeší se to, co je ve škole. Víím, řešilo se třeba předškolní nebo*

*školní zralost takových dětí, řešila se ta školní docházka, ale ne to, co potom následuje. No, popřípadě nějaké organizace neziskové na podporu těchto dětí. To nebo v rámci třeba nějakých seminárních prací, to ano, ale ne to, co je potom.“*

*R3: „Tak za mě také jsem se nesetkala při studiu na VŠ, že bychom se zabývali tím, co dále s mentálně postiženými po skončení školní docházky.“*

Z výpovědí respondentů vyplývá, že se vzdělávání speciálních pedagogů více zaměřuje na oblasti předškolního a školní věku, informací ohledně dospělosti a přechodu do tohoto období je ale velice málo. Nejvíce dle respondentů chyběly praktické informace a postupy, jak pracovat s mladými lidmi s MP v tomto kritickém období. Jelikož je speciální pedagogika rychle se vyvíjející vědní obor, svou roli také mohla hrát doba, ve které se pedagogové na své povolání připravovali.

*R5: „No tak popravdě v době mého studia na vysoké škole se snad ještě ani neuvažovalo o tom, že by lidé s mentálním postižením pracovali, takže mě to hází opravdu asi do nejstarší generace.“*

Někteří z respondentů popisovali zkušenosti ze svého dalšího vzdělávání – studia pro výchovného poradce. Jejich zkušenost je ovšem odlišná. Jedna respondentka zmiňuje absenci zaměření na oblast mentálního postižení, druhá popisuje, že během jejího studia se tato problematika objevovala.

*R1: “A co se týká výchovného poradenství, to jsem teda studovala na Filozofické fakultě na (název univerzity) a mentální postižení, tam jsem se s tím nesetkala vůbec vůbec. Jo, tam opravdu bylo to teda jako já to hodnotím velice kladně tady to studium, protože pro mě to bylo hodně přínosné. Ale co se týká lidí s mentálním postižením, tak toho jsme se nedotkli vlastně vůbec. Jo, tohle studium je prostě všeobecně asi zaměřené na výchovné poradce, ale tahle problematika tam prostě není.“*

*R5: „A když jsem studovala výchovné poradenství, tak už bych řekla, že se to taky v té době posunula dál, že už jsme měli možnosti, jak třeba pracovat s těmi lidma, ale nejenom s mentálním, ale i s tím kombinovaným postižením, ať tam bylo přidružené zrakové, sluchové, tělesné, které nejčastěji je v té kombinaci.“*

Z výpovědí bylo také zřejmé, že by pedagogičtí pracovníci měli zájem o kurzy či semináře, které by jim pomohly orientovat se lépe v této problematice. Ačkoli by však dle svých slov uvítali další možnosti vzdělávání ohledně přechodu dospělosti, navazujících služeb či možností uplatnění, nejsou tyto možnosti dostupné.

*R1: Pokud asi potřebuji podporu, tak si vybírám semináře. Ale ani v těch seminářích, jako není ta nabídka nebo nepotkala jsem se, kde by cíleně samozřejmě jsou tam, jak zvládat děti s poruchami chování, jak zvládat děti nevím jaké, ale když tady koukám na tu otázku, tak co se týká vlastně toho přechodu vlastně děti s mentálním postižením, tak si nepamatuju, že by něco bylo v nabídce, a to si myslím, že to docela sledujeme a díváme se na to, ale nic takového jako se nepamatuji, takže upřímně ne.“*

*R3: „...v rámci celoživotního vzdělávání bych ráda přivítala nějaký kurz, kde bych získala nějaké vědomosti navíc.“ „...bych se chtěla zdokonalit ve vyhledávání nebo získávání nějakých vědomostí ohledně uplatnění žáků praktické školy jednoleté v dalším životě. Co se týče zaměstnání, podporovaného bydlení, chráněného bydlení, a i když jsem pátrala, kdo by mi byl schopen nebo kde bych se mohla nějakého třeba kurzu zúčastnit, tak jsem nic nenašla.“*

#### **Shrnutí tématu:**

Ačkoli nejsou zkušenosti pedagogických pracovníků zcela totožné, je zřejmé, že oblast přechodu do dospělosti nebyla dostatečně obsažena během jejich vzdělávání. Dá se předpokládat, že se tato skutečnost během posledních let vyvíjela a další vývoj se bude zřejmě dále odehrávat, ale ukazuje se, že například oblast předškolního a školního věku má dle výpovědí respondentů během vzdělávání speciálních pedagogů vyšší prioritu než naše zkoumaná oblast.

Ačkoli jsou dle Maštalíře (2021) výchovní poradci jedni z těch, kteří se přechodem žáků s mentálním postižením zabývají nejvíce, dle výpovědí respondentů není pravidlem, že by jejich vzdělávání obsahovalo oblast mentálního postižení. Ukazuje se, že nabídka dalšího dostupného vzdělávání není dostatečná. Respondenti popisují absenci vzdělávacích kurzů či seminářů, které by jim poskytly nové informace a postupy, jak své žáky připravit na dospělý život.

## **Výsledky:**

Už od počátku školní docházky škola připravuje své žáky s MP na dospělý život, ovšem získaná data ukazují, že intenzivní příprava začíná na druhém stupni základního vzdělávání. Na plánování přechodu spolupracuje velké množství subjektů. Mezi nejdůležitější patří: samotný jedinec s MP, rodina, škola, navazující organizace, další školy či státní správa. Dle výpovědí má plánování mnoho forem – aktivity zaměřené na samotného žáka/ studenta, schůzky s rodinami, dalšími školami a organizacemi, exkurze do navazujících institucí, komunikace se státní správou a jiné. Jedná se o velice individuální proces, který musí zohlednit celkový kontext, ve kterém se jedinec nachází. Úspěšný přechod má dle získaných dat různé podoby, důležité je dle respondentů začlenění se do společnosti. Pedagogové zmiňují několik důležitých oblastí: zaměstnání, samostatné bydlení, rodina, přátelé a koníčky – tedy oblasti, které jsou důležité pro každého člověka.

Mladí lidé s MP se ovšem setkávají s některými specifickými překážkami, které v některých případech mohou vyplývat ze samotné charakteristiky jedince. Respondenti popisují, že důležitým faktorem je hloubka mentálního postižení a od ní odvíjející se vyšší potřeba podpory. Dále zmiňují například problémy s nepřiměřeným sebevědomím (nízkým i vysokým), horší trpělivost, nízkou úroveň frustrační tolerance, tendenci vzdávat se, úzkosti či nejistotu. S velkými překážkami se jedinci s MP setkávají při zaměstnávání. Pedagogové popisují, že pro mladého dospělého je těžké najít si práci i si ji následně udržet. Komplikací bývají neúměrné požadavky zaměstnavatelů, nerespektování potřeb mladého dospělého s MP, ale také nereálné představy samotných jedinců. Velice palčivou oblastí je dle slov respondentů návaznost. Popisují, že často nemají, co rodičům doporučit, protože navazující služby mívají nízkou kapacitu, či vůbec neexistují. Dle jejich slov tak škola často nahrazuje sociální služby, které chybí, rozkládáním ročníků. Chybějící návaznost pedagogové vnímají jako systémový problém, který je třeba řešit.

Data ukazují, že přechod do dospělosti výrazně ovlivňuje okolí jedince s MP. Značný vliv má rodina samotného žáka/studenta. Rodiče bývají svým potomkům vzorem a jejich podpora výrazně působí na jejich přechod – negativně i pozitivně. Pedagogové popisují malou šanci změnit směřování jedince, pokud rodina není dostatečně podnětná a podporující. Rodina má dle jejich slov větší vliv na žáka/studenta s MP oproti intaktní

populaci. Objevily se rovněž výpovědi o problematice práce s rodinami minoritních skupin obyvatel, což odráží zmíněnou charakteristiku kraje, ve kterém byla data sbírána.

Respondenti dále popisují pozitivní vliv vrstevníků. Vzájemné setkávání mladých dospělých s MP v rámci volnočasových aktivit nebo ve školním prostředí vnímají jako přínosné. Dle výpovědí je rovněž zřejmé, že i další osoby v životě jedince s MP mohou pozitivně ovlivnit jeho přechod do dospělosti.

Poslední tématem, které se objevilo ve výpovědích respondentů, je vzdělávání pedagogů v oblasti přechodu do dospělosti. Ačkoli data ukazují, že se situace vyvíjí a zkušenosti respondentů nejsou zcela totožné, ukazuje se, že oblast přechodového období nemá dostatečnou prioritu ve výuce budoucích pedagogů. Respondenti také popisují nedostatečnou nabídku dalšího vzdělávání – tedy kurzů či seminářů, které by jim poskytly nové informace. Je obtížné určit, jak velký vliv má nedostatečné vzdělávání pedagogů v oblasti přechodu na jejich reálné vyučovací metody a postupy, které během své praxe uplatňují. Dá se ovšem usuzovat, že by dobrý teoretický základ vytvořil lepší podmínky pro jejich práci a poskytl by jim důležité nástroje pro podporu svých žáků či studentů.

## **6 Doporučení**

### **6.1 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi**

Výzkumné šetření ukázalo, že se na procesu plánování přechodu podílí mnoho subjektů a má mnoho různých podob. Bylo by tedy přínosné vytvořit jednotnou metodiku práce s žáky/studenty v posledních letech školní docházky. Jednotný a závazný postup by mohl zmírnit rozdíly v podpoře mladých dospělých v tomto nesnadném životním období. Z důvodu časové náročnosti by také bylo vhodné vytvořit pozici koordinátora přechodu, který by tuto činnost zajišťoval. Prioritou výuky by měl být rozvoj sebeurčení jedince s MP a poskytnutí mu dostatku informací pro jeho rozhodování.

Z dat vyplývá, že rodina má zásadní vliv na přechodové období. Proto by rodině měla být věnována patřičná pozornost. Rodiče by měli být aktivně informováni o možných navazujících službách, které jsou vhodné pro jejich potomky. Přínosné by bylo uspořádat cyklus besed zaměřených na nejdůležitější oblasti přechodu do dospělosti. Rodina by rovněž měla mít k dispozici poradenskou pomoc, protože jde o velice zátěžové životní období nejen pro samotného jedince, ale i pro jeho okolí. Zvláštní pozornost by měla být věnována rodinám z minoritních skupin, u kterých je dle slov respondentů situace více problematická.

Je také nezbytné, aby byla kladena patřičná váha na vzdělávání budoucích pedagogů. Problematika přechodu do dospělosti by měla být jednou z priorit. Měla by být vytvořena dostatečná nabídka vzdělávacích kurzů či přednášek, které by mohli využít pedagogové, kteří potřebují pro svou práci nové informace.

### **6.2 Doporučení pro veřejnou správu**

Je zřejmé, že je nutné zaměřit se na podporu zaměstnávání osob s MP. Zjištěná data poukazují na nutnost větší osvěty v této oblasti a větší motivaci zaměstnavatelů, aby zaměstnávali tyto jedince.

Je nezbytné, aby zaměstnanci státní správy pravidelně komunikovali se zástupci škol a služeb a s rodinami osob s MP. Účinná spolupráce je podstatným základem při nastavení potřebné podpory. Měli by být rovněž dostatečně vyškoleni na to, aby komunikace s nimi



byla přístupná i samotným jedincům s MP. Pokud zaměstnanci státní správy takové školení neabsolvovali, měli by tak učinit.

Dále je třeba vytvořit síť navazujících služeb, která bude dostupná všem osobám s MP a jejich rodinám. Ačkoli jde o velký systémový problém, a je zřejmé, že jeho řešení nebude lehké, je třeba zaměřit se na podporu vzniku nových služeb, které by jedinci s MP mohli po ukončení školní docházky využít. Jejich kvalita by měla být průběžně kontrolována.

### **6.3 Doporučení pro další výzkum**

Výzkumné šetření poukázalo na některá témata, která by bylo třeba prozkoumat do větší hloubky. Respondenti popisovali, že problematika přechodového období nebyla dostatečně vyučována během jejich studia. Zejména praktické informace byly obsaženy v nedostatečné míře. Bylo by vhodné zjistit úroveň vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti přechodového období osob s MP.

V návaznosti na zjištění ohledně výrazného vlivu rodiny by bylo dobré prozkoumat, jaká podpora existuje pro rodiny v tomto období a jakým překážkách rodina člověka s MP čelí. Jako podklad pro zvýšení úrovně dostupnosti navazujících služeb by měl být proveden výzkum, který by zjistil, jaký stav je v jednotlivých krajích České republiky a odhalit nejvíce problematické oblasti. Další doporučenou oblastí pro další bádání by měla být úroveň proškolenosti zaměstnanců státní správy v oblasti problematiky mentálního postižení.

S ohledem na malý počet respondentů tohoto šetření by měla být tato problematika dále zkoumána. Projekt PEDAL se zaměřuje na tuto problematiku z pohledu mnoha subjektů – včetně samotných mladých dospělých s MP. Jejich pohled je v dosavadních výzkumech velice opomíjený a jednou z předností projektu je právě jejich zapojení.

## 7 Diskuse

Výzkumné šetření mělo za cíl porozumět problematice přechodu mladých dospělých s MP do dospělosti a faktorům, které tento proces ovlivňují. Podstatné rovněž bylo zjistit, jak respondenti (pedagogičtí pracovníci) vnímají úspěšnost přechodu do dospělosti a co k němu vede.

Ze získaných dat našeho výzkumného šetření vyplývá, že intenzivní plánování přechodu začíná na druhém stupni základní školy. Oproti tomu výzkum Shogrenové a Plotnera (2012) zhodnotil průměrný věk, kdy začíná plánování přechodového období do dospělosti u žáků s MP, na 14,5 roku. Výzkum, který probíhal mezi lety 2004 a 2009 (Cimera, Burgess, Bedesem, 2014) srovnával, v jakých letech začíná tento proces v mnoha státech v USA. Legislativa 13 z 24 států určovala začátek plánování přechodu na nejpozději 14. rok věku, ve zbylých 11 státech muselo být přechodové plánování součástí individuálních plánů nejpozději v 16 letech. Porovnání s našimi zjištěními je ovšem problematické, protože na našem území neexistuje žádný jednotný postup či metodika.

Je zřejmé, že plánování přechodu má dle výpovědí našich respondentů mnoho podob a je realizováno prostřednictvím velkého množství aktivit: aktivity zaměřené na samotného žáka/ studenta, schůzky s rodinami, dalšími školami, organizacemi či zaměstnavateli, exkurze do navazujících institucí, komunikace se státní správou a další. Ojedinělý tuzemský výzkum Maštalíře (2021) zjišťoval, zda na školách „*existuje koncepce/manuál/metodika, která by přímo refletovala téma ukončování povinné školní docházky a plánování přechodu u žáků ze školy do další etapy jejich života*“. Naprostá většina (91%) třídních učitelů odpovědělo negativně.

Úspěšný přechod byl respondenty definován různě. Zdůrazňovali začlenění do společnosti ale také další oblasti: zaměstnání, samostatné bydlení, rodina, přátelé či volnočasové aktivity. Tyto oblasti odpovídají některým indikátorům úspěšného přechodu dle Beadle-Brown et al. (2023).

Výpovědi pedagogů ukazují, že samotný člověk s MP je vnímán jako důležitý článek při plánování přechodu. Výzkum, který zkoumal pohled matek mladých dospělých s Downovým a Rettovým syndromem (Dyke et al., 2013), upozorňuje na malé zapojení

osob s MP do rozhodování o jejich budoucím životě. Ukázalo se, že účastnice výhradně rozhodovaly o budoucím směřování svých dětí. Tento výzkum se sice týkal specifické skupiny osob s MP, ale velký vliv rodičů na přechod do dospělosti ukazuje i náš výzkum. Respondenti se shodují, že rodina má zásadní vliv na tento proces. Rodiče jsou pro své potomky vzorem a nastavují jeho přístup k životu – například k zaměstnání. Vliv rodiny na jedince s MP se objevuje i v dalších studiích. Například Heslop a Abbott (2007) ve své práci popisují, že se na významnosti aktivní rodičovské role shodují profesionálové i samotní rodiče. Dle výsledků jejich výzkumu je přínosné i vzájemné setkávání rodičů. To ukazují i naše získaná data. I další autoři vnímají rodinu jedince jako hnací motor při procesu přechodu (Ankeny, Wilkinks a Spain, 2009, Dyke, et al., 2013, Sigstad a Garrels, 2022, Timmons et al, 2011).

Rozhovory ohniskových skupin dále odhalily, že se na proces přechodu do dospělosti vedle samotného jedince, jeho rodiny a školy podílí i další subjekty. Patří mezi ně zástupci navazujících sociálních služeb, zaměstnavatelé či státní správa. Výzkum Maštaliře (2021) zjistil, že 53 % sociálních pracovníků a 43 % třídních učitelů potvrzuje jejich spolupráci na tomto procesu. Více než polovina třídních učitelů (59 %) by pak uvítalo intenzivnější spolupráci.

Náš výzkum dále ukázal, že v oblasti zaměstnávání se jedinci s MP setkávají s mnoha překážkami. Ukazuje se, že čelí nereálným požadavkům zaměstnavatelů, nerespektování jejich potřeb, ale získání a udržení zaměstnání omezují i jejich nereálné představy o pracovní pozici. Získávání zaměstnání účastníci našeho výzkumu vnímali jako zdoluhavý a komplikovaný proces. To ukazují i data jiných výzkumných šetření (Dyke et al., 2013, Sigstad a Garrels, 2022). Sigstad a Garrels (2022) dokazují, že velice podstatná je podpora zaměstnavatele. Jejich práce navíc zdůrazňuje důležitost pracovního prostředí a dobrého vztahu s kolegy. S tím se shodují i naše data.

Palčivým problémem, na který poukázala získaná data, je nedostatečná dostupnost navazujících služeb. Účastníci výzkumu se shodli, že navazující služby nemají odpovídající kapacitu či vůbec neexistují. Popisují bezvýchodnou situaci, kdy rodičům svých žáků/ studentů nemají po ukončení školní docházky co nabídnout. Davies a Beamish (2009) upozorňují na stejný problém. Jejich výzkum popisuje, že rodiny s mladými

dospělými s MP zažívají pocity zklamání a frustrace a realitu po ukončení školy popisují jako *obrovské prázdno*. I výzkumné šetření Leonardové et al. (2016) popisuje obavy rodičů, jestli svým potomkům dokážou nalézt vhodnou navazující službu. Dyke et al. (2013) ve svém výzkumu shodně upozorňují na horší dostupnost navazujících služeb, navíc také na nižší kvalitu těchto služeb po přechodu do dospělosti. Zmíněné šetření z roku 2022 (Wilson, Kerr, Sharry) zmiňuje rovněž špatnou návaznost. Dále navíc ukazuje, že komunikace s organizacemi bývá pro rodiče dětí se ZP velice komplikovaná. Někteří ji vnímají jako největší výzvu během dospívání svých potomků.

Je důležité říct, že výsledky výzkumného šetření byly ovlivněny několika skutečnostmi. Všichni respondenti pocházeli z Ústeckého kraje, který má mnoho specifik. Ta byla uvedena v kapitole Charakteristika výzkumného vzorku a je důležité se s nimi seznámit pro pochopení kontextu zjištěných výsledků. Souvisejícím limitem je rovněž menší počet respondentů, který sice odpovídal zvolené metodě, ale větší počet účastníků by zajistil větší validitu získaných dat. Pro účely ohniskové skupiny bylo určeno online prostředí, což může být rovněž limitující. Tento fakt je uveden v metodologii výzkumu. Jsou popsány výhody i nevýhody online prostředí. Výsledky mohla také ovlivnit nezkušenost autorky, výhodou ovšem bylo její zapojení do projektu PEDAL, jehož hlavním řešitelem je vedoucí práce. Kódování dat tak bylo prováděno paralelně s další členkou týmu a následně společně konzultováno a tím může být považováno za více validní. Limitující může být i samotná strategie výzkumu – tedy kvalitativní výzkum. Ten sice nedává příležitost k zobecnění získaných výsledků, byl ovšem zvolen pro jeho vhodnost ke zvolenému cíli – tedy porozumění problematice přechodu osob s MP ze školy do dospělého života.

## 8 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo porozumět problematice přechodu osob s mentálním postižením ze školy do dospělého života, průběhu jeho plánování během školní docházky a faktorům, které tento proces ovlivňují. Dílčím cílem bylo zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají úspěšný přechod a co k němu vede. Výzkumné šetření bylo vedeno pod záštitou projektu PEDAL, jehož hlavní řešitelem je vedoucí práce.

V úvodní části práce byl vymezen výzkumný problém. Následně byl čtenář seznámen se základními pojmy a současným stavem poznání. Autorka se zabývala pojmem *přechod do dospělosti*, procesem jeho plánování, oblastmi přechodu a konceptem úspěšného přechodu. Definována byla rovněž dospělost, její jednotlivá období a specifika v kontextu osob s mentálním postižením.

K účelům výzkumného šetření byl využit kvalitativní design výzkumu. Využita byla metoda polostrukturované diskuse ohniskových skupin, která se odehrávala v online prostředí. Výběr respondentů proběhl na základě záměrného kritériálního výběru. Účastníky výzkumu bylo pět pedagogických pracovníků (ze škol dle § 16 odst. 9, školského zákona) vzdělávající žáky a studenty s mentálním postižením v posledních 2-3 letech školní docházky. Výzkum probíhal v rámci Ústeckého kraje. Byla využita tematická analýza, na jejímž základu byla definována a detailně interpretována čtyři témata.

Realizací výzkumného šetření a následnou analýzou dat se povedlo dosáhnout stanovených cílů a získat odpovědi na výzkumné otázky. První výzkumná otázka byla zaměřena na průběh plánování přechodu do dospělosti během školní docházky. Z odpovědí na tuto výzkumnou otázku byla definována dvě subtémata: *Plánování přechodu je dlouhodobý proces* a *Plánování přechodu má různé podoby, vyžaduje však spolupráci všech zúčastněných*. Proces přechodu dle našich zjištění ovlivňuje mnoho faktorů. Mladý dospělý se během tohoto období potýká se specifickými překážkami jako například problematice získávání zaměstnání či nedostatečná návaznost služeb. Proces plánování přechodu rovněž ovlivňuje okolí jedince, především pak jeho rodina. Rodina má výrazný vliv na úspěšnost přechodu. Úspěšný přechod má dle odpovědí respondentů mnoho podob a týká se oblastí důležitých pro každého člověka: zaměstnání, bydlení, vztahy či volný čas. Důležité je

začlenění se do společnosti. Objevilo se rovněž téma dostupnosti vzdělávání pedagogů v oblasti přechodu do dospělosti, které bylo hodnoceno jako nedostatečné.

Téma přechodu osob s MP do dospělosti není v české literatuře dostatečně obsaženo, proto bylo využito především zahraničních zdrojů. Neexistuje ani mnoho závěrečných prací, které by se tímto tématem zabývaly. Práce, které existují, se zaměřují především na přechod jedince ze školy do zaměstnání (Bělohávková, 2009). Přínosem pro obor je tedy náhled do problematiky plánování přechodu během školní docházky. Zaměření této práce je ojedinělé a jedná se tedy o sondu do tohoto procesu. Součástí práce je několik doporučení, které poukazují na některé problematické oblasti. Stěžejním problémem je absence ucelené metodiky plánování přechodu. Důležitým zjištěním je také neuspokojivé vzdělávání pedagogů v této oblasti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ANKENY, Elizabeth, Julia WILKINS a Jayne SPAIN. Mothers' Experiences of Transition Planning for Their Children with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*. 2009, roč. 41, s. 28–36. DOI: [10.1177/004005990904100604](https://doi.org/10.1177/004005990904100604)

BEADLE-BROWN, Julie, Jan ŠIŠKA a Šárka KÁŇOVÁ. Mapping frameworks and approaches to measuring the quality of transition support services for young people with intellectual and developmental disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*. 2023, roč. 4. DOI: [10.3389/fresc.2023.1043564](https://doi.org/10.3389/fresc.2023.1043564)

BĚLOHLÁVKOVÁ, Z. Tranzitní program pro osoby s mentálním postižením [online]. Praha, 2009 [cit. 19.3. 2023]. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. doc. PhDr. Mgr. Jarmila Pipeková, Ph.D. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/mbdlb/DIPLOMOVA\\_PRACE\\_Belohlavkova\\_Zdenka.pdf](https://is.muni.cz/th/mbdlb/DIPLOMOVA_PRACE_Belohlavkova_Zdenka.pdf)

BISWAS, Sanchia et al. The transition into adulthood for children with a severe intellectual disability: parents' views. *International Journal of Developmental Disabilities*. Taylor & Francis, 2016, roč. 63, č. 2, s. 99–109. ISSN 2047-3869. DOI: [10.1080/20473869.2016.1138598](https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1138598)

BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, roč. 3, č. 2, s. 77–101. ISSN 1478-0887. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

BROTHERSON, Mary Jane et al. Understanding Self-Determination and Families of Young Children With Disabilities in Home Environments. *Journal of Early Intervention*. 2008, roč. 31, č. 1, s. 22–43. ISSN 1053-8151, 2154-3992. DOI: [10.1177/1053815108324445](https://doi.org/10.1177/1053815108324445)

CIMERA, Robert Evert, Sloane BURGESS a Peña L. BEDESEM. Does Providing Transition Services by Age 14 Produce Better Vocational Outcomes for Students With Intellectual Disability? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2014, roč. 39, č. 1. DOI: [10.1177/1540796914534633](https://doi.org/10.1177/1540796914534633)

CLARKE, Victoria a Virginia BRAUN. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. 1. vyd. Los Angeles: SAGE, 2013. ISBN 978-1-84787-581-5.

COKER, J. Kelly. *Lifespan development: cultural and contextual applications for the helping professions*. New York, NY: Springer Publishing Company, 2023. ISBN 978-0-8261-8279-1.

CORBIN, J. a A. STRAUSS. *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

CVEJIC, Rachael C. a Julian N. TROLLOR. Transition to adult mental health services for young people with an intellectual disability. *Journal of Paediatrics and Child Health*. 2018, roč. 54, č. 10, s. 1127–1130. ISSN 1440-1754. DOI: [10.1111/jpc.14197](https://doi.org/10.1111/jpc.14197)

ČERNÁ, M a kol. *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3083-0.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Charakteristika kraje. In: . 2017 [cit. 24.02.2023]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/xu/charakteristika\\_kraje](https://www.czso.cz/csu/xu/charakteristika_kraje)

DAVIES, Michael D. a Wendi BEAMISH. Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on „life as an adjustment“. *Journal of intellectual & developmental disability*. 2009, roč. 34, č. 3. DOI: [10.1080/13668250903103676](https://doi.org/10.1080/13668250903103676)

DYKE, Paula et al. The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2013, roč. 38, č. 2, s. 149–162. ISSN 1366-8250. DOI: [10.3109/13668250.2013.789099](https://doi.org/10.3109/13668250.2013.789099)

EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE GENERAL FOR EMPLOYMENT, SOCIAL AFFAIRS AND INCLUSION. *Union of equality: strategy for the rights of persons with disabilities 2021 2030*. [online]. Luxembourg: Publications Office, 2021 [cit. 24.02.2023]. ISBN 978-92-76-30867-6. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633>

EVROPSKÁ KOMISE. Evropský pilíř sociálních práv – 20 zásad. In: . 2017 [cit. 24.02.2023]. Dostupné z: <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities->



[2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_cs](#)

GARGIULO, Richard M. *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. United States of America: SAGE, 2010. ISBN 978-1-4129-8893-3.

HANLEY-MAXWELL, Cheryl, Susan Mayfield POGOLOFF a Jean WHITNEY-THOMAS. The Second Shock: A Qualitative Study of Parents' Perspectives and Needs during Their Child's Transition From School to Adult Life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 1995, roč. 20, č. 1, s. 3–15. ISSN 1540-7969. DOI: [10.1177/154079699502000102](#)

HART, Chris. *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. 1st edition. vyd. London: SAGE Publications Ltd, 1999. ISBN 978-0-7619-5975-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HESLOP, P. a D. ABBOTT. School's Out: pathways for young people with intellectual disabilities from out-of-area residential schools or colleges. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2007, roč. 51, č. 7, s. 489–496. ISSN 0964-2633, 1365-2788. DOI: [10.1111/j.1365-2788.2006.00901.x](#)

IPHOFEN, Ron a M. TOLICH, eds. *The SAGE handbook of qualitative research ethics*. Los Angeles: SAGE Reference, 2018. ISBN 978-1-4739-7097-7.

JORDAN, A. a J. E. MCDONAGH. Transition: Getting it right for young people. *Clinical Medicine, Journal of the Royal College of Physicians of London*. 2006. ISSN 1470-2118. DOI: [10.7861/clinmedicine.6-5-497](#)

KIGER, Michelle E. a Lara VARPIO. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*. 2020, roč. 42, č. 8, s. 846–854. ISSN 1466-187X. DOI: [10.1080/0142159X.2020.1755030](#)

KING, Gillian A. et al. Planning Successful Transitions From School to Adult Roles for Youth With Disabilities. *Children's Health Care*. 2005, roč. 34, č. 3, s. 193–216. ISSN 0273-9615, 1532-6888. DOI: [10.1207/s15326888chc3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326888chc3403_3)

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Lucie PASTIERIKOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3714-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie 2, aktualizované vydání*. Grada, 2006. ISBN 978-80-247-9085-5.

LÉČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.

LEONARD, Helen et al. Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2016, roč. 25, č. 12, s. 1369–1381. ISSN 1435-165X. DOI: [10.1007/s00787-016-0853-2](https://doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2)

MAGGIO, Lauren A., Justin L. SEWELL a Anthony R. ARTINO. The Literature Review: A Foundation for High-Quality Medical Education Research. *Journal of Graduate Medical Education*. 2016, roč. 8, č. 3, s. 297–303. ISSN 1949-8349. DOI: [10.4300/JGME-D-16-00175.1](https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00175.1)

MAŠTALÍŘ, Jaromír. *Kam dál? Ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5954-7.

MEIJER, Cor, Victoria SORIANO a Amanda WATKINS. Special Needs Education in Europe (Volume 2) – Provision in Post-Primary Education. *European Journal of Special Needs Education*. 2006. ISSN : 87-91500-00-1.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol*. 1. vyd. Praha, 2011. ISBN 978-80-7421-037-2.

MINISTRY OF CHILDREN AND FAMILY DEVELOPMENT. *Your Future Now : a Transition Planning & Resource Guide for Youth with Special Needs & Their Families*. British Columbia, 2005.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MORGAN, David L. *Focus Groups as Qualitative Research*. 1. vyd. SAGE Publications, 1996. ISBN 978-1-5063-1882-0.

PALLISERA, Maria, Montserrat VILÀ a Judit FULLANA. Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and postschool services. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2014, roč. 39, č. 4, s. 333–341. ISSN 1366-8250. DOI: [10.3109/13668250.2014.938032](https://doi.org/10.3109/13668250.2014.938032)

PALMER, Susan a Michael WEHMEYER. Promoting Self-Determination in Early Elementary School: Teaching Self-Regulated Problem-Solving and Goal-Setting Skills. *Remedial and Special Education*. 2003, roč. 24. DOI: [10.1177/07419325030240020601](https://doi.org/10.1177/07419325030240020601)

PANDEY, Sudha et al. Transition to Adulthood for Youth with Disability: Issues for the Disabled Child and Family. *Journal of Humanities and asocial Science*. 201n. 1., roč. 17, s. 41–45. DOI: [10.9790/0837-1734145](https://doi.org/10.9790/0837-1734145)

PAO, Maryland. Defining Success in the Transition to Adulthood. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*. 2017, roč. 26, č. 2, s. 191–198. ISSN 1056-4993. DOI: [10.1016/j.chc.2016.12.002](https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.002)

PATTON, James a Min KIM. The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*. 2016, roč. 29, s. 9–26. DOI: [10.21814/rpe.8713](https://doi.org/10.21814/rpe.8713)

PILNICK, Alison et al. ‘Just Being Selfish for My Own Sake ...’: Balancing the Views of Young Adults with Intellectual Disabilities and Their Carers in Transition Planning. *The Sociological Review*. 2011, roč. 59, č. 2, s. 303–323. ISSN 0038-0261, 1467-954X. DOI: [10.1111/j.1467-954X.2011.02006.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.02006.x)

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0

POWELL, Richard a Helen SINGLE. Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*. 1996, roč. 8, s. 499–504. DOI: [10.1093/intqhc/8.5.499](https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499)

ROBINSON, Oliver. *Development through Adulthood*. 2. vyd. Bloomsbury Academic, 2020. ISBN 978-1-352-00959-0.

RYTMUS – OD KLIENTA K OBČANOVI, Z.Ú. Tranzitní program [online]. 2023 [cit. 04.04.2023]. Dostupné z: <https://rytmus.org/socialni-sluzby/socialni-rehabilitace/tranzitni-program/>

SCHALOCK, Robert L. et al. Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation*. 2002, roč. 40, č. 6, s. 457–470. ISSN 0047-6765. DOI: [10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2)

SIGSTAD, Hanne Marie Høybråten a Veerle GARRELS. Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition? *European Journal of Special Needs Education*. 2022, s. 1–15. ISSN 0885-6257. DOI: [10.1080/08856257.2022.2148600](https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2148600)

SPF GROUP, V.O.S. *Analýza socioekonomického rozvoje Ústeckého kraje se specifikací potřeb po roce 2013 z hlediska kohezní politiky* [online]. 2010. Dostupné z: [http://s-f.cz/getmedia/ab916fd2-3d28-4158-a3f4-a29d4568783b/Analyza-SE-rozvoje-Ustecky\\_logga.pdf](http://s-f.cz/getmedia/ab916fd2-3d28-4158-a3f4-a29d4568783b/Analyza-SE-rozvoje-Ustecky_logga.pdf)

STAFF, Jeremy a Jeylan T. MORTIMER. Diverse Transitions from School to Work. *Work and Occupations: An International Sociological Journal*. 2003, roč. 30, č. 3, s. 361–69. ISSN 0730-8884.

STEWART, David W. a Prem SHAMDASANI. Online Focus Groups. *Journal of Advertising*. 2016, roč. 46, č. 1, s. 48–60. ISSN 0091-3367. DOI: [10.1080/00913367.2016.1252288](https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1252288)

STRNADOVÁ, Iva a Therese M. CUMMING. *Lifespan Transitions and Disability: A holistic perspective*. London: Routledge, 2015. ISBN 978-1-315-81710-1. DOI: [10.4324/9781315817101](https://doi.org/10.4324/9781315817101)

ŠEDÁ, Klára a Monika MUŽÁKOVÁ. Osamostatňování člověka s mentálním postižením v kontextu plánování budoucnosti. *Speciální pedagogika*. 2020, roč. 30, č. 1–2, s. 75–82. ISSN 1211-2720.

ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.

ŠIŠKA, Jan. The Meaning of Life: Active Citizenship as a Critical Transition Goal. *Impact: Feature Issue on Transition in a Global Context for People with Intellectual, Developmental, and Other Disabilities* [online]. 2022, roč. 35, č. 2. Dostupné z: <https://publications.ici.umn.edu/impact/35-2/active-citizenship-as-a-critical-transition-goal>

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007. 1. ISBN 978-80-262-0273-8.

TEST, David W. et al. Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*. 2009, roč. 32, č. 3, s. 160–181. ISSN 0885-7288. DOI: [10.1177/0885728809346960](https://doi.org/10.1177/0885728809346960)

*Thematic analysis - an introduction* [online]. the University of the West of England, 2018 [cit. 17.03.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>

TIMMONS, Jaimie Ciulla et al. Choosing Employment: Factors That Impact Employment Decisions for Individuals With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2011, roč. 49, č. 4, s. 285–299. ISSN 1934-9556, 1934-9491. DOI: [10.1352/1934-9556-49.4.285](https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.285)

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025*. Praha, 2020. ISBN 978-80-7440-255-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, Mojmír SVOBODA a Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ. *Vývojová psychologie. II., Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. Praha: Nakladatelství Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTOVÁ, J. *Tranzitní program - metodický průvodce*. Praha: Carter Reproplus, 2014. ISBN 978-80-906052-0-6.

VÁVROVÁ, Soňa a Peter GAVORA. Analýza komunikace ohniskové skupiny ve výchovném ústavu. *Studia paedagogica*. 2014, roč. 19, č. 2, s. 105–121. ISSN 1803-7437.

VITÁKOVÁ, Petra a kol. *Souhrnná metodika podporovaného zaměstnávání*. Praha: Rytmus, 2005. ISBN 80-93598-0-9.

WEHMEYER, Michael L. a Brian H. ABERY. Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2013, roč. 51, č. 5, s. 399–411. ISSN 1934-9556. DOI: [10.1352/1934-9556-51.5.399](https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399)

WEHMEYER, Michael L. a Karrie A. SHOGREN. Self-Determination and Choice. In: SINGH, Nirbhay N., ed. *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2016, s. 561–584 [cit. 22.02.2023]. ISBN 978-3-319-26583-4. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26583-4_21)

WILSON, Charlotte, John KERR a John SHARRY. Parents' experiences of raising adolescents with intellectual or developmental disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Taylor & Francis, 2022, roč. 0, č. 0, s. 1–9. ISSN 1366-8250. DOI: [10.3109/13668250.2022.2057843](https://doi.org/10.3109/13668250.2022.2057843)

WONG, L. P. Focus group discussion: a tool for health and medical research. *Singapore Medical Journal*. 2008, roč. 49, č. 3, s. 256–260. ISSN 2737-5935.

XU, Tianxi a Roger J. STANCLIFFE. An evaluation of employment outcomes achieved by transition to work service providers in Sydney, Australia. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2017, roč. 44, č. 1, s. 51–63. ISSN 1366-8250. DOI: [10.3109/13668250.2017.1310809](https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310809)

ZHANG, Dalun, Antonis KATSIYANNIS a Jiabei ZHANG. Teacher and Parent Practice on Fostering Self-Determination of High School Students with Mild Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*. 2002, roč. 25, č. 2, s. 157–169. ISSN 0885-7288. DOI: [10.1177/088572880202500205](https://doi.org/10.1177/088572880202500205)

**Právní předpisy:**

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 435/2004 Sb. Zákon o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Ukázka kódování přepisu diskuse ohniskových skupin



FG02SET04: Heslovitě *všichni*, to znamená třídní učitel, výchovnej poradce (za) poradenskéj tým školy, zástupci, ředitel, asistenti pedagoga, opravdu všichni jako jo, rodiče, jako jako všichni pedagogický pracovníci. Ba i uklízečky, školníci jako jo. Prostě jsme to (-) všichni. ①

M: Můžeme. No, nebo mohli byste ještě to nějak třeba konkretizovat, rozvést tu formu, jestli jsou to nějaké organizované pravidelné schůzky nebo jak to vlastně celé jako probíhá?

FG02SET04: Jak? No, v podstatě, vždyť oni se učí, mají předměty a v podstatě skoro v každým předmětů se dostanete na téma jakoby zaměstnání nebo jako k čemu to je. To znamená jako jasně, můžeme se bavit, že teda jistě v tom 8., 9., 10. ročníku. To jsou ty setkání, o kterých tady všichni mluvíme, ale já myslím, že tady zaznělo, že to je fakt od první třídy, kdy neustály jsou přesahy na to, že jedno z největších štěstí, který člověka může v životě potkat, je, pokud najde zaměstnání, který ho bude těšit, kterým vlastně bude užitečnej tý komunitě a že to je jeden ze základních pilířů života jako jo. To znamená, jako když se bavíme s dětma, my vždy říkáme, že jakoby hlavní činnost v dospělosti je práce. Jo. Takže tak. ②

M: Děkuju.

FG02SET05: Já teda musím říct, že když už děti přijedou potom na ten druhý stupeň, tak samozřejmě to, co říkal pan [redacted] a když pak přijdou ty děti na druhý stupeň, tak tam už s nimi jakoby pracuju intenzivně v rámci teda nejen toho výchovného poradenství, toho kariérového, ale snažím se do toho začlenit i víc rodiče a třídní učitele v tom smyslu, že když už potom mají třídní schůzky, které u nás probíhají spíš takovou formou posezení u, když to řeknu, kulatého stolu, kde je třeba občerstvení, káva, čaj. Takže to není předání jakoby pouze o hodnocení žáka, prospěchu a chování, ale spíše takové to popovídání si o škole, kam ta škola směřuje a jak ty žáky třeba připravuje na ten vstup do toho svého pobudoucího povolání. Takže tam se snažím hodně jakoby podchytit ty rodiče, protože kolikrát ty rodiče se snaží směřovat i to dítě někam, kde mu stavi cíl a které to dítě třeba nikdy nedosáhne a někdy se rozházíme, opravdu i třídní učitel, ale rodič to někdy slyšet nechce. Takže fakt tam je někdy ta podpora i velká, ne vždycky se nám to také samozřejmě podaří a pak to dítě selže na té následně škole, na tom odborném učiliště, ale aby ty rodiče byli fakt jako vtažený, aby vůbec věděli, kam třeba to dítě bude vhodné nasměrovat, jak hodně mu bude bránit jeho handicap, jaké jsou tedy třeba další pracoviště možné a podobně. Takže opravdu říkám vždycky, že to je hodně důležité tam mít toho rodiče. ①

M: Takže tohle je hodně teda o komunikaci. Třídní učitel, rodič.

FG02SET04: Je, já když začínám s téma dětma, tak už někde na tom druhém stupni, v té šesté třídě třeba si píšou takové to první, čím by chtěl být apod. a postupně se dostáváme do té deváté třídy anebo s téma středoškolkama samozřejmě taky. Někomu to zůstane to rozhodnutí, u někoho se to změní v průběhu života, někdo chce jít ve slépějích svého otce, takže to se to snažíme nějak podpořit. Snažíme se najít nějakou vhodnou, potom třeba i exkurzi, kde třeba jdeme tam, kde ten rodič pracuje. Ale jak říkám, někde někde to opravdu na tu podporu je. Někde to vychází, ale někdy jsou rodiče sami ty, kteří nám to zařiznou. ②

M: Jasně. A tady to, jak jste říkala to, že si vlastně píšou ty svoje nějaké sny nebo představy, to se děje jako v běžných předmětech? To je vlastně součást...

FG02SET05: Je to volba povolání, je to volba povolání, ale někde třeba ty děti přicházejí i individuálně s rodičema, takže máme i individuální konzultace, kde třeba to pak probíráme. Takže tak jednou do měsíce se scházím třeba s rodičema. Není to tak, že je to stále stejný rodič to ne, ale tu možnost mají. Děti, které nejsou schopné psát, jsou schopné v komunikaci, tak je to tak, že ty dotazníky spíš vyplňuju já nebo třeba někdy rodiče. Je to takové informativní pro mě, ně že bych zahlcovala nějakou formou dotazníkovou, to ne, ale spíš ta představa, která tam je. Někdy jí rozvineme, někdy jí nerozvineme. Někdy se to podaří, někdy, jak říkám ne, někde opravdu ty děti selžou na nastávající škole, do které pak přichází. Jak říkám, je to náročné s tou minoritní skupinou, která už po generace je nezaměstnaná a tam něco tvrdit o zaměstnání. No a aby to dítě navštěvovalo nějakou školu, vyučilo se a pak přineslo nějaké finance domů. Je někde opravdu úplně bezpředmětné. (6) (14)

M: Jo, Děkuju.

FG02SET04: Já se teda omlouvám, já vás budu muset opustit. Moc mě těšilo. Přeju hodně pedagogickýho optimismus, krásný zbytek lásky času, máje a krásnýho červná. Krásný prázdniny a hodně úspěchů. Těšilo mě, hezkej večer.

TS: Moc děkujeme.

M: Moc děkujeme.

FG02SET05: Na shledanou.

M: Jo, tak já bych se zeptala, jestli ještě někdo další z kolegyň má nebo by mohl popsat vlastně praxi, jak se tohle děje u nich, u vás.

FG02SET02: U nás ve speciální třídě se tomu intenzivně intenzivněji věnujeme přibližně od sedmé třídy, kdy děti ze speciálních tříd nastupují do druhého stupně. A děláme to v rámci pracovních činností, kdy se snažím i s těmi dětmi více pracovat v tom reálném životě. Takže opravovávám na školním pozemku záhony, chodíme prát, děti chodí žehlit, do kuchyňky chodíme vařit, chodíme šít, máme šicí dílno, takže spoustu těch činností pletení, háčkování si ty děti ze speciálních tříd si to zkusí, aby věděly, co to obnáší. (2) (4)

M: Přesně a pak je zase asi role těch učitelů, aby teda věděli, k čemu to dítě inklinuje. Jo v tom vlastně ta provázanost s tím plánováním je teda. Tak ještě někdo?

FG02SET03: No já bych možná k tomu měla ještě jednu poznámku. Nám se osvědčuje to, když na těch schůzkách, které pořádáme pro rodiče i společně, takže se sejdou třeba matky, které vidí to, že ten druhý žák, že i když jako neumí číst, neumí třeba psát, ale pujde na tu praktickou školu dvouletou, že to vůbec nevádí a že je ten tahoun zase ještě ta další matka. Kde si sdílejí ty rodiče, že je hrozně důležité to sdílení těch rodičů, takže proto ty schůzky pořádáme. My se s těmi rodiči vlastně vidáme dennodenně a oni si tak jako povídají mezi sebou, už když ty děti vyzvedávají a myslím si, že tam je to velký téma. Kam teda dál? Tam si to doporučuji i, co s nimi bude dál. A nemají takový ten strach jako oslovit třeba nějakou tu organizaci, kam to dítě by mohlo dál. Taky se setkáváme s tím, že si myslí, že to ty děti nezvládnou, oni zvládnou, to jsou ty opečovávající rodiny nebo rodiče a matky. Takže jako zbavit je toho strachu, to je taky ta práce třídního učitele, asistenta, celého toho týmu pedagogického, které se které, se o to dítě stará a zbavit je toho strachu, poslat je dál. Prostě se nebát (11)



říkala, ale momentálně teda opravdu pracuje. Je to tak 10 let, co odešla od nás ze školy. Takže se to, tam je to, tam je to bezva. To se nám povedlo.

*M: A můžu se zeptat jestli byste teda mohla nějak shrnout, kde vlastně vidíte příčiny toho úspěchu? Bylo to nějak v podpoře toho chráněného zaměstnávání nebo v čem?*

FG02SET05: Bylo to v podpoře rodiny stoprocentně. Teda tam si myslím, že to byl, je velký podíl toho. Potom vím, že to byli kamarádi, kteří s ní odcházeli, nebo spolužáci, kteří s ní odcházeli na tu praktickou školu dvouletou od nás, takže zřejmě v tom roce myslím, že odcházelo asi tři nebo čtyři žáci, takže to byla taky velká motivace. A i to, že, jo mluvila o Kubovi ještě, který taky působí v tom v tom chráněném zaměstnání. Takže si myslím, že tahounem byly i ty, i ty spolužáci, u kterých věděla, že to jde. A vlastně podporovali se navzájem a potom samozřejmě asi kvalita té služby a to podpora a ta podpora dál v tom, že a to vím, že s ní docházela nějaká slečna jako nejdřív v tom podporovaném zaměstnání. A tam je ale velký rozdíl, že jo podporované a chráněné a ta kontrola, kontrola toho asistenta, že prostě ten člověk není puštěný do té, do toho zaměstnání jen tak. Tak teď jsme ti tady sehnali místo, a ty si tady pracuj, ale důležitá je ta kontrola nebo ta asistence pan nějakého toho asistenta, který pomáhá a řeší problémy na tom pracovišti konkrétně.

*M: Děkuju.*

FG02SET05: Tak my máme chlapce [redacted] který skončil dva roky Praktickou školu dvouletou a nastoupil do chráněné dílny v [redacted]. Je to asi pět km od jeho bydliště a naučil se dojíždět sám. Byl to chlapec, který byl v dolním pásmu lehkého mentálního postižení. Naučil se dojíždět i autobusem. Tam pomohla ta agentura [redacted] která ho začivila, že od svého bydliště s ním šla k autobusu. On se naučil na čtvrté zastávce nebo na páté zastávce vystoupit, což je strašně fajn, protože ono je to v blízkosti té chráněné dílny. A pak zase pracuje na čtyři hodiny na snížené úvazek a po čtyřech hodinách odjíždí zase z té zastávky a domů. Tam byla velkou podporou i matka, protože je to velmi schopná paní, která chtěla, aby ten [redacted] někde nastoupil, aby začal pracovat. Navíc to byl ještě chlapec hodně jakoby úzkostný, který se necítil dobře v kolektivu. Spíš jako by byl takový, bych řekla, jako když byla přestávka ve třídě, stranil se od dětí, rád si třeba četl nebo si prohlížel nějaké časopisy různé barevné. Ale tak jako byl spokojený. Stačilo mu pozorovat ten ruch v té třídě. Ta třída ho brala. Byl byl vlastně jako by tímhle tím byl ten kamarádský. Ty děti ho bral jako kamarádský. No a musím říct, že jsme byli hrozně rádi, že to u něj vyšlo, že byla ta možnost ho tam zaměstnat a teď už tam pracuje druhý rok, druhý rok. Ale je to, jak jsem říkala, to chráněné pracoviště. Ta práce je variabilní s tím, že vždy přijde nějaký výrobek, jakoby jednotlivé dílny a oni skládají různé do krabiček. Takže je to činnost v sedě, ale ať přijde cokoli, kdyby balili, já nevím tampony, šrouby apod., prostě co sežene zaměstnavatel ta to zrovna ty děti vykonávají nebo ty, ten [redacted], pak jsme měli [redacted]. Ta nastoupila do čokoládovny [redacted]. Fungovalo to, ale fungovalo to jenom tři měsíce, přestože se jí to líbilo a byla spokojená. Ta čokoládovna je spojená i s kavárnou, takže ona byla chvíli u výroby čokolády nebo chvíli byla v té kavárně, ale pak to prostě sama ukončila. Přestože byla spokojená, tak skončila. A ještě máme chlapce [redacted] který ukončil Praktickou školou dvouletou, ale to už je asi tak pět let zpátky. A protože to byl chlapec, který je i v chráněném bydlení, je to bydlení, kde dřív to byl vlastně jakoby ústav a pak se dostávaly tyhle klienti třeba po dvouh běžně do veřejnosti, do panelových domů. Takže on bydlí s kamarádem, vychovatel tam dochází tak dvakrát denně, prostě