

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Gabriela Procházková

**Individuální vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným
postižením a spolupráce školského poradenského zařízení s
rodinou**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Individuální vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným postižením a spolupráce školského poradenského zařízení s rodinou“ vypracovala osobně s použitím literatury a informačních zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury na konci diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze práce je totožná.

V Olomouci dne: 10. 12. 2019

Gabriela Procházková

Poděkování

Touto cestou chci poděkovat Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D. za cenné připomínky, pečlivou metodickou pomoc a za neustávající trpělivost, ochotu a vstřícnost, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala všem respondentkám, které obětovaly svůj vzácný čas k rozhovorům. Poděkování patří též mým mnohým přátelům a milované rodině, kteří mě přes všechna úskalí drželi a nepřestávali mě povzbuzovat.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 Individuální vzdělávání	8
1.1 Vymezení individuální vzdělávání	8
1.2 Historie domácího vzdělávání	9
1.3 Individuální vzdělávání v zahraničí	10
1.4 Individuální vzdělávání v ČR dnes	13
1.5 Domácí vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	15
1.6 Důvody pro individuální vzdělávání	16
1.7 Námitky proti individuálnímu vzdělávání	18
2 Mentální a kombinované postižení	22
2.1 Vymezení mentálního postižení	22
2.1.1 Specifika dětí a žáků s mentálním postižením	24
2.1.2 Možnosti vzdělávání dětí s mentálním postižením	27
2.2 Vymezení kombinovaného postižení	29
2.2.1 Specifika dětí a žáků s kombinovaným postižením z pohledu psychopedie	30
2.2.2 Možnosti péče a vzdělávání žáků s kombinovaným postižením	31
2.3 Individuální vzdělávací plán	32
2.4 Rodina dítěte s postižením	33
2.4.1 Vyrovňávání se s těžkou životní situací	35
2.4.2 Důsledky postižení člena rodiny	38
3 Školská poradenská pracoviště	42
3.1 Speciálně pedagogické centrum (SPC)	43
3.2 Pedagogicko - psychologická poradna (PPP)	44
3.3 Osobnost poradce	45
3.4 Náplň práce poradenských pracovníků	46
3.5 Spolupráce poradenských pracovníků s rodinou	47
3.5.1 Desatero pro spolupráci s rodinou	48

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření	51
4.1 Cíle výzkumu	51
4.2 Průběh výzkumného šetření	52
4.3 Charakteristika účastníků výzkumu	53
5 Výsledky výzkumného šetření	55
5.1 Analýza dat a kategorizace	55
5.1.1 Důvody proč rodiče pro své dítě s postižením zvolili individuální vzdělávání, jako alternativu školní docházky	56
5.1.2 Jak probíhá vyučování	58
5.1.3 Co pozitivního individuální vzdělávání přináší	61
5.1.4 Vnímaná negativa spojená s individuálním vzděláváním	62
5.1.5 Jak rodiče hodnotí spolupráci se speciálními pedagogy	63
5.1.6 Pomůcky využívané při výuce	66
5.1.7 Socializace a vedlejší aktivity	67
5.1.8 Vnímané výsledky	69
Diskuze	70
Závěr	78
Seznam bibliografických citací	79
Seznam příloh	85
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Individuální vzdělávání ve smyslu domácí výuky je staré jako lidstvo samo, přesto je pro dnešní generace poměrně novým a málo známým způsobem vzdělávání, který si znovu vyšlapává cestu ve školském systému. V České republice má individuální vzdělávání v současnosti dvacetiletou historii, během které prokázaly výzkumy odborníků jeho výborné výsledky. Výsledky výzkumů tedy mluví ve prospěch domácího vzdělávání, což pro někoho může být dostačující pro jiné zcela nejistou záležitost, především pro ty, kteří neměli možnost se s touto formou vzdělávání setkat. V domácím vzdělávání je klíčový individuální přístup k dítěti, jinými slovy přístup zaměřený na žáka, který respektuje individuální potřeby a specifika žáka. Vzdělávání je tak přizpůsobeno jeho možnostem a schopnostem, nadáním i zájmům to vše pro blaho dítěte. Individuální přístup respektující každého jedince jako výjimečnou osobnost je ideálním způsobem nejen pro vzdělávání intaktních dětí, ale především dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jak to udává dnešní legislativa.

Děti a žáci s mentálním a kombinovaným postižením mají možnost využít formu individuálního vzdělávání na 2. stupni základní školy až od 1. září 2016, jedná se tedy o velice mladou problematiku, a proto jsem si toto téma zvolila pro diplomovou práci s cílem přiblížit ve značné míře neznámou otázku individuálního vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným postižením.

Diplomová práce je rozčleněna na teoretickou část a na část praktickou. V teoretické části práce bude uvedeno vymezení pojmu individuální vzdělávání, přiblížení specifik dětí a žáků s mentálním a kombinovaným postižením a nahlédnutí do osobitosti rodiny s dítětem s postižením. Poslední kapitola teoretické části bude věnována základním informacím o školských poradenských zařízeních a jejich pracovnících.

Praktická část je založena na výzkumném šetření, pro které byla využita kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru a data získaná tímto způsobem byla následně analyzována podle témat. Praktická část tedy vychází z průběhu výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak probíhá individuální vzdělávání v rodinách s dětmi s mentálním nebo kombinovaným postižením, důvody, které rodiče vedli k volbě individuálního vzdělávání pro jejich děti a jak funguje jejich spolupráce se speciálními pedagogy.

I Teoretická část

1 Individuální vzdělávání

V první kapitole této práce bude vymezen pojem individuální vzdělávání a jeho legislativní zakotvení v České republice. Dále bude popsán vývoj domácího vzdělávání v Čechách a pro souvislost budou uvedeny možnosti individuálního neboli domácího vzdělávání v zahraničí. V této kapitole budou také popsány důvody, pro které se rodiče rozhodují vzdělávat své děti touto alternativou a jaké námitky proti individuálnímu vzdělávání kladou její odpůrci. Závěr této kapitoly bude zaměřen na otázku individuálního přístupu k žákům, socializace žáků v domácím vzdělávání a individuální vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Vymezení individuálního vzdělávání

Individuální vzdělávání je termín, který je vymezen ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. v aktuálním platném znění, jako druh jiného způsobu plnění povinné školní docházky (§ 40). Jsou zde uvedeny dva způsoby, a to v § 41 je uvedeno individuální vzdělávání žáka, které je upraveno školským zákonem od září 2016 pro oba stupně ZŠ. Toto individuální vzdělávání, jako alternativní forma plnění povinné školní docházky, by mělo být legálně přístupné na jakékoli základní škole i základní škole speciální.

Druhá možnost jiného způsobu plnění povinné školní docházky je uvedena v § 42. Týká se vzdělávání dětí a žáků s hlubokým mentálním postižením. Na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a v souladu s doporučeními odborného lékaře a školského poradenského zařízení stanoví příslušný krajský úřad vhodný způsob vzdělávání konkrétního žáka, který bude odpovídat psychickým i fyzickým schopnostem a možnostem dítěte. Krajský úřad má zároveň za úkol zajistit rodičům potřebnou pedagogickou a metodickou pomoc při vzdělávání dítěte. V případě změn v duševních nebo fyzických možnostech žáka krajský úřad upraví ve spolupráci s rodiči a odborníky vzdělávání dle potřeb žáka. (§ 42 zákona 561/2004 Sb)

Individuální neboli domácí vzdělávání je jiným způsobem plnění povinné školní docházky, kdy oproti běžné formě děti nedocházejí denně do školy, protože se učí doma a jejich vzdělavateli, učiteli jsou zpravidla rodiče. Nejedná se o přenesení školy domů. Podstatou

individuálního vzdělávání je individuální přístup, přizpůsobení tempa, množství a způsobu vyučování vzdělanému žákovi. (Plaňanský, 2003)

„Velkou předností individuálního vzdělávání je individuální forma výuky, která umožňuje výrazně se přizpůsobit specifikám dítěte. Rodič je s dítětem ve stálém kontaktu, a díky tomu se i lépe rozvíjejí individuální komunikační schopnosti dítěte.“ (Zimčík, 2015, s. 13)

Termín individuální vzdělávání je právním výrazem, běžněji jsou používány termíny: „domácí vzdělávání“, „domácí vyučování“, „domácí škola“, které jsou nejbližší názvu používanému v zahraničí: „homeschooling“, jinak také „home schooling“, „home education“. (Nitschová, 2000) Vzhledem k tomu, že v české veřejnosti se používají nejčastěji pojmenování domácí vzdělávání, domácí škola nebo domácí vyučování, i v této práci budou tyto české ekvivalenty používány jako synonymum k názvu individuální vzdělávání.

Pojmenování individuální vzdělávání má svůj význam, protože v domácím vzdělávání je kladen důraz právě na individuální přístup k žákovi. Individuální vzdělávání a individuální přístup přispívá k rozvíjení schopností a nadání jednotlivého žáka, podporuje možnosti individuálního přístupu i v případech specifických poruch učení či jiných speciálních vzdělávacích potřeb žáků. (Simonová, 2003)

1.2 Historie domácího vzdělávání

Individuální neboli domácí vzdělávání není jen novodobý způsob výuky, je to způsob výchovy a vzdělávání stejně starý jako lidstvo samo. V historii bylo domácí vzdělávání chápáno různě ať pozitivně, nebo negativně stejně jako dnes. (Kostecká, 2014)

V historii České republiky bylo domácí vzdělávání známé převážně mezi šlechtickými a majetnými rodinami, které chtěly pro své děti zajistit kvalitní vzdělání prostřednictvím soukromých učitelů.

Legislativní ukotvení získává domácí vzdělávání již za Rakouska - Uherska v roce 1869. To umožňovalo rodičům zajistit soukromé vyučování jak v soukromých školách nebo jako vzdělávání domácí. Toto oprávnění mohli rodiče využít v období povinné školní docházky tedy od 6. do 14. roku dítěte, pokud se zavázali k tomu, že zajistí svému dítěti stejné

vědomosti, které by jinak získalo v obecné nebo měšťanské škole. (Follerová, 2006 in Procházková, 2013)

O domácím vzdělávání se také můžeme dočíst v Pedagogické encyklopedii z roku 1938, kde nalezneme termín domácí vyučování nebo domácí učitelé. Publikace uvádí, že domácí vyučování má svou dlouhou historii. Domácí vyučování nebo pravidelné docházení domácích učitelů si však ve většině případů mohli dovolit jen bohatší občané z vyšších sociálních vrstev. Autoři encyklopedie zdůrazňují, že úkol vychovat a učit děti náleží na prvním místě právě rodičům. Avšak od období, kdy vzniká veřejný školský systém, stává se tato forma méně obvyklá oproti hromadnému typu vzdělávání. (Chlup, Kubánek, Uher, 1938)

Přesto legislativní úprava domácího vzdělávání platila v Čechách až do osudné mnichovské dohody a po druhé světové válce se již možnost domácího vzdělávání nepodařila rozvinout, neboť nebyla slučitelná s totalitním smýšlením komunistické nadvlády, která se vyznačovala absolutní kontrolou. (Follerová, 2006, Bačovská, 2011 in Procházková, 2013)

Znovuobjevení této formy vzdělávání ve Spojených státech amerických nastalo v 60. letech 20. století. Byli to právě rodiče, kteří hledali jinou alternativu vzdělávání, protože nesouhlasili s kvalitou státního školství. V 70. letech se myšlenky o domácím vzdělávání rozšířily do Velké Británie, Austrálie a Kanady. Velkým propagátorem homeschoolingu byl John Holt, který je mnohými označován jako zakladatel novodobého domácího vzdělávání. V České republice byla tato forma vzdělávání, která též navazuje na vlnu z USA, po 7 letech pokusného ověřování, částečně uzákoněna od 1. ledna 2005. (Vališová, Kasíková, 2010)

Následovalo pilotní ověřování individuálního vzdělávání žáků na 2. stupni ZŠ, které mělo velmi dobré výsledky a po téměř 10 letech ověřování byla forma individuálního vzdělávání umožněna i na 2. stupni základních škol a to od 1. 9. 2016. (Altmanová, 2017)

1.3 Individuální vzdělávání v zahraničí

V této podkapitole se pozastavíme nad přístupy k individuálnímu vzdělávání v některých zahraničních zemích. Jedním důvodem je, že je přínosné znát názory jiných kultur, které nás mohou obohatit, někdy překvapit nebo se s nimi naopak můžeme ztotožnit, ale je to vždy

dobrá škola porozumění druhým. Některé odborné práce přinášejí informaci, že současné domácí vzdělávání v Čechách má kořeny ve znovuoživení domácího vzdělávání v USA. Podrobné informace o domácím vzdělávání v USA najdeme na webových stránkách organizace Home School Legal Defence Association (HSLDA), která sdružuje nejvíce rodičů doma vzdělávaných dětí. V každé zemi, kde domácí vzdělávání je možné, můžeme najít internetový kontakt na příslušné spolky a organizace.

Dle srovnávací analýzy domácího (individuálního) vzdělávání, kterou v roce 2012 uskutečnil Národní ústav pro vzdělávání, má moderní domácí vzdělávání kořeny ve Spojených státech amerických, kde je legalizované ve všech státech. Mohou se zde touto cestou vzdělávat děti na základních i středních školách. V západní Evropě je povoleno téměř ve všech zemích. V zákoně, který upravuje domácí vzdělávání pro Velkou Británii, se dokonce uvádí, že vzdělání je povinné, ale škola ne. Ve Velké Británii rodiče nejsou povinni ani žádat o povolení ke vzdělávání svého dítěte v domácím prostředí a ani se nemusí přihlásit do určité školy. Protipólem je Německo, kde domácí vzdělávání není povoleno od doby druhé světové války. (Pastorová, 2012)

Pro srovnávací analýzu NÚV (2012) bylo zvoleno 27 zemí evropských, tak i zemí mimo Evropu (Austrálie, Nový Zéland, Kanada, USA). Tyto vybrané země byly rozděleny do dvou skupin. Jedna skupina zemí má v zákoně zakotveno povinné vzdělávání a druhá skupina povinnou školní docházku. (tamtéž)

Země s povinným vzděláváním měly domácí vzdělávání vždy jako legální formu v systému vzdělávání. Z vybraných zemí jich je jedenáct, jedná se o Francii, Izrael, Lucembursko, Dánsko, Finsko, Velkou Británii ad. V těchto zemích mají odpovědnost za vzdělání dítěte právě rodiče a na nich je, zvolit pro své dítě nejvhodnější formu edukace. V patnácti zemích ze srovnávací analýzy je uzákoněna povinná školní docházka a forma domácího vzdělávání byla do zákona implantována dodatečně. Jsou to například Spojené státy americké, Kanada, Island, Maďarsko, Slovensko, Itálie, Řecko, Rakousko, Rusko, některé kantony ve Švýcarsku. V převážné části těchto zemí, které mají povinnou školní docházku je domácí vzdělávání přístupno všem žákům základního vzdělání. V určitých zemích je domácí vzdělávání umožněno jen pro zvláštní kategorie dětí – pro děti s handicapem či onemocněním, které brání docházce do školského zařízení. (tamtéž)

Povinné vzdělávání najdeme také v Itálii, kde se týká dětí od 6 do 14 let. Povinné vzdělání je možné plnit ve státních nebo soukromých školách nebo prostřednictvím domácí výuky, které se říká „Scuola paterna“. K té mohou rodiče každý rok přihlásit své dítě na školském úřadě. Děti stejně jako v Čechách dochází na přezkoušení. (Kolář, 2000)

Singapur je jednou ze zemí, která má také povinné vzdělávání. Je zde uvedena, jako zástupce Asie. V této maličké zemi mají rodiče možnost požádat o výjimku a zvolit jinou alternativu vzdělávání, kterou je právě homeschooling. Na stránkách organizace Homeschool Singapore (HSSG) se můžeme dočíst o jejich aktivitách, svépomocných skupinách i zkušenostech s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (HSSG Homeschool Singapore, online)

Ministerstvo školství v Singapuru vytvořilo roku 2017 nový přehled podpory ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třetí kapitole tohoto přehledu je zakotveno i domácí vzdělávání. Tuto možnost mohou rodiče pro své dítě se speciálními potřebami zvolit. Děti s lehčím postižením musí podstoupit jakési přezkoušení. V případě dětí se středními a těžkými vzdělávacími potřebami je respektována jejich individualita a je zde uvedeno, že je nepraktické posuzovat tyto žáky formálním způsobem. Pracuje se dle vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu a ten se hodnotí. Tento plán tvoří rodiče, kteří musí umožnit a zajistit návštěvy odborníků, obzvláště specializovaných, jako je logoped či ergoterapeut. (Ministry of education, Singapore, 2019, online)

Po vzniku Ruské federace byl roku 1992 přijat nový zákon o vzdělávání, který umožňuje rodičům dítěte vybrat pro něj způsob vzdělávání ať je to soukromý sektor, státní školství, večerní nebo korespondenční způsob vzdělávání či rodinné nebo domácí vzdělávání. Pojem domácí vzdělávání souvisí se vzděláváním dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, pro které je vypracován osobní individuální vzdělávací plán, dle kterého probíhá výuka buď ve škole, nebo právě v domácím prostředí, kam dochází učitelé, kteří s výukou v domácím prostředí pomáhají. Jiným způsobem je rodinné vzdělávání, které je blízké českému domácímu vzdělávání a je určeno pro děti, jejichž zákonní zástupci se z určitého důvodu rozhodli pro tuto alternativu a mají právo naplňovat požadavky škol svým způsobem. (Bačovská, 2011)

Další výzkum domácího vzdělávání ve vybraných zemích provedly pro Parlamentní institut Obračajová a Čermáková. (2015)

1.4 Individuální vzdělávání v ČR dnes

Individuální vzdělávání v České republice je alternativou školní docházky. Je to vzdělávání, které probíhá bez pravidelné docházky do školy. Legislativní ukotvení ve školském zákoně ve znění č. 178/2016 Sb. zaručuje možnost individuálního vzdělávání na 1. i na 2. stupni ve všech základních školách v ČR. Tím bylo ukončeno pokusné ověřování individuálního vzdělávání, které trvalo přes 9 let od května 2007 do srpna 2016. (NÚV, 2011-2019, online)

Žák je na základě rozhodnutí zákonných zástupců a ředitele školy vzděláván v domácím prostředí. Děti nedocházejí denně do školy a vyučují je zpravidla jejich rodiče nebo vzdělávání probíhá v rámci svépomocné skupiny vedené několika spolupracujícími rodiči, popřípadě soukromými učiteli. Žáci dochází na konci pololetí na přezkoušení a od školy dostávají vysvědčení stejně, jako žáci vzdělávání ve škole. Impulzem pro rozvoj této formy vzdělávání je uváděna nedůvěra vůči veřejnému školství, tak jak to bylo v USA v druhé polovině 20. století, ale mnozí rodiče v České republice uvádějí i možnost svobody se rozhodnout a vzít tak na sebe cele zodpovědnost za své děti. (Nitchová, 2000)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo informace a doporučení k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole (2016), kde je mnoho podrobných informací. Informace se týkají například povolení či zrušení individuálního vzdělávání. Jsou zde doporučeny podmínky a pravidla, které si škola má ujasnit před nástupem dítěte na individuální vzdělávání. Najdeme zde, jaké náležitosti má mít žádost o individuální vzdělávání, jak by mělo probíhat přezkoušení, které je stanoveno vždy na konec pololetí. Tyto zkoušky nejsou komisionální, tedy před komisí. Žák je přezkoušen z příslušného obsahu vzdělávání. Nejčastějším způsobem přezkušování je forma portfolia žáka. (Pícl, 2016)

„O povolení individuálního vzdělávání je možné žádat kdykoli během školního roku a škola by na to měla být připravena.“ (tamtéž, s. 3)

Doporučení uvádí nejčastější důvody pro volbu individuálního vzdělávání včetně speciálních vzdělávacích potřeb, kdy žák potřebuje jiné tempo, metodu nebo formu vzdělávání. *„V těchto případech mohou zákonní zástupci s výhodou využít individuální přístup ke vzdělání.“ (tamtéž, s. 6)*

V citovaném dokumentu je doporučováno školám, aby před povolením individuálního vzdělávání provedli vstupní rozhovor. Osoba, která bude vzdělavatelem žáka, což nemusí být nutně zákonný zástupce, musí doložit absolvování střední školy pro vzdělávání žáka na 1. stupni a pro vzdělávání žáka na 2. stupni přiloží k žádosti doklad o absolvovaném vysokoškolském vzdělání. (tamtéž)

Nová úprava zákona č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 9. 2017 přinesla povinný poslední ročník předškolního vzdělávání. Nejde o povinnou docházku do mateřské školy a proto i zde je možný jiný způsob plnění povinného předškolního vzdělávání. Jiným způsobem plnění povinnosti předškolního vzdělávání se rozumí:

- a) *individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy,*
- b) *vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální*
- c) *vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky dle § 38a. (Dandová, 2017 in Bednářová, 2017, s. 140)*

Z výše uvedeného vyplývá, že zákonný zástupce dítěte, které by mělo nastoupit do povinného předškolního vzdělávání, může zvolit pro své dítě formu individuálního (domácího) vzdělávání. Zákonní zástupci jsou povinni oznámit své rozhodnutí škole nejpozději 3 měsíce před začátkem školního roku, pokud se tak nerozhodnou v průběhu školního roku. Ředitel mateřské školy se s rodiči domluví na termínu takzvaného ověření úrovně osvojení očekávaných výstupů, což je jakési přezkoušení. (Bednářová, 2017)

1.5 Domácí vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo děti s určitými odlišnostmi v učení mají také možnost zvolit pro své děti domácí vzdělávání, stejně jako mají tuto možnost rodiče jakéhokoliv jiného dítěte a je možno ji využít na základě žádosti zákonného zástupce po celou dobu školní docházky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít individuální vzdělávací plán, který vychází z doporučení školského poradenského zařízení, jemuž předchází diagnostický proces. Žádost o vyšetření v poradenském zařízení přichází od rodičů nebo školy, když si uvědomí, že dítě potřebuje odbornou pomoc. Vyjádření odborníků na základě výsledků diagnostického procesu by měl zajistit potřebnou podporu a podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Za zajištění speciálních metod nebo forem vyučování odpovídá učitel. V případě, že učitel tyto speciální metody a formy nezná, musí škola zajistit jejich vysvětlení. Škola bude k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na individuálním (domácím) vzdělávání přistupovat dle §16 podle aktuální platné úpravy školského zákona. (Moutney, 2009; Pícl, 2016)

Rodiče, kteří vzdělávají své děti doma, si uvědomují, že podpora specializovaných organizací je velmi hodnotná pokud mají dítě se speciálními potřebami ať je to intelektové postižení, Aspergerův syndrom nebo specifické poruchy učení. Je velmi přínosné najít komunitu lidí, kteří se zabývají stejnou otázkou a pořádají třeba setkání, kde je možnost sdílet své zkušenosti. Rodiče i děti se shodují, že taková setkání napomáhají ke zvládnutí životních výzev. Rodiče se také shodují, že nejefektivnější způsob vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je způsob, který zachovává individuální přístup. (Moutney, 2009)

Hensley (2009) také klade důraz na individuální přístup a empatii k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdůrazňuje, že v domácím vzdělávání vidí rodiče své dítě komplexně a vnímají ho jako bytost a ne jen jako nějaké postižení. Všechny děti potřebují mít někoho, kdo je miluje a kdo v ně věří, ale děti, které mají problémy s učením nebo chováním potřebují speciální podporu a povzbuzení, které rodiče v domácím vzdělávání, mohou nabídnout. To je ta první a nejdůležitější věc, kterou domácí vzdělávání těmto dětem dá. Jsou to rodiče sami se vztahem ke svým dětem, které více než ostatní, potřebují ke vzdělávání a rozvoji místo, kde se budou cítit v bezpečí a kde se budou moci učit vlastním způsobem a tempem.

Další skutečnost, kterou domácí vzdělávání dětem může nabídnout, je reálný individuální vzdělávací plán. Samozřejmě, cílem každého individuálního vzdělávacího plánu (veřejného nebo soukromého) je, poskytnout individuální přístup studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Doma jsou rodiče schopni výuku dětí „ušít na míru“. Mohou si svobodně vybrat, kdy a jaké materiály budou pro děti používat. (Hensley, 2009)

Třetí věc, kterou domácí vzdělávání dětem přináší, je možnost tzv. učení jeden na jednoho, který ve veřejném školství je nemyslitelný už jen z ekonomického hlediska. Tento model je ale efektivnější a umožňuje práci i přes veškeré překážky a problémy v chování, které může dokonce eliminovat. (tamtéž)

„Výsledky různých šetření jasně signalizují, že z hlediska učení jedince je efektivnější individuální vzdělávání nebo malá skupina, prostředí poskytující dítěti bezpečí, citovou oporu, blízkost, podporu při učení, začleňující poznání do kontextu života dítěte.“ (Mertin, 2003, s. 415)

Způsob hlavního vzdělávacího proudu má i své limity, které nelze jednoduše překonat. Přestože výzkumy poukazují na skutečnost, že pravděpodobnost efektivity a vhodnosti individuální výuky, a to i prostřednictvím domácího vzdělávání je vyšší než hromadné vzdělávání ve veřejných školách, zůstává tento velmi náročný způsob výuky, jako je individuální vzdělávání a individuální přístup vůbec, jen okrajovou alternativou. (Mertin, 2003)

1.6 Důvody pro individuální vzdělávání

Rodiče, kteří vzdělávají své děti doma, uvádějí různé důvody, pro které se k této alternativě rozhodli. V mnoha případech jsou to rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ať jsou to děti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie ad.) nebo také děti se zdravotním oslabením či zdravotním postižením a mnohdy jsou to děti mimořádně nadané. Jiní rodiče uvádějí jako důvod rozvíjení nadání ať v umělecké nebo sportovní oblasti nebo zajištění vyšší úrovně vzdělání v jazycích a dalšími rodiči jsou ti, kteří se neztotožňují se stylem běžných škol. (Franklová, 2015)

V bulletinu Asociace pro domácí vzdělávání (2003) jsou popsány dvě skupiny rodin rozdělených, podle důvodů, které je vedly k rozhodnutí pro individuální vzdělávání. Část rodičů se pro individuální vzdělávání rozhodla, protože jsou přesvědčeni, že je to nejvhodnější alternativa vzdělání pro jejich dítě. K nejčastějším důvodům těchto rodičů patří možnost individuálního přístupu k dítěti, rozvoj jejich nadání a schopností, využití vhodnějších způsobů a metod výuky než ve škole, zajištění vyšší efektivity při vyučování, výchova k hodnotám, které jsou důležité pro rodinu, možnost vést děti k lásce ke vzdělání – k celoživotnímu vzdělávání a přípravě k dalšímu studiu. Druhá část rodičů vzdělává své děti doma, protože jejich děti mají nějaké speciální vzdělávací potřeby, které škola nedokázala řešit. V této skupině zaznamenáme důvody jako zdravotní omezení dítěte, neschopnost žáka začlenit se do režimu školy, neadekvátní zajištění výuky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Simonová, 2003)

Tiskový mluvčí Ministerstva školství na základě výsledků pokusného ověřování sdělil, že jak rodiče, tak i učitelé si pochvalovali možnost, kdy mohou individuálně přizpůsobit výuku i tempo dle schopností žáka, což je zásadní hlavně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální vzdělávání dává, podle něj, prostor k podpoře a zdokonalení zájmů, talentů a nadání dětí. (Nová, 2013)

V záznamech z pokusného ověřování individuálního (domácího) vzdělávání pro 2. stupeň základních škol, je uvedeno též z jakých důvodů se rodiče rozhodli pro tuto alternativu vzdělávání. Z uvedených je to například dlouhodobá rekonvalescence žáka, časté pobyty rodiny v zahraničí, výborná zkušenost s individuálním vzděláváním žáka na 1. stupni, složitější dostupnost školy. V dotazníku byly však i důvody jako zkušenost s šikanou až fobie ze školního prostředí a kolektivu. (tamtéž)

Zkušenosti ze zahraničí se od zkušeností v České republice téměř neliší. Tolik kolik je různých důvodů proč rodiny volí možnost své děti vzdělávat doma, tolik je i různých rodin a způsobů života. A mnoho obyčejných rodin vzdělává své děti doma. Nejsou to jen lidé, kteří jsou bohatí, elita nebo lidé značně „alternativní,“ jak by si někteří mohli myslet. Tyto obyčejné rodiny pro své děti chtějí stejnou a jednoduchou věc, kterou si přeje jakákoliv jiná rodina. Chtějí, aby jejich děti prospívaly, aby byly šťastné a zdravé. Chtějí, aby se jejich děti rozvíjely v osobních i v akademických dovednostech, které budou hodnotné pro celý jejich

život a pro společnost. Chtějí, aby jejich děti získaly kvalifikaci, kterou k tomu potřebují. Chtějí, aby jejich děti byly těmito dovednostmi a znalostmi dobře vybaveny, tak aby mohly jednoho dne jít do práce. Ovšem ne všechny rodiny vnímají, že školy splňují jejich kritéria pro každé z jejich dětí. Pak se rozhodují pro domácí vzdělávání. (Moutney, 2009)

Některé rodiny mají v úmyslu vzdělávat své děti doma od úplného začátku a jejich rozhodnutí bylo učiněno ještě před nástupem dítěte do školy. Jiné rodiny se rozhodnou pro domácí vzdělávání až když dítě do školy chodí, ale zápasí s různými problémy. Jsou i rodiny, kde některé děti chodí do běžné školy a některé jsou vzdělávané doma. Situace se tedy různí stejně tak, jako jsou různé zkušenosti rodin. (tamtéž)

Záměr škol je skvělý ve vizi, že děti mají možnost učit se spolu s ostatními. Mnoho škol a mnoho učitelů je skvělých. Problém je, že ne všechny školy jsou takové, ať už je ideál jakýkoliv. Ne každé dítě se učí bez problémů a ne každé dítě je schopno se efektivně učit v prostředí školy. (tamtéž)

1.7 Námitky proti individuálnímu vzdělávání

Argumenty proti domácímu vzdělávání se průběhu let nemění. Odpůrci individuálního vzdělávání povětšinou argumentují tím, že děti vzdělávané doma jsou ochuzeny o kolektiv stejně starých dětí. Chybí jim tedy socializace, kterou představuje škola. Rodiče doma vzdělávaných dětí ale uvádějí, že děti z domácího vzdělávání se hojně účastní zájmových kroužků, navštěvují sportovní oddíly a Základní umělecké školy. Krom těchto činností se rodiče s dětmi na individuálním vzdělávání aktivně scházejí na společných setkáních, kulturních akcích a vzdělávacích programech, konferencích a akademiích. Pro kritiky domácího vzdělávání je to ale nedostačující (Altmanová, 2017)

Socializace dětí je na prvním místě závislá na funkčnosti rodiny. Tento fakt a tento vliv nelze nahradit prostřednictvím institucionálního zařízení, které nedokáže tak jako rodina předat dítěti v prvních 6 letech základní a určující návyky, které ovlivňují jeho schopnost se socializovat. Dítě pro svou schopnost chápat vztahy, autority, spolupráci i toleranci k rozdílnosti potřebuje společnost, která obsahuje různé věkové rozvrstvení, různé generace. Reálné sociální interakce dítě zažije v prostředí, kde se nachází rozličné generační i sociální

vrstvy, v takovém prostředí získává nejvíce zkušeností o komunikaci, řešení problémů i způsobech chování. (Plaňanský, 2003)

Rodiče uvádějí, že ze zkušenosti v domácím vzdělávání děti vytvářejí sociální vztahy napříč věkovým kategoriím na rozdíl od svých vrstevníků, kteří chodí do školy. Děti z individuálního vzdělávání se až na výjimky nestydí navázat komunikaci se svými vrstevníky stejně jako s dospělými lidmi. Doma vzdělávané děti mají většinou pevněji ustanovené názory a rozumí proč, umí o svých názorech hovořit, mají také čas vnitřně dozrát, a tak jsou připraveni být hodnotnou součástí společnosti. (tamtéž)

Strach z neexistence socializačního prvku u dětí v individuálním vzdělávání je zbytečný. Základním socializačním prostředím je rodina, kde se děti setkávají s blízkými i vzdálenými příbuznými, setkávají se s rodinami svých přátel a s přáteli své rodiny, nejsou omezovány ve vztazích. Každá rodina má nějaké aktivity, kde se setkávají s různými lidmi v různých situacích – například ve sportu, spolecích, sdruženích, kulturních akcích aj. Děti mají tak možnost být v kontaktu s lidmi různých profesí, názorů a různého věku. Rodiny, které praktikují individuální vzdělávání, si uvědomují fakt, že děti potřebují děti a proto navštěvují různé kroužky nebo se scházejí ke společné činnosti, které zahrnují tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu či jiné předměty nebo společně organizují zajímavé akce, protože možností je mnoho. (Zimčík, 2015)

Otázka socializace dětí na domácím vzdělávání není téma jen v České republice, ale i v zahraničí - například ve Spojených státech amerických, kde historicky proběhlo několik výzkumů na toto téma.

Smedley (1992) použil test míry adaptivního chování (Vineyard Adaptive Behavior Scales) pro určení míry zralosti přizpůsobivého chování dětí navštěvujících státní školy a dětí vzdělávaných doma a zjišťuje, že děti z domácího vzdělávání dosáhly značně vyšších hodnot ve zralosti přizpůsobivého chování (84%) než děti ze státních škol (27%). Na základě této studie došel Smedley k závěru, že ve veřejném školském systému jsou děti socializovány jen v tzv. horizontálním směru, který vnímá jako dočasný a pouze ve shodě s vrstevníky. Rodiče vzdělávající své děti doma vyhledávají pro své děti tzv. vertikální socializaci, tedy směrem k odpovědnosti, službě, dospělosti a ta je z hlediska času nadčasová. (Smedley, 1992 in Klicka, 2007)

Podobných výsledků ve výzkumu sociálních dovedností dosáhl Knowles (1993), který uskutečnil studii zaměřenou na dospělé osoby vzdělané prostřednictvím domácího vzdělávání. Tato studie ukázala, že děti vzdělávané doma netrpí nedostatkem sociálních interakcí, tedy možností získat sociální dovednosti. Knowles uvádí, že 94% dotázaných potvrdilo, že domácí vzdělávání je připravilo na život ve společnosti, kde jsou schopni zdravě fungovat, 79% dotázaných uvedlo, že jejich zkušenosti získané v domácím vzdělávání byly plně interakcí s lidmi z různých vrstev společnosti. (Knowles, 1993 in Linsenbach, 2010)

Organizace ERIC clearinghouse uvádí, že několik studií došlo k závěru, že domácí vzdělávání pomáhá dětem v oblasti sociálních dovedností a zralosti. Citují výsledky výzkumu Dr. Lindy Montgomery, která uvádí, že studenti z domácího vzdělávání mají tendence mít širší věkové rozpětí svých přátel než jejich vrstevníci navštěvující školu, což v nich posílí zralost a schopnost vést. (Linsenbach, 2010)

Shyers (1992) zjistil, že děti na domácím vzdělávání prokazují méně problémů v chování. Studie poukazovala na fakt, že děti vzdělávané doma svými rodiči napodobují jejich chování, zatímco děti vzdělávané v běžné škole napodobují chování dominantních vrstevníků. Shyers uvádí, že výsledky studie poukazují na to že, zdravý sociální vývoj dítěte je ovlivňován kontaktem s dospělými více než kontaktem s vrstevníky. (Shyers, 1992 in Klicka, 2007)

Další námitkou vůči domácímu vzdělávání je obava, že rodiče, jako nekvalifikovaní pedagogové nemohou naučit děti obsah učiva správně. Protiargument na tuto námitku uvedl například Mertin (2013) v otázce možných důvodů proti domácímu vzdělávání: *„Vlastně žádná negativa nevidím. Ta, která se uvádějí, jako například, že rodič vzdělavatel je nekvalifikovaný, tak to já neuznávám. Rodič nevzdělává třicet dětí v instituci, které jsou pro něj cizí. Rodič učí známé dítě, což je výrazný rozdíl.“* (Mertin, 2013 in Procházková, 2013, s. neuvedeno)

Jako příklad uvedl praktické přirovnání. Když matka vaří doma pro svou rodinu, nepotřebuje na to školu, a přesto vaří výborně a stolování je estetické. Je ovšem pravdou, že pokud by stejná žena měla vařit v hotelové kuchyni, tak by po ní chtěli nějaké vzdělání, osvědčení a praxi. Hotel je institucí, kde je třeba dodržovat určitá pravidla, která doma nepotřebujete. Pro domácí poměry to stačí tak, aby to bylo pro zdraví a blaho dítěte. Přirovnání ke škole je takové, že pokud paní učitelka má na starost 25 nebo i 30 dětí a od začátku školního roku

musí efektivně a hned zahájit výuku je zapotřebí, aby na to byla připravena získanými znalostmi a dovednostmi, jak to zvládnout s těmi dětmi, které třeba nikdy předtím neviděla. Rodiče mají velkou výhodu, protože se na výuku svého dítěte připravují 5 nebo 6 let, kdy ho poznávají a intenzivně s ním pracují. Mají možnost pozorovat a ovlivnit, jak reaguje, co funguje a to praxí nikterak teorií. Pokud se jako výtku uvádí fakt, že rodiče pro svou nekompetenci mohou naučit dítě něco špatně, jak je možné, že nevdí, když i ve škole se stává, že učitel něco špatně naučí? (Mertin, 2013 in Procházková, 2013)

2 Mentální a kombinované postižení

V této kapitole budou popsány základní informace o mentálním postižení a o kombinovaném postižení, co se týče terminologie, specifik těchto postižení a dotkneme se možností vzdělávání žáků s mentálním nebo kombinovaným postižením.

2.1 Vymezení mentálního postižení

Termín mentální postižení je často užíván v oborech speciálně pedagogických či v poradenských službách. Termín mentální postižení je použit například ve vyhláškách č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., a ve vyhlášce č. 27/2016 školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění novely 82/2015 Sb. S pojmenováním mentální postižení se setkáme i v názvech institucí, jako je Speciálně pedagogické centrum pro děti a žáky s mentálním postižením. Sektor zdravotnictví je spíše spojován s termínem mentální retardace, ale i zde se můžeme setkat s pojmenováním mentální postižení, které je v podstatě vnímáno jako synonymum i když to tak není, protože pojem mentální postižení má širší význam. (Valenta, 2018)

Pojmenování mentální postižení je širším pojmem než mentální retardace, protože zasahuje dále než po diagnózy F 70 až F 79 (viz níže) udané dle výsledků vyšetření IQ. Mezi jedince s mentálním postižením zahrnujeme i početnou skupinu osob, které nespádají do mentální retardace, ale ani nedosahují průměrné inteligence. Dříve se této skupině říkalo lidé v hraničním pásmu inteligence, dnes je používán termín lidé s oslabením kognitivního výkonu. (Pastieriková, 2012)

Definice mentální retardace MKN 10 zní takto:

Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. (ÚZIS, 2018, online)

Krejčířová (2015, s. 400) hovoří o mentální retardaci jako o závažné poruše inteligence, která je „trvalého charakteru, vnějšími vlivy může být ovlivněna pouze v rámci biologicky daných limitů. Jde o postižení vývoje rozumových schopností, které je vrozené nebo časně získané.“

Toto postižení přináší závažné omezení v začlenění jedince do společnosti a v přizpůsobení se přirozenému okolí. (Krejčířová, 2015)

Pojem mentální retardace byl přijat a rozšířen jako odborný termín od roku 1959 po zasedání světové zdravotnické organizace (WHO). Názvy stupňů mentální retardace jsou od roku 1993 platné i u nás podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) dle 10. revize WHO. Dle této revize, kterou přijala i naše republika jsou děleny stupně mentální retardace a to následně:

- F70 – Lehká mentální retardace (anglicky – mild mental retardation) – IQ 50-69
- F71 – Středně těžká mentální retardace, nebo též Střední mentální retardace (moderate mental retardation) – IQ 35-49
- F72 – Těžká mentální retardace (severe mental retardation) – IQ 20-34
- F73 – Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) IQ do 19
- F78 – Jiná mentální retardace
- F79 - Nespecifikovaná mentální retardace

(Valenta, 2018)

Závažnost a stupeň mentální retardace mohou standardizovanými testy inteligence měřit vyškolení psychologové. Pro zjištění stupně adaptivního chování jedince se využívají škály (Vinelandská škála sociální zralosti), které mohou napomoci k určení mentální retardace, ale výsledky mohou být jen přibližné. Určení diagnózy závisí na celkových intelektuálních funkcích, které posoudí odborný pracovník. Schopnosti osob a jejich adaptibilita mohou být posíleny a rozvinuty během času a i slabé hodnoty mohou být prostřednictvím procvičování a rehabilitace zlepšeny. (ÚZIS, 2018, online)

Zvolený termín mentální retardace byl dohodnut specialisty převážně zdravotnických oborů, které se problematikou osob s poruchami intelektu zabývají. Termín byl zvolen pro sjednocení terminologie. V současnosti je však termín považován za zastaralý a v některých zemích je dokonce nepřijatelný. Pedagogičtí pracovníci a další pomáhající profese pojem mentální retardace spíše nepoužívají

Vzhledem k všeobecnému zlidšťování vědních oborů, které je znatelné právě v jejich názvoslovích, hledají se nové termíny, aby vhodně a výstižně nahradily ty dosavadní, které postupem času získaly hanlivý význam. Výrazně se s tímto jevem setkávají právě pomáhající profese (sociální pracovníci, lékaři, zdravotní sestry, psychologové, pedagogové a speciální pedagogové, osobní asistenti ad.), které se specializují (mimo jiné) na klienty s mentálním postižením. (Valenta, 2018)

Výše uvedená situace se týká i termínu mentální retardace, který je vnímán, jako nevyhovující. Náhrada tohoto názvu termínem mentální postižení je však v některých západních zemích považována za nedostačující. Významná americká organizace American Association on intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (dříve AAMR – American Association for Mental Retardation), která pečuje o klienty s mentálním postižením, pracuje na novém vymezení a změně termínu mentální retardace na termín intellectual disability – ID (v překladu – intelektuální postižení). (tamtéž)

2.1.1 Specifika dětí a žáků s mentálním postižením

V oblasti edukačního procesu u dětí a žáků s mentálním postižením je zapotřebí si uvědomovat určité specifické vlastnosti těchto dětí a s ohledem na ně s dětmi pracovat. Počítejme s tím, že čím těžší stupeň mentálního postižení, tím bude vyšší narušení ve schopnostech vnímání, myšlení, paměti, pozornosti i komunikace ad.

Vnímání neboli smyslová percepce je podporována soustavou analyzátorů – smyslových orgánů, které zajišťují možnost poznávání skrze počítky nebo souhrn počitků. Vzbuzují představy, které jsou již vybavené stopy dříve vnímaného. Přímé vnímání je povětšinou výběrové a je podmíněno zkušenostmi každého jedince, ale i kupříkladu atraktivností podnětu. (Švarcová, 2006 in Pastieriková, 2012)

U dětí s mentálním postižením je tento proces utváření podmíněných spojů zpomalen. Můžeme tedy pozorovat snížené či zpomalené zrakové, sluchové vnímání, vnímání prostoru a času (špatný odhad délky, hloubky a zmatek při orientaci v čase), snížená může být též citlivost vůči hmatovým vjemům a špatná koordinace pohybů. U dětí s těžkým a hlubokým

mentálním postižením se setkáváme i s narušeným vnímáním vlastního tělesného schématu. (Švarcová, 2012)

V otázce oslabení zrakové percepcce, kde dítě s mentálním postižením hůře vnímá rozlišení figury a pozadí a nerozlišuje polostíny, je pro dítě náročné vnímat perspektivu. Nedostatečně rozlišují detaily a celky například u rozeznávání dvou různých předmětů mohou ohodnotit tyto předměty, jako totožné. (Lechta, 2002 in Kozáková, 2013)

Myšlení je nejvyšší formou poznávání. Myšlení je způsob poznávání skrze zprostředkování, zobecňování a vyvozování podstatných vlastností předmětů a jevů a jejich vztahů. Výsledky myšlení jsou vyjadřovány pomocí řeči, která je nástrojem myšlení a je dorozumivacím prostředkem. Nejčastěji zmiňované postupy myšlení jsou analýza a syntéza, abstrakce, zobecňování, srovnávání, vyvozování tedy úsudek apod. (tamtéž)

Myšlení u dítěte s mentálním postižením je redukováno na konkrétní okolnost a souvislosti mezi předměty a jevy. Myšlení je u těchto dětí jednodušší s nízkou produktivitou. Při komparaci popíše v některých případech rozdíly a však povětšinou je vodítkem vnější znak nikoliv základní podstata věci, poněvadž ji nedokáže rozpoznat. (Švarcová, 2012)

Otázka nedostatečnosti zobecňování se projevuje v procesu vzdělávání při osvojování pravidel a obecných pojmů. V některých případech se samozřejmě mohou děti naučit pojmy z paměti a umějí je odříkat jako básničku, ale nechápou jejich význam a neumí je použít nebo je používají mechanicky bez správného zařazení. (Valenta, 2018)

V případě dětí s těžkou a hlubokou mentální retardací je kvalita myšlení natolik narušena, že i náhradní způsoby komunikace je náročné použít. Pokud nevyhovuje ani metoda dvojrozměrných komunikačních prostředků, jako je fotografie nebo obrázek, můžeme použít trojrozměrné předměty v reálné velikosti nebo zmenšeniny reálných předmětů. (Bendová, 2011)

Paměť je schopnost získávat, uchovávat a vybavovat si poznatky z prožitých zkušeností. Proces zapamatování si v sobě spojuje schopnost pochopit a vybrat si důležité prvky a to zakomponovat do určitého souhrnu vztahů, pojmů. (Krejčířová, Valenta, 1997 in Bendová, 2011)

Paměť u jedinců s mentálním postižením je samozřejmě specifická, protože osvojení nových vědomostí přichází pomaleji a je k tomu zapotřebí mnohačetné opakování. Potíže přichází i při vybavování podstatného, a to z důvodu, že u jedinců s mentální retardací vyhasínají podmíněné spoje rychleji než u intaktních osob. (Bendová, 2011; Pipeková, 2016 in Bartoňová, 2016) Z tohoto důvodu je třeba při výchově a vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením vědomě vymezit kvalitní čas na opakování učiva a na jeho zafixování. Přičemž je nezbytné, aby procvičování vědomostí bylo rozmanité a formy výuky obměňovány a přizpůsobeny schopnostem a zájmům dítěte, propojeny s reálným životem. U dětí s mentálním postižením se spíše setkáváme s pamětí mechanickou (ne logickou), protože při mechanické paměti není zapotřebí přílišného výběru paměťových stop a paměťové stopy se v ní udrží bez znatelné potřeby třídit. (Vágnerová, 2004 in Bazalová, 2011)

Pozornost je poznávací funkce a úzce závisí na přímém vnímání. Můžeme ji rozdělit na pozornost neúmyslnou (nepodmíněnou), kdy pozorujeme silné podněty v okolí a na pozornost úmyslnou (záměrnou), která je spojena s vůlí člověka. Tato funkce je další oblastí, kde u dětí s mentálním postižením zaznamenáváme omezený rozsah sledovaného při záměrné pozornosti. Záměrná pozornost je při edukaci a výchově jedinců s mentálním postižením značně důležitější než pozornost nepodmíněná. (Pipeková, in Bartoňová, 2016; Valenta, Krejčířová, 1997 in Pastieriková, 2012)

Pozornost u jedinců s mentálním postižením je značně nestálá a vyznačuje se velmi nízkou schopností či úplnou neschopností zaměřit se na více věcí najednou a i při navýšení kvantity zadání narůstá chybovost. Typickým projevem u dětí s mentálním postižením je nástup výrazné únavy po záměrné koncentraci nad 15 -20 minut. Na to je potřeba brát zřetel při organizaci vzdělávání, kde je nezbytné zakomponovat čas na odpočinek a nabytí sil. Způsob a délka odpočinku je značně individuální u každého jedince. Míra unavitelnosti žáků s mentálním postižením může být ovlivněna i dalšími skutečnostmi, jako je například epilepsie a nebo ADHD. (Krejčířová, Valenta, 1997 in Bendová, 2011)

Emoce a emotivita označuje citovou část osobnosti. Výraz emoce je přeložen z latiny jako pohyb nebo pohnutí. Jsou to duševní procesy prožívání pozitivního nebo negativního zážitku. Projevují se fyziologickými změnami dýchání nebo změnou srdečního tepu, gestikulací a mimikou. Dělí se na nižší (základní) city, které jsou vázány na fyziologické potřeby a na

emoce vyšší, které souvisí s uspokojováním duchovních potřeb. K vyšším emocím řadíme cit pro spravedlnost, čest, pravdu, stud, empatii ad. (studium psychologie – online)

Emocionální oblast u dětí s mentálním postižením se vyznačuje nízkou sebekontrolou, nezralostí, náladovostí a je charakteristická netlumenou intenzitou. U některých jedinců se objevují egocentrické emoce, výbušnost, dráždivost nebo zvýšená ovlivnitelnost druhými lidmi. Citová oblast úzce souvisí s temperamentem daného jedince. Neadekvátní intenzita reakcí se snižuje s postupem věku osob s mentálním postižením. (Bendová, 2011; Pipeková, 2016)

Sebehodnocení a sebepojetí vychází hlavně z hodnocení sama sebe, ale má souvislost i s hodnocením sociálního prostředí. Sebehodnocení a ambice ovlivňuje zpětná vazba. Stabilita a střídavost ambicí a vlastních očekávání je projevem zdravé psychiky. Zdravé sebehodnocení má zásadní význam pro osobnost každého člověka. Je důležité vést i děti s mentálním postižením k rozvoji sebehodnocení – určité úctě k druhým i k sobě samým. Sebehodnocení u osob s mentálním postižením je úzce závislé na názoru blízké osoby či osob, s kterými má jedinec s mentálním postižením citový vztah, protože taková osoba má významný vliv prostřednictvím svých názorů, mínění i chování. Děti s mentálním postižením mají mnohdy podhodnocené cíle nebo naopak nadsazené sebehodnocení, což je projevem jejich nezralé osobnosti a tak mnozí nedokážou odhadnout své reálné možnosti a chovat se adekvátně. (Bendová, 2011)

2.1.2 Možnosti péče a vzdělávání žáků s mentálním postižením

V raném a předškolním období dítěte s mentálním postižením mohou rodiče využívat bezplatnou sociální službu střediska rané péče, služba je poskytována v terénu i ambulantně a je zacílena nejen na podporu dětí s postižením, ale i na jejich rodiče a sourozence. Důraz je kladen na včasnou diagnostiku, odbornou podporu a týmovou spolupráci. (Pastieriková, 2012)

Další sociální služby, které rodiče dětí s postižením mohou využít je osobní asistence, která je již placená, ale může napomoci rodičům při péči o dítě s postižením. Dále je možno využít nabídky denních stacionářů, to je ale spíše výjimkou, protože v předškolním věku by měla dítě s jakoukoli speciální potřebou přijmout mateřská škola. (Bendová, 2011)

Pro děti s mentálním postižením tak jako pro všechny ostatní děti platí od školního roku 2017/2018 povinná předškolní docházka a to pro děti, které dovrší do začátku školního roku 5 let věku. Odklad školní docházky je možný jeden. Děti s mentálním postižením mají možnost navštěvovat běžnou mateřskou školu nebo mateřskou školu speciální, a nebo mohou zvolit pro své dítě jinou formu plnění povinné předškolní docházky a tou je možnost individuálního vzdělávání dítěte. Individuální vzdělávání se uskutečňuje v domácím prostředí, tedy mimo budovu mateřské školy a rodiče s dítětem se do MŠ dostaví jen k ověření osvojování vědomostí v jednotlivých oblastech důležitých pro předškoláky. (MŠMT, 2013-2019, online)

Pro plnění povinné školní docházky mohou žáci s mentálním postižením využít několik forem vzdělávání. Od 1. září 2016 má každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami možnost být standardně přijat do běžné základní školy. Dle § 16 školského zákona odstavce 9 mohou využít další formy, jako je zřízení školních tříd, oddělení nebo studijní skupina. Do takových tříd, skupin, oddělení a škol je možné přijmout jen žáka s doporučením školského poradenského pracoviště. Dále mohou žáci s mentálním postižením využít vzdělávání v základní škole pro žáky s mentálním postižením (dříve základní škola praktická, ještě dříve zvláštní škola), která se od většinové základní školy liší speciálně pedagogickými prostředky pro edukaci, didaktiku i diagnostiku apod. Také disponuje rehabilitačními, kompenzačními a učebními pomůckami. Mají větší prostor pro individuální přístup umožněn sníženým počtem žáků a v převážné většině případů poskytují přímé pedagogicko – psychologické a speciálně pedagogické služby. (Slowik, 2018; Valenta, 2018)

Pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením je pak určena základní škola speciální. Tato škola se již liší více od škol běžného typu a to převážně mírou využití speciálně pedagogických prostředků a pomůcek a také ve formách organizace vzdělávání. Například vyučovací hodina je rozdělena do více jednotek. Individuální přístup je zde zcela nezbytný. Zcela rozdílné je zaměření na kompetence komunikativní, pracovní a sociální. Rámcový vzdělávací program je zaměřen na žáky se středně těžkým mentálním postižením a na vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. (tamtéž)

Další možností vzdělávání dětí s mentálním postižením je jiný způsob plnění povinné školní docházky, jde o dvě možné formy, z nichž jedna se týká jen dětí s mentálním postižením

(školský zákon uvádí tyto možnosti v § 40 – § 42):

- **Individuální vzdělávání**, je uvedeno jako způsob plnění povinné školní docházky bez pravidelné účasti na edukačním procesu ve školní budově. Žák je vzděláván v domácím prostředí a jednou za pololetí dochází k přezkoušení
- **Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením** může povolit krajský úřad v případě takového zdravotního či psychického stavu, který nedovoluje dítěti docházet do školského zařízení. Povoluje se v případě doporučení od lékaře a se souhlasem rodičů. Pokud tedy všechny pokusy o docházení do školy selžou, zajistí krajský úřad metodickou a pedagogickou pomoc a zprostředkují rodičům kontakt se speciálně pedagogickým centrem a školou pokud je třeba. Ti pak zajišťují podporu pravidelnými návštěvami v domácím prostředí. (Kozáková, 2013)

2.2 Vymezení kombinovaného postižení

V odborných publikacích se setkáme s více pojmy, které se používají v souvislosti s dvěma nebo více postiženími. Setkáváme se tak s názvy jako vícenásobné postižení, kombinované postižení, kombinované vady, souběžné postižení více vadami a tyto pojmy jsou vnímány jako synonyma. (Ludíková, 2005; Jirásková, Harangová, 2015; Vítková, in Pipeková, 2010)

Není tedy zatím jednoznačné vymezení názvu této skupiny, ale stejná situace je i v zahraničí, kde pro pojmenování této kategorie lidí používají též více pojmů. (Ludíková, 2005)

Je velmi nelehké hledat společné příznaky a znaky postižení, které by napomohly k rozčlenění do jednotlivých skupin. Někteří speciální pedagogové třídili kombinovaná postižení podle převládajícího či primárního postižení (Jesenský, in Ludíková 2005), někteří podle podobnosti příznaků (Vašek, in Ludíková 2005), některá kategorizace je zaměřena na projevy osob a na vliv jejich postižení na rozvoj osobnosti a integraci do společnosti (Vančová, in Ludíková, 2005).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky uvádí roztřídění žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami takto:

1. Skupina žáků, jejichž dominantním atributem je mentální retardace, která je limitujícím faktorem pro výchovu a možnost vzdělání.
2. Skupina žáků, kteří mají primárně postižení tělesné, smyslové nebo vadu řeči. Zvláštní kategorie v této skupině jsou žáci vedení, jako hluchoslepi.
3. Třetí skupina, jsou žáci s poruchou autistického spektra. (Vítková, in Pipeková, 2010)

2.2.1 Specifika dětí a žáků s kombinovaným postižením z pohledu psychopedie

V podkapitole 2.1.1 byly popsány zvláštnosti dětí s mentálním postižením v různých oblastech. Tato specifika se týkají i dětí s kombinovanými vadami, kde mentální postižení je součástí vícenásobného postižení. Mentální postižení je handicap, který se dotýká všech složek osobnosti jedince – psychické, tělesné i sociální. Nejvýraznějším znakem je neměnné oslabení poznávacích schopností, které se projevuje především v procesu učení.

U dětí s kombinovaným postižením se vyskytuje větší nerovnoměrnost jednotlivých schopností, poruchy pozornosti a oslabení aktivity nebo naopak hyperaktivita. U osob s kombinovaným postižením s pohledu psychopedie se často vyskytuje narušená komunikační schopnost, ať už je to narušená schopnost sluchového vnímání, porucha řeči nebo nedostatečná schopnost porozumění obsahu sdělení. Poměrná část osob s kombinovaným postižením trpí epilepsií. (Kozáková, 2005 in Ludíková, 2005)

Kantor (2014) uvádí možná specifika v těchto oblastech:

- Problém s koncentrací pozornosti, která může zatížit vnímání jedince při výuce.
- Při učení je slabá vnitřní motivace žáka.
- Těžší zapamatování, vybavování a využití naučeného.
- Problém vybavení a vyžití naučeného v jiném prostředí nebo v jiných souvislostech.
- Nízká schopnost porozumět a vykonat úkol.
- Slabá zpětná vazba omezuje potvrzení úrovně získaných poznatků.

Specifické potíže u osob s vícečetným postižením v kombinaci mentálního a tělesného postižení mohou nastat při lokomoci – při aktivním pohybu člověka v prostoru, z místa na místo. Pro žáky s kombinovaným postižením toto může být základním problémem, a proto je důležité zasadit u těchto žáků nácvik pohybu v prostoru do edukačního plánu. K nácviku pohybu v prostoru lze použít potřebné kompenzační pomůcky. (Jirásková, Harangová, 2015)

V případě, že budeme pracovat s žákem s konkrétním zdravotním postižením nebo s postižením vícečetným, je třeba si zjistit individuální zvláštnosti přítomných handicapů a je samozřejmé se seznámit s individuálními potřebami žáka, ať se jedná o individuální specifika v komunikaci, lokomoci, percepci nebo mentálních a tělesných schopnostech. (tamtéž)

2.2.2 Možnosti vzdělávání žáků s kombinovaným postižením

Vzdělávání osob s kombinovaným postižením musí být založeno na individuálním přístupu, aby byl zajištěn osobnostní rozvoj každého žáka. K tomu napomáhá individuální vzdělávací plán, podle kterého přizpůsobují vzdělavatelé obsah, formu a podmínky vzdělávání. Předpokládá se spolupráce celého týmu pracovníků participujících na výchově a vzdělávání daného jedince. Plán by měl vycházet z podrobných informací o výchozím stavu, měl by obsahovat přesně stanovené krátkodobé a dlouhodobé cíle, ale především by měly být detailně vytyčeny všechny speciální potřeby žáka, možná podpůrná opatření a především způsob naplnění speciálních vzdělávacích potřeb. (Opatřilová, 2016)

Za základní kámen úspěšné edukace jedinců s kombinovanými vadami je umožnit a připravit takové podmínky, aby každá osoba s kombinovaným postižením měla možnost komunikovat s okolím. Rozvoj komunikace otevírá další možnosti pro naplňování a realizaci cílů a napomáhá ke kvalitě života jedince s postižením. (Ludíková, 2015)

Při vzdělávání dětí a žáků s kombinovaným postižením je osvědčené držet se těchto zásad:

- Zásada smysluplnosti – výuka by měla být pro žáky smysluplná. Poznatky by měly být známé či využitelné v běžném životě. Jednotlivé dílčí kroky zanést do přirozeného prostředí žáka.
- Zásada využití individuálních předností a smyslových zkušeností klientů.

- Multisenzoriální stimulace při výuce – využití více kanálů k přijímání informací při osvojování nového učiva. Dá se využít i hudba, pohyb a další smysly.
- Zásada vizualizace a uspořádání. Pro žáky je přijatelnější vizuální vjem (obrázek, piktogram atp.) než pouhé verbální předání informace.
- Zásada názornosti a konkrétnosti. Využití reálných předmětů a situací při výuce a nejlépe v přirozeném prostředí dítěte.
- Zásada soustavnosti a trvalosti souvisí s procvičováním naučeného, až dokud si poznatek žák neosvojí. Opětovné vracení k učivu v určitých cyklech je účinné.
- Emoce hrají velkou roli v efektivitě učení. Pozitivní emoce při učení přispívají k motivaci i k úspěchům a proto je důležité, aby vzdělavatel navázal s žákem akceptující a otevřený vztah.

(Kantor, 2014)

2.3 Individuální vzdělávací plán

„Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáci a studenti s mentálním postižením, mají na základě legislativy právo být vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Smyslem IVP je respektování speciálních vzdělávacích potřeb a tím i přiblížení vzdělávání každému jedinci s mentálním postižením. IVP sestavuje tým odborníků.“ (Černá, 2015, s.169)

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný dokument, který slouží všem zúčastněným stranám k úspěšné výchově a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzniká na základě spolupráce zákonných zástupců žáka nebo zletilého žáka s odbornými pracovníky z řad zúčastněných učitelů, ředitele a odborníků ze speciálně pedagogických center nebo pedagogicko-psychologické poradny. (Bendová, Zikl, 2011)

IVP je významný pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aby jim bylo umožněno pracovat s ohledem na jejich schopnosti a individuální tempo bez zřetele na školní osnovy. Neměl by ani nastat stresující moment při srovnávání s ostatními žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Dítě pracující bez stresu a stálého srovnávání se či konfrontace s výsledky vrstevníků bude dosahovat lepších úspěchů. IVP by tak měl být pomůckou

k efektivnímu využití učebního potenciálu dítěte. Měl by mít i motivační hodnotu, že má příležitost být lepší a s pomocí učitele úspěšný. Zároveň je třeba říci, že cílem individuálního vzdělávacího plánu jednoznačně není hledat úlevy, ale nalézt adekvátní cíle a cestu k úspěchu a na nich společně pracovat. (Zelinková, 2011)

IVP vždy vzniká na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Podle nové legislativy je nárokové, což znamená, že jakmile školské poradenské zařízení vydá pokyn k jeho vypracování, je povinností školy ho vytvořit. (NÚV, 2011-2019, online)

Novou formou podpory žáka je od září 2016 plán pedagogické podpory (PLPP). Tato forma podpory je poskytována v rámci školy, jako základní nebo první stupeň podpory, který není nijak finančně dotován. Jde o jednoduché a lehce realizovatelné způsoby podpory během vyučování a to samotným učitelem ve chvíli, kdy je žák potřebuje. Tato opatření lze zajistit i bez PLPP, záleží tedy jen na odborném rozhodnutí pedagogů, zda vytvoří PLPP nebo zohlední potřeby žáka i bez vytvoření plánu. (Zapletalová, 2016)

2.4 Rodina dítěte s postižením

Rodina má výchovně sociální funkci a spolu s úlohou ochrannou a citovou je základním a nejvýznamnějším prostředím pro každého jedince zvláště pak v období raného dětství, předškolního a mladšího školního věku. Má zásadní vliv na formování osobnosti člověka. (Valenta, 2018)

Rodina je i nejpřirozenější prostor v životě dítěte s mentálním postižením, které je nejzákladnějším prostředkem výchovy. Rodina dává dítěti pocit bezpečí, jistoty, pevné citové zázemí a potřebné množství zkušeností k rozvoji osobnosti, jako žádná jiná instituce. Stále více odborníků si uvědomuje, že k úspěšnému rozvoji dítěte s mentálním postižením je třeba silně podpořit a věřit ve funkci rodiny. Funkčnost rodiny je zásadní pro život a vývoj dětí s postižením. (tamtéž)

„Pro vývoj dítěte je velmi důležité, aby se rodiče dokázali vyrovnat se všemi změněnými okolnostmi a zaujali k němu pozitivní postoj. Jaký postoj k mentálně postiženému dítěti je nejvhodnější, nelze asi v obecné rovině vyjádřit, každé dítě je jiné a různí jsou i rodiče.

Nejvhodnější přístup spočívá v umění brát a mít rád dítě, jaké je.“ (Švarcová, 2000 in Valenta, 2018, s. 339)

Nejpodstatnější segment výchovy dětí ať s postižením nebo bez postižení, se odehrává v rodinném prostředí. Ve srovnání s vrstevníky bez postižení je péče, výchova i edukace dítěte s mentálním postižením mnohem těžší a náročnější na čas, trpělivost rodičů i na pedagogické dovednosti. Výchova a péče o děti s mentálním postižením jsou obtížné v tom, že výsledky nepřichází tak brzy, jak bychom si přáli, je to nesrovnatelné s intaktními vrstevníky. Někdy přichází úspěchy tak pomalu, že je rodiče ani nezpozorují. (Švarcová, 2012)

„Každá sebemenší vědomost a dovednost, k jejímuž osvojení jiným dětem stačí několik opakování, vyžaduje u dítěte s mentální retardací dlouhodobý trpělivý nácvik. Téměř každý z rodičů dítěte s mentálním postižením zákonitě někdy propadá pocitům neúspěšnosti, bezmoci a beznaděje.“ (Švarcová, 2012, s. 59)

V období beznaděje nebo pocitu neúspěchu potřebují rodiče porozumění a někoho, kdo je povzbudí, dodá jim odvalu, sílu k rozhodnutí, vizi. Pokud se s pochopením setkají v blízkém okolí (rodina, přátelé), je to velkou oporou. Důležitá je i podpora mezi odborníky, jako jsou lékaři, speciální pedagogové, psychologové, ale i rada od zkušeného rodiče, který prošel nebo prochází podobnou životní cestou a může se rozdělit o své zkušenosti a úspěchy. Stejně potřeby zažívají i rodiče dětí zdravých, jen se mohou týkat jiných oblastí.

Reakce rodičů na zprávu, že jejich dítě má vážné postižení, většinou vyvolá šok, značnou úzkost a pocit beznaděje, které vedou k obranným mechanismům. Rodiče ztrácí pevnou půdu pod nohama tváří v tvář nečekané realitě. Toto období šoku může trvat hodiny, dny i týdny či měsíce. (Pipeková, 2010)

Dalším obdobím je čas, kdy bychom realitu chtěli prohlásit za lež, omyl, nějak se vymanit z této skutečnosti nebo alespoň přicházející pocit vinu na někoho svést. Tímto „viníkem“ se často stává někdo mezi osobami blízkými. Buď druhý z rodičů nebo prarodiče nebo někdo ze zdravotního personálu. Tento stav není prospěšný pro nikoho, ani pro dítě samotné, protože zmíněný postoj rodičů ničí pohodu rodiny, kterou dítě s postižením tolik potřebuje. V důsledku tohoto postoje často dochází k rozdělení rodičů. (Matějček, 1992)

Když se rodiče přes zmíněnou obrannou fázi dostanou, může začít fáze vyrovnávání se, a tak získávají nový smysl pro svůj život i život dítěte. Přijmou dítě s postižením takové, jaké je, se všemi výzvami. Stejně tak přijmou i sebe jako rodiče a vychovatele dítěte, které je speciální. *Potom teprve můžeme pro ně i pro sebe „mnoho udělat, dokonce mnoho pozitivního, jedinečného, neboť obstát v tíživých životních okolnostech a zajistit dítěti šťastný život je dílo mimořádné osobní i společenské hodnoty. Je to hrdinství v pravém slova smyslu!“ (Matějček, 1992, s. 4)*

Matějček (1992) sepsal deset zásad pro rodiče dětí s mentálním postižením. Na prvním místě povzbuzuje rodiče k normálnímu způsobu života, jak jen je to možné, aby v klidu dokázali prožívat radost a těšili se ze života, protože to je nejlepší pomoci pro jejich dítě i pro ně samotné.

Ve své publikaci rodičům předává poznání o procesu vyrovnávání se s těžkými životními situacemi, aby rodiče dětí s postižením věděli, že tyto fáze jsou součástí a každý jimi prochází, i když možná v jiné míře.

2.4.1 Vyrovnávání se s těžkou životní situací

V různých studiích a publikacích můžeme najít popis prožívání těžkých situací a popis vyrovnávání se s nimi. Existují různá rozdělení, z nichž například Elizabeth Kübler-Rossová rozdělila postup a fáze akceptace negativní zkušenosti následovně - popření a šok - vztek/agrese - smlouvání - deprese - smíření. Pokud tyto osnovy rodiče dítěte s postižením znají, může jim to napomoci k porozumění svého prožívání a emocionálních stavů. Ke zmíněným fázím se vážou typické příznaky toho, co lidé prožívají.

1. Šok a popření - rodiče nejsou schopni reagovat. Odmítají přijmout špatnou zprávu a obranou jsou myšlenky, že to musí být chyba, to nemůže být pravda. Fáze se vyznačuje ztrátou představ a plánů.
2. Vztek a agrese - většinou je zaměřena na okolí a také na odborníky, kteří zprávu přinesli. Je to forma úniku z reality.

3. Smlouvání - rodiče začínají hledat jiné možnosti úlevy. Někdy kontaktují další odborníky nebo i léčitele a alternativní postupy. Hledají zázračný lék, rehabilitační techniky, cvičení apod. Doufají v zázrak nebo zázračné zlepšení.
4. Deprese - přichází pocit beznaděje, hluboký zármutek, ztráta energie s myšlenkou zda má něco vůbec cenu. Je to i období pláče a strachu, může se projevovat zamlknutím. I tato fáze je důležitá a měla by pomoci člověku se rozhodnout, uspořádat si hodnoty a jít dál, dosáhnout smíření.
5. Smíření - neboli akceptace - přijetí skutečnosti. Přichází rozhodnutí a odvaha jít dál, naděje, že to bude v pořádku atp. Přichází uvolnění vnitřního napětí a rodiče jsou schopni spolupracovat. Mnohdy dochází ke změně hodnot a třeba i ke změně způsobu života.

Tyto fáze každý člověk prožívá individuálně. Nemusí být prožívány ani chronologicky ani nemusí proběhnout všechny. Každá fáze může být u každého jinak dlouhá. Dokonce se mohou prolínat a znovu opakovat ve chvílích, kdy přichází nové situace či období, kdy jsou rodiče konfrontováni například vstupem dítěte do školy. (Kantor, 2015; Salvová, 2019)

Uvedený model vyrovnávání se se závažnou ztrátou je asi nejrozšířenějším v mnoha odborných odvětvích. Adaptaci tohoto modelu v Čechách zpracovala i Vágnerová (2004) na stádia šoku a popření, zlosti, smutku s pocitu viny, rovnováhy a reorganizace. (Kantor, 2015; Slowík, 2018) Různé modely však vznikali pro jinou skupinu lidí než například pro rodiny s dětmi s těžkým kombinovaným postižením, o kterých pojednává publikace *„Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením“* (Kantor, 2015). V této publikaci je upozorněno, že závažná ztráta v těchto případech je méně finální než ztráty blízké osoby ať rozchodem nebo úmrtím. Uvědomění si toho, co obnáší život s dítětem s těžkým postižením, přichází postupně a je to dlouhodobý proces. Někteří popisují, že přítomný smutek je u mnoha rodin takzvaně „zmražen“ i do období dospělosti dítěte. Někdy rodiče prožívají nejistotu a strach při pohledu do budoucnosti, co bude, až tu nebudou. Je tedy otázka, nakolik aplikovatelné jsou výše zmíněné modely na rodiny dětí s těžkým postižením.

Odborníci se shodují na tom, že skutečnost narození vlastního dítěte s postižením nebo zpráva o postižení vlastního dítěte je pro rodiče náročný a bolestivý prožitek. Matějček, Dytrych (in Vančura 2007) hodnotí tento prožitek jako trauma. Odborníci se také věnují otázce, jak se

rodiče s takovou skutečností vyrovnávají a co tomu napomáhá. Vyrovnání se se skutečností, že naše dítě je postižené a bude se tedy vyvíjet jinak než děti zdravé, vyžaduje přirozeně čas na přizpůsobení se novým myšlenkám, situacím. Hraje zde roli schopnost změny hodnot, myšlení a je třeba se zacílit a učinit mnohá osobní rozhodnutí. (Vančura, 2007)

Jako jedna z důležitých podpor je dialog a kontakt s druhými lidmi, možnost někomu z okolí vyjádřit svůj zármutek a mimořádnost svého prožitku. Pokud je okolí schopno naslouchat a reakce na vyjádření smutku je kladná, je rodiči předáno poselství, že jeho prožívání je důležité a že i on je významný. Díky takovým rozhovorům je rodičům dítěte s postižením umožněno zvládnout tlak a smutek mnohem lépe. V opačném případě, kdy proces uzdravení zármutku není umožněn, může dojít k zármutku chronickému, který se projeví například jako workoholismus, cynismus nebo jiné akcenty, kterými se dotyčná osoba až příliš zviditelňuje, ale takový mechanismus má opačný účinek, protože tyto projevy naopak člověka od okolí oddalují. Kontakt s druhými lidmi jednoznačně umožňuje lepší zvládání a adaptaci na nepříznivé situace. (Buba, in Vančura, 2007)

Matějček (2001) k této otázce dodává, že partnerem k rozhovoru nemusí být vždy profesionál a podporuje důležitou úlohu svépomocných skupin (např. mateřská centra, rodičovská fóra a další zaměřené organizace). Zde dochází k rozhovorům v jiných souvislostech než třeba s odborníky a porozumění, chápání emocionálních prožitků a zkušeností je bližší mezi lidmi stejných zkušeností. Takové situace nazývá profesor Matějček jako „nejúčinnější psychoterapeutické mechanismy.“

Podobně uvádí i Černá (2015, s. 154): *"Velikou roli hraje ve zvládnání stresové situace, kterou rodičovství dítěti s mentálním postižením bezesporu je, také prostředí rodiny, především vztahy s prarodiči a přáteli. Tam kde se rodiče setkali s nepřijetím a nepochopením, dochází většinou ke snížení sociálních kontaktů rodiny, což se odráží na způsobu zvládnání stresu."*

Druhým aspektem, který napomáhá k vyrovnání se s nepříznivou skutečností, je rozhodnutí rodičů, že tuto situaci zvládnou. Dle Matějčka a Dytricha, kteří se této otázce věnovali, je samotné rozhodnutí rodičů dětí s postižením zásadní součástí v procesu vyrovnávání se. Stejný aspekt zaznamenali i zahraniční odborníci ze zahraničí, kteří zaznamenávají, že mnozí rodiče dětí s mentálním postižením si uvědomují, že je na nich, aby se svobodně rozhodli, zda

prijmou svůj úděl a změni svůj život, tak aby jejich dítě bylo šťastné, nebo se budou snažit, aby dítě vyhovovalo jejich představám o životě. (Vančura, 2007)

„Jedinou schůdnou cestou k řešení těžké situace, do níž se dostává každá rodina, ve které se narodilo postižené dítě, je aktivizace sil a převzetí a spravedlivé rozdělení odpovědnosti ve společné péči o ně, bez ohledu na příčiny, které k jeho postižení vedly.“ (Švarcová, 2012,s.48)

2.4.2 Důsledky postižení člena rodiny

Negativní dopady postižení člena rodiny

V období, kdy se rodiče dovídají nepříznivou diagnózu, jsou velice zranitelní a to z důvodu, že přichází obrovský tlak, na který nejsou připraveni. Sdělit nepříznivou diagnózu je mimořádně náročný úkol, který mají většinou lékaři nebo zdravotnický personál. Měli by také předat informace o tom, kde rodina najde podporu nebo další možnosti péče.

Dalším zátěžovým faktorem je nejistota před stanovením diagnózy v období, kdy se diagnóza hledá. Je to typické při podezření, že jde o poruchu autistického spektra nebo o nějaké vzácné onemocnění. Stanovení diagnózy je někdy proces, do kterého je zapojeno více odborníků. Rodiče prochází s dítětem četná vyšetření a to vše je stresorem. V případě kombinovaných postižení se navíc k jednotlivým diagnózám dochází postupně. (Kantor, 2015)

Rodiče se občas setkávají s necitlivým nebo neohrabaným přístupem profesionálů. Někdo častěji a někdo méně často. Naneštěstí je to většinou v začátcích, kdy rodiče prožívají zármutek, nejistotu a nevyrovnanost. Ze strany profesionálů a v převážné většině se jedná o zdravotnický personál, to může být jejich nepřipravenost a neschopnost sdělit vhodným způsobem nepříznivé zprávy, což není úkol snadný. Kvalitní profesionální poradenství má veliký a zásadní význam. Poradenství by mělo povzbudit rodiče dětí s postižením k tomu, že tato životní situace je zkušeností, která *„otřásla jejich životem, ale nemusí jej nutně zničit.“* (Murrayová in Vančura, 2007, s. 38)

Negativní vliv na rodinu dítěte s postižením má například časová náročnost péče, která ovlivňuje zdraví pečovatелů, a někdy je uváděn i věk dítěte. Některé rodiny o sobě mluví jako o postižené rodině, poněvadž vnímají, že okolnosti spojené s postižením člena rodiny má vliv

na celkový i duševní stav rodičů potažmo celé rodiny. Nejspíše tím chtějí vyjádřit, jak vnímají svou situaci, která ovlivňuje každodenní chod rodiny. Někteří tím vyjadřují sociální izolaci, omezení v pracovním uplatnění, finanční problémy, problémy ve vzájemných vztazích, vedení domácnosti nebo nestandardních zážitků ze strany společnosti, které jsou spojené s postižením dítěte. (Kantor, 2015)

Péče o dítě s intelektovým a kombinovaným postižením vyžaduje každodenní starost a to často ve velkém rozsahu, nepřetržitě a dlouhodobě. V takovémto nasazení hrozí pečovatelům vyčerpání. Je tedy na místě si uvědomit, že v rodině neplatí, že jen jedna osoba (převážně matka) je odborník na péči o postiženého člena. Navíc péče otců má veliký význam pro vývoj dětí. Studie prokazují, že v přítomnosti matek se děti mnohdy chovají spíše pasivně, kdežto v přítomnosti otců se snaží být aktivnější a často se učí sociálním dovednostem, které jim napomáhají v komunikaci s okolím. Zároveň výzkum poukazuje na to, že pokud je otec aktivně zapojen je efekt znát i na nižší míře stresu v rodině. (Vančura, 2007)

Pozitivní dopady postižení člena rodiny

Pozitivní zisk rodin, které mají člena se zdravotním postižením je, v současné době tématem mnoha výzkumů. Kantor (2014) ve své publikaci uvádí výzkumy, jejichž výsledky poukazují na pozitivní přínosy postižení člena rodiny. Například Bayat (2007) učinil výzkum v rodinách dětí s poruchou autistického spektra (PAS). Členové rodiny dítěte s PAS uváděli, že zkušenost pozitivně ovlivnila jejich přesvědčení, smysl pro odpovědnost, získali nové znalosti a dovednosti, naučili se novým rolím, činnostem a adaptivním postojům.

Všeobecně byl zaznamenán příklon ke spiritualitě ve smyslu příklonění se k duchovní víře. Rodiny uváděly mezi pozitivní důsledky rozvoj tolerance k druhým nebo citlivost k potřebám druhých lidí, získání vděčnosti i za malé pokroky a drobnosti. Dále uváděli, že jim jejich zkušenost přinesla vnitřní zralost, rozlišení podstatných hodnot a zaměření se na ně a v rodinném životě zkvalitnění vztahů a vzájemné pochopení. (Kantor, 2014)

Velmi podobné výsledky jsou zde prezentovány výzkumem odborníků jako King (2006), Green (2007) nebo Evans, Darrah a Galambos (2010), kteří zaznamenali podobné pozitivní zkušenosti matek dětí s kombinovaným postižením, které uváděly, že se pozitivně změnil jejich postoj k handicapům, pohled na život a osobnostně i ony samotné. Díky postižení

vlastního dítěte se naučily zdravě posoudit, co je důležité a podstatné, být povzbuzené z maličností, naučily se zaměřovat na pozitivní stránky života, být trpělivé a tolerantní, vnitřně vyzrálé a cítí se být lepším člověkem. Další zde uvedený výzkum se týká pozitivních přínosů i pro sourozence dětí s postižením a výsledky jsou velmi podobné. Skotko, Levine, Macklin a Goldstein (2011, 2012, 2015) Zmíněné výzkumy se shodují ve svých výsledcích, které vypovídají o tom, že péče o dítě s postižením přináší kromě stresů, tlaků a náročných výzev i pozitivní a přínosné zkušenosti, které podle výpovědí rodičů obohacují život rodin dětí s jakkoliv těžkým postižením. Tyto přínosy se mohou samozřejmě lišit dle typu postižení. (tamtéž)

Studium vlivu pozitivních emocí na zvládání stresu patří také k novodobým okruhům. Někteří odborníci se zabývají vlivem pozitivních emocí na úspěšnost zvládnutí stresu nebo na vyrovnání se s nepříznivou situací. Zároveň nepovažují negativní emoce za zlé. Přiměřené negativní emoce mohou napomoci člověku ujistit se v životní realitě. Pro výzkum této teorie se rozhodli Trute, Benzies a Worthington (2012). V odstupu jednoho roku studovali u matek dětí s těžkým kombinovaným postižením souvislost mezi pozitivním přístupem a postojem přizpůsobení se v rodině. Zkušenost byla taková, že pozitivní emoce mohou zásadně snižovat negativní dopady stresu na rodinné příslušníky, na rodinné vztahy a pomáhají k adaptaci těchto rodin na handicap dítěte. (Kantor, 2015)

Optimistické rodičovství a pozitivní pocity k dítěti s postižením intelektu má samozřejmě souvislost s výhledem do budoucna, který je také optimistický a tato optimistická perspektiva do budoucnosti může ochránit rodiče pečující o dítě s postižením od deprese a tlaku. Optimismus má vliv i na to, jak rodiče se svými dětmi s postižením komunikují i v situacích, kdy děti vykazují náročné chování. (Koenig, 2010) Schopnost optimistického přístupu rodičů snižuje riziko těžkých problémů v chování u dětí s vývojovými vadami nebo jiným handicapem, protože rodiče s pozitivním přístupem lépe zapojí své děti do společnosti prostřednictvím vytvořených pozitivních a účinných strategií. (Durand, 2012) Podpora rodičů při rozvíjení dovedností a strategií v pozitivní komunikaci s dětmi zvyšuje i u dětí optimistický postoj. (McIntyre, 2016)

Rodina dítěte s postižením a její přístupy

Hlavním faktorem rodinné výchovy je přístup rodičů k dítěti, který může být samozřejmě ovlivněn kvalitou sociálně kulturního zázemí rodiny. Patří sem také přístupy rodičů k ostatním členům rodiny i sourozenecké vztahy, zejména vztahy sourozenců bez postižení k sourozencům s postižením. V přístupu a vztazích rodičů vůči dětem je důležité, aby předcházeli jednostrannému zaměření na dítě s postižením, nebo v opačném případě na dítě bez postižení. Zaměření pozornosti jen na jednu stranu není přínosná, ba naopak škodí všem stranám. Upnout se na dítě bez postižení je žel jedním z možných obranných mechanismů, v jiných případech rodiče od zdravých sourozenců nevědomě očekávají, vyšší výsledky, než odpovídají jejich věku. Vztahy mezi sourozenci tak přístup rodičů velice ovlivňuje. U sourozenců bez postižení se objevují různé varianty přístupu k sourozenci s postižením, a to od ochranné pomoci až po potřebu soupeřit a vnímat sourozence s postižením jako nepřítele (v případě, kdy je orientace rodičů zaměřena jednostranně). Jde o nevhodné výchovné styly rodičů vůbec nevyjímaje rodiče dětí s mentálním postižením, jako je protekční, perfekcionistická, rozmazlující nebo úzkostná výchova. Každé dítě potřebuje být vychováváno a to s láskou a porozuměním, bez ohledu na to, zda je postižené či nikoli. Všechny děti potřebují to stejné. Ve výchově dětí s mentálním postižením je velice důležitá důslednost, která souvisí s pravidelným trváním na dodržování stanovených pravidel chování a plnění povinností. Velký význam pro úspěšnost výchovy a utvrzení vztahů je jednota uvnitř rodiny i dobrá spolupráce mezi rodinou a školou. Klíma v rodině je důležitým aspektem. (Kozáková, 2013; Slowík, 2018)

3 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení, někdy označována zkratkou ŠPZ, jsou subjekty, které poskytují dětem, žákům, studentům a jejich rodičům či zákonným zástupcům poradenské služby. Tyto služby poskytují také školám a školským zařízením. Mezi školská poradenská zařízení jsou zahrnuty **Pedagogicko-psychologické poradny** (zkráceně PPP) a **Speciálně pedagogická centra** (zkráceně SPC). Tato fakta jsou zpracována dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Poradenské služby ve školských poradenských zařízeních jsou bezplatné a poskytují se na základě žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce. Škola nemůže být oficiálním žadatelem služby, i když potřebu rozezná, ale může službu zákonnému zástupci žáka či zletilému žákovi doporučit. ŠPZ, které poradenskou službu poskytuje, informuje žáka nebo jeho zákonného zástupce o rozsahu, povaze, postupech a cílech nabízených služeb. Při poskytování služeb ŠPZ je třeba dbát na ochranu osobních údajů a tak pracovníci školských poradenských pracovišť musí postupovat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. (Mertin, Krejčová, 2016)

Poradenská služba by měla být poskytnuta bez zbytečného odkládání a to nejpozději do 3 měsíců od přijetí žádosti o poradenskou službu. Výjimkou jsou případy v naléhavých ohrožujících situacích, kdy se poradenský proces poskytuje hned po obdržení žádosti.

- Školská poradenská pracoviště vydávají zprávy a doporučení jako výsledek zjištění speciálních vzdělávacích potřeb v průběhu diagnostiky, ať jde o diagnostiku psychologickou nebo speciálně pedagogickou.
- Účelem poradenských služeb je zejména podpořit vhodné podmínky pro zdravý tělesný i duševní vývoj žáků, pro jejich začleňování do společnosti, pro rozvoj jejich osobnosti v procesu vzdělávání.
- Poradenské služby zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků a určují potřebná podpůrná opatření a vyhodnocují i jejich poskytování skrze spolupráci s rodiči a danou školou. (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění č. 197/2016 Sb.)

Dále v této vyhlášce nalezneme pravidla pro průběh poradenského procesu, vymezení poskytovaných služeb ŠPZ, tedy Pedagogicko-psychologických poraděn a Speciálně pedagogických center.

Poradenství je poskytováno též na půdě školy, kdy všechny základní, střední a vyšší odborné školy musí zřizovat školní poradenské pracoviště, kde působí zejména výchovný poradce a školní metodik prevence, a dále zde může pracovat školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog. (§7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění 197/2016)

3.1 Speciálně pedagogická centra (SPC)

Speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby hlavně při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění. (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění č. 197/2016 Sb.)

Tato instituce je nezbytnou pomocí pro žáky s postižením a jejich rodiče, ale i pro ředitele a vyučující na školách. Realizuje speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku žáků za použití odborných lékařských posudků. Pracuje s odbornými prameny pro nastavení vhodných podpůrných opatření, tak aby vzdělávání žáka bylo co nejlépe přizpůsobeno jeho schopnostem a možnostem a bylo tak docíleno nejlepších možných výsledků a tak byla zlepšena kvalita života žáka i jeho okolí. (Valenta, 2009)

Tým pracovníků speciálně pedagogického centra (sestaven ze speciálního pedagoga, psychologa, sociálního pracovníka a někdy i rehabilitačního pracovníka) má za úkol kromě diagnostiky také vyhotovení zprávy z vyšetření a doporučení k podpůrným opatřením a pomoc při vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro školy. Zajišťuje poradenství pro děti a jejich zákonné zástupce, nabízí možnost konzultací ambulantně i v terénu, dále rodičům i učitelům poskytují zapůjčení speciálních pomůcek, učebních materiálů a odborných publikací. (Valenta, 2018)

V České republice funguje Asociace pracovníků speciálně pedagogických center, na jejichž webových stránkách (www.apspc.cz) lze nalézt kontakty na tato centra po celé republice. Kontakty a informace o speciálně pedagogických centrech by měly být přístupné i na odborech školství na krajských úřadech nebo na jejich webových stránkách. Potřebné kontakty by měly mít i mateřské školy a školy základní, které by měly s těmito školskými zařízeními spolupracovat.

3.2 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) mají pro svou činnost cílovou skupinu děti a žáky se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie apod.), děti a žáky s poruchami chování a žáky mimořádně nadané od 3 let věku do ukončení středního nebo vyššího vzdělání. Pracovníci PPP se věnují diagnostice dětí a to i dětí s mentálním postižením. Dále je jejich pracovní náplní poradenství a prevence viz níže. Na základě psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření navrhuje odklady školní docházky, podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo začlenění žáka do speciálních tříd a speciálních škol. (Valenta, 2018)

Poradenská činnost u PPP probíhá ambulantně, v sídle Pedagogicko-psychologické poradny nebo pro školy a školská zařízení poskytují možnost návštěv např. screeningová vyšetření v mateřských školách. Popřípadě zajišťují skupinová setkání. (NÚV, 2011 – 2019, online)

Pracovníci poradny vyšetřují předškolní zralost dětí, vydávají zprávy a doporučení, dále *„zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků a na základě výsledků psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky vypracovávají doporučení a návrhy podpůrných opatření pro žáka.“* (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění č. 197/2016 Sb.)

Do kompetencí PPP patří i poradenské služby *„žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku v osobnostním a sociálním vývoji, žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami.“* Dále *„poskytuje žákům kariérové poradenství a prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování“* (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění č. 197/2016 Sb.)

3.3 Osobnost poradce

Na osobnost poradce nebo na osobnost pomáhajících profesí jsou kladeny velké nároky. Vzhledem k tomu, že je pro tuto profesi typickým zaměřením péče o lidi, je vysoká míra empatie a ochota základem přístupu ke klientům. Zaměření na konkrétní potřeby jedince a tedy individuální přístup jsou aspekty, které by měly být samozřejmostí.

Mezi pomáhající profese patří především lékaři, psychologové, sociální pracovníci, terapeuti a samozřejmě speciální pedagogové. Na všechny jsou kladeny specifické požadavky, ale vždy se vyžaduje specializované vzdělání a to dnes většinou vysokoškolské. V případě pracovní pozice, kde pracovník přímo spolupracuje s druhou osobou (pacient, klient, žák...), je třeba projít vzděláním a současně praxí. Je třeba získat zkušenost s tím, že případy nejsou nikdy stejné a osvojit si citlivost i na jemné odlišnosti. (Kopřiva, 2016; Michalík, 2012)

Pro osobnost poradce je také nezbytná zvláštní schopnost komunikace ať jde již o základní komunikační schopnosti nebo o zvládání specifických pravidel v komunikaci vyplývajících z dané činnosti a profesního zaměření. Patří sem i schopnost přenést, zjednodušit odbornou terminologii do podoby, která je pro klienta přijatelná a pochopitelná. Samozřejmě v mnohých případech si musí poradit i s alternativními způsoby komunikace s osobami se speciálními potřebami. (Michalík, 2012)

Speciální nároky jsou kladeny na strukturu osobnosti poradce, kam patří motivace, uspořádání hodnot, charakter a vlastnosti jedince. Důležitá je stabilita osobnosti, schopnost vcítění se, ochota, respekt a úcta k druhému, trpělivost a další. Podstatná část pomoci člověku potřebnému je právě zdravý vztah mezi pomáhajícím a klientem. (Kopřiva, 2016)

Podobně uvádí Michalík (2011, s. 22) „*Pracovník pomáhající profese, který působí v oblasti zdravotního postižení a zdravotně postižených, potřebuje pro úspěšné zvládnutí své role nejen příslušné znalosti odborné, ale také dostatečný přehled o příčinách, dopadech a důsledcích zdravotního postižení. Musí mít rovněž znalosti a dovednosti potřebné pro zvládnutí specifík komunikace s jednotlivými skupinami (osobami) zdravotně postižených.*“

Nepostradatelnou součástí práce každé pomáhající profese jsou etické (morální) zásady. Je třeba dbát na důstojnost klienta, neohrožovat jeho duševní celistvost. Není vhodné řešit

problém klienta na veřejnosti, pokud sám klient neprojeví o to zájem. Je nepatřičné se zaobírat problémy, které nesouvisí s řešeným problémem, pokud klient sám nechce o konkrétním problému hovořit. Poradce chrání informace o klientovi i jejich přenos. Není přípustné vyšetřit nezletilého klienta bez souhlasu jeho zákonných zástupců. Dále je nutné umožnit na žádost klienta přístup k jeho dokumentaci. Součástí odpovědného a etického přístupu profesionála je, že v případě etického dilematu nebo sporu využije možnosti požádat o pomoc externího pracovníka, jiného odborníka nebo individuální či skupinovou supervizi. Klient má vždy právo vyslovit své mínění i nesouhlas nebo doplnit vyjádření. (Mertin, Krejčová, 2013)

Jak uvádí Mertin a Krejčová (2013, s. 75) během konzultací je podstatný vzájemný respekt a úcta. *„Konzultační model předpokládá, že oba (všichni) účastníci konzultace jsou rovnocenní partneři“*.

3.4 Náplň práce poradenských pracovníků

Náplní práce poradenského pracovníka je zpravidla diagnostika problému, poradenství, intervence, terapie a dokumentace. Díky diagnostice mohou odborníci a poradci stanovit další postup v péči o klienta, jako je třeba úprava, změna nebo odstranění diagnostikovaného problému. Další náplní práce je poradenství, což je souhrn aktivit a jednání zaměřených na cílenou pomoc a podporu klienta. Těmito aktivitami jsou informování, doporučení, zprostředkování, vedení, plánování řešení aj. Poradenství je nejčastější činností, kterou pomáhající profese vykonávají. (Michalík, 2011)

Intervence a poskytování řešení daného problému je též souhrn různých aktivit, jako je poradenství, reedukace či terapie, kde se jedná buď o individuální vstup pracovníka, nebo o vstup více zainteresovaných odborníků ve spolupráci. Jde o multidisciplinární přístup, kdy odborníci z více vědeckých oborů spolupracují na jednom případě, například v situaci jedince s kombinovaným postižením. (Mertin, Krejčová, 2013)

Do činnosti poradenských pracovníků patří i dokumentace. Jde o záznamy a archivaci aktivit, které se v dané situaci udály, a byla poradcem zpracovávána. Například zprávy, doporučení,

telefonáty a elektronická komunikace. Všechny pomáhající profese musí mít na zřeteli ochranu osobních údajů. (Michalík, 2011)

3.5 Spolupráce poradenských pracovníků s rodinou

Již v předešlé kapitole je napsáno, jak zásadní a nezastupitelný vliv na vývoj i průběh integrace žáka s mentálním postižením má rodina. Je to jeho přirozené prostředí, nejbližší a nejvlivnější sociální skupina, alespoň v určitém podstatném období života. Každá rodina s členem se zdravotním postižením je nezaměnitelnou sociální jednotkou a proto i přístup k ní musí být zcela individuální. Pro odborníky je značně důležité vytvořit si pozitivní vztah a vzájemnou komunikaci s rodiči dítěte, tak aby forma spolupráce přinesla kladné výsledky a úspěch ve vzdělávání. Všechny strany by tak měly vnímat ostatní, jako partnery, kteří v této kooperaci táhnou za jeden provaz s vědomím, že každá strana může ostatní obohatit o své zkušenosti, postřehy nebo vědomosti. Vzájemná komunikace je předpokladem produktivní spolupráce a také je prevencí nedorozumění a možných sporů mezi poradcem a rodinou. Na prvním místě musí být definováno, že oběma stranám jde o blaho dítěte a je třeba vzájemné úcty, uznání snahy i pochopení chyb. Tak jako děti s postižením či znevýhodněním jsou různé a potřebují individuální přístup, tak stejně i rodiče těchto dětí jsou různí a přístup k nim a spolupráce s nimi vyžaduje individuální jednání. Je obtížné hodnotit rodiče dítěte s mentálním postižením, protože mnozí odborníci nemohou říci, jak by v jejich těžké životní situaci reagovali oni. (Černá, 2015)

Černá (2015) ve své publikaci zmiňuje i **specifická práva rodičů** dětí s postižením, bez ohledu výše a závažnosti postižení. Je to na příklad:

- právo rodičů na zármutek a žal
- právo na přesvědčení, že dělají pro dítě to nejlepší
- právo čekat zázrak a doufat v něj
- právo být kdykoli informováni o stavu jejich dítěte
- právo rozhodovat o svém dítěti i o sobě
- právo na uctivý přístup odborníků bez obviňování z neúspěchu a bez strašení
- mají právo neodpovědět na otázky

Stejně tak i odborníci mají svá práva, jsou zde zaznamenána tato:

- právo na uznání jejich odbornosti
- právo na pravdivé údaje o dítěti
- právo na přesvědčení, že dělají pro žáky to nejlepší, co v dané situaci mohou udělat
- právo nato, aby nebyli rodiči obviňováni z neúspěchů dítěte

Tato zvláštní práva jsou naneštěstí v mnohých případech porušována na obou stranách. (Černá, 2015)

Pečující rodiny je třeba vnímat skutečně každou jako jedinečnou vzhledem ke svým rozličnostem v oblasti sociální, ekonomické, podle druhu a hloubky zdravotního postižení, podle geografického umístění, vliv má i žebříček hodnot, přátelé apod. K poznání situace a charakteru jakékoli rodiny je třeba kombinovat kvantitativní přístup i přístup čistě individuální – kvalitativní, který nás přiblíží k neopakovatelné individuální situaci dané rodiny s členem se speciálními potřebami. Takové rodiny jsou skutečně velmi různorodé. Žel v systému veřejné podpory, kde je nastavení pro řešení obecných společenských problémů zpravidla neosobní se setkáváme spíše s přístupem necitlivým ke zvláštnostem těchto rodin. (Michalík, 2011)

3.5.1 Desatero pro spolupráci s rodinou

1. Je třeba respektovat rodičovskou úlohu

Rodiče jsou ti, kteří nejvýznamnější měrou ovlivňují vývoj dítěte. Mají právo se rozhodovat o svém dítěti i v oblasti vzdělávání a mají také povinnost důležitá rozhodnutí konat ve prospěch svého dítěte. Tuto nezastupitelnou roli bereme vždy v úvahu a je tím ovlivněno naše jednání s nimi. Budujeme vzájemný vztah plný respektu.

2. Ochrana osobních údajů a důvěra

Rodiče mají právo na ochranu osobních údajů a to i po ukončení docházky svého dítěte. V případě potřeby poskytnutí informací jiným osobám musíme požádat o souhlas zákonné zástupce dítěte.

3. Komunikace o vzájemných očekáváních

Především zpočátku, ale i v průběhu spolupráce je dobré si vymezit představy a záměry. Je třeba se ujistit, jakou představu o vzdělávání svého dítěte rodiče mají.

4. Podporujeme spolupráci, nabízíme nápady a postupy

Každá rodina je jiná a každému vyhovuje něco jiného. Buďme flexibilní a kreativní, abychom mohli nabídnout různé formy spolupráce.

5. Respektujeme možnost volby spolupráce

Úkolem poradce je nabídnout rodině více forem vzájemné spolupráce a zároveň dát prostor k rozhodnutí.

6. Motivovat rodinu k zapojení všech členů

Spolupráce nemusí být jen na rodičích, ale i na dalších členech rodiny či přátelích.

7. Plánování konzultací i skupinových setkání

Ideálně navrhnout nebo zaslat možné termíny konzultací, kam se mohou rodiče zapsat dle svých možností.

8. Pozitivní zpětná vazba a fokus na silné stránky

Je třeba zdůrazňovat úspěchy a silné stránky rodiny. Oceníme jejich spolupráci či zapojení.

9. Spolupráce s dalšími odborníky

Je třeba být otevřený ke spolupráci s jinými institucemi nebo organizacemi.

10. Uvědomujeme si, že nejde vše hned...

Vztah, respekt, úctu, důvěru a intenzivní spolupráci s rodiči dítěte s postižením budujeme postupně. Jakýkoliv úspěch nám napomáhá. Je zapotřebí čas a úsilí a i když je to někdy náročné není na místě to vzdát.

(Mertin, Krejčová, 2013)

II Praktická část

4 Výzkumné šetření

Vzhledem ke skutečnosti, že možnost individuálního vzdělávání dětí v průběhu celé povinné školní docházky je docela mladá záležitost a ve společnosti není o této formě vzdělávání mnoho informací, mohlo by i toto výzkumné šetření napomoci k nahlédnutí do reality rodin, které domácí vzdělávání uskutečňují.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu této diplomové práce je zjistit, jak probíhá individuální vzdělávání v rodinách s dětmi s mentálním nebo kombinovaným postižením.

Dílními cíli výzkumného šetření jsou:

- Zjistit důvody proč si rodiče pro své děti s postižením zvolili individuální vzdělávání, jako alternativu pro školní vzdělávání.
- Popsat, jak je individuální vzdělávání uskutečňováno.
- Popsat, jak rodiče hodnotí podporu a spolupráci speciálních pedagogů ze školských poradenských zařízení.
- Zjistit, jaká pozitiva a negativa individuálního vzdělávání vnímají rodiče jako vzdělavatelé.

Výzkumné otázky:

- 1) Jak probíhá individuální vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným postižením?
- 2) Jaké důvody vedli rodiče k volbě individuálního vzdělávání?
- 3) Jaká pozitiva a negativa individuálního vzdělávání rodiče vnímají?
- 4) Jak rodiče hodnotí spolupráci se speciálními pedagogy.

4.2 Průběh výzkumného šetření

Jako metoda sběru dat ve výzkumném šetření byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní forma, protože je to přístup osobnější a v dané problematice citlivější k účastníkům výzkumu. Kvalitativní přístup je nejvhodnější metoda při zkoumání nových témat a otázek. Může zahrnout širší okruh problematiky a během rozhovorů se mohou objevit nové údaje a poznatky a nové rozměry. Je to též metoda, která má důležitý potenciál získat kvalitní a zásadní informace o praktické realizaci domácího vzdělávání dětí s mentálním či kombinovaným postižením a o každodenním životě těchto dětí a jejich rodičů. Bylo velmi důležité zachytit ty informace, které jsou významné právě pro tyto aktéry výzkumu. Oni sami jsou odborníky na sociální situaci, kterou prožívají a cílem výzkumníka by mělo být vžít se a porozumět této situaci, tak jak ji vnímají oni. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

S ohledem na cíle byly zvoleny tyto okruhy k polostrukturovanému rozhovoru:

- Názor na domácí vzdělávání a motivy, které k němu vedly
- Metody vzdělávání a učební pomůcky
- Výsledky individuálního vzdělávání
- Spolupráce rodičů vzdělavatelů s odborníky
- Pozitivní a negativní dopad domácího vzdělávání
- Skutečnosti, které respondenti ještě považují za důležité říci

Ve výzkumném šetření se budou všichni respondenti vyjadřovat ke stejným okruhům, které jsou uvedeny výše. Respondentům bude ponechán prostor k výpovědím k okruhům, které jsou považovány za důležité a související s tématem.

Jedním z kroků bylo sepsání úvodního dopisu, který obsahoval představení výzkumníka a seznámení se záměrem rozhovoru. Úvodní dopis byl rozeslán do několika organizací či spolků, které byly kontaktovány nejprve telefonicky. Kontaktováno bylo 7 organizací. Při kontaktu s možnými respondenty byl domluven termín a místo pro rozhovor, popřípadě byly

podány bližší informace k výzkumu, stylu rozhovoru a záměru výzkumného šetření. Komunikace byla uskutečňována převážně elektronickou cestou, kterou byl dohodnut i souhlas k audionahrávce nebo k zápisu a bylo respondentům sděleno, že přepisy dat budou anonymní, aby osobní údaje účastníků byly ochráněny. Vlastní jména jsou nahrazena slovy respondent, syn a dcera.

V případě audionahrávky byl záznam přepsán do počítače a zaslán respondentům ke schválení a případnému doplnění a až po té použit. Stejný postup byl využit i v případě, že rozhovor byl, na přání respondenta zaznamenáván zápisem do archu. Vše tak, aby bylo ochráněno soukromí účastníků výzkumu.

Tímto způsobem byla se schválenými texty provedena redukce prvního řádu, kdy jsou data převedena do formy, která je použitelná ke kvalitativní analýze. Následně byl text barevně označován pro lepší orientaci a data byla roztríděna do posuzovaných aspektů podle odpovědí respondentů, společných zkušeností a názorů. Analýza dat byla dále formována prostřednictvím metody vytváření trsů neboli uspořádáním dat podle podobností. Seskupení podobností vyústilo v rozdělení dat do kategorií. Tyto kategorie jsou pojmenovány v kapitole Analýza dat a kategorizace, kde jsou rozhovory citovány.

Samotné přepisy rozhovorů jsou pak v přílohách č. 1-6.

4.3 Charakteristika účastníků výzkumu

Účastníky výzkumu jsou matky (respondentky) dětí s mentálním nebo kombinovaným postižením, které své dítě vzdělávají doma formou individuálního vzdělávání, tak jak je legislativně zakotvena, jako jiný způsob povinné školní docházky v § 40 školského zákona. Toto byla dvě kritéria, která byla podmínkou účasti na výzkumu. Ostatní skutečnosti nebyly zásadní. Odlišnosti jednotlivých rodin jsou přínosem k zaznamenání zkoumaného jevu z širší perspektivy. Kontakt na rodiny byl zprostředkován oslovením organizací rodičů a Asociace domácího vzdělávání. Pro výzkumné šetření bylo získáno 6 kontaktů.

Respondentky výzkumu jsou:

Respondentka č. 1 - matka syna (14 let) se středním mentálním postižením, dětskou mozkovou obrnou a epilepsií. Úplná rodina, 2 dospělí sourozenci a stejně stará zdravá sestra, která dochází do základní školy. Syn v individuálním vzdělávání od 4. třídy.

Respondentka č. 2 - matka dcery (13 let) s těžkým až hlubokým mentálním postižením, poruchou zraku a sluchu (hluchoslepotu), kvadraparetickou formou DMO, sekundární epilepsií. Úplná rodina, 3 mladší zdraví sourozenci též vzdělávání doma. V individuálním vzdělávání od začátku povinné školní docházky.

Respondentka č. 3 - matka dcery (10 let) s Downovým syndromem, lehkým mentálním postižením. Úplná rodina, 2 zdraví sourozenci, starší vzděláván doma na 1. stupni dnes na gymnáziu, mladší je předškolák.

Respondentka č. 4 - matka vzdělávající doma dceru (8 let) s Downovým syndromem, lehkým mentálním postižením a celiakií. Úplná rodina, 4 starší, zdraví sourozenci, vzdělávání na 1. stupni formou individuálního vzdělávání.

Respondentka č. 5 - matka vzdělávající syna (14 let) s těžkým mentálním postižením, kvadraparetickou DMO, poruchou zraku, sekundární epilepsií. Matka samoživitelka. Syn v domácím vzdělávání od 4. třídy.

Respondentka č. 6 – matka vzdělávající syna (17 let) s těžkým mentálním postižením, genetická vada 5. a 8. chromozomu vzniklá de novo, centrální hypotonický syndrom, atrofie mozku, atypický autismus, epilepsie. Úplná rodina, 1 mladší zdravý sourozenec též vzděláván doma.

5 Výsledky výzkumného šetření

V následující části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření. Analýzou dat bylo určeno několik kategorií, které přinášejí podrobné výpovědi o průběhu domácího vzdělávání v těchto rodinách a odpovědi na další otázky, které vyplynuly z dílčích cílů výzkumu.

5.1 Analýza dat a kategorizace

Analýzou dat byly jednotlivé rozhovory rozděleny do 8 kategorií, které vyplynuly z rozhovorů.

1. kategorie - **Důvody proč si rodiče pro své děti s postižením zvolili individuální vzdělávání jako alternativu školní docházky.**
2. kategorie – **Jak probíhá samotné vyučování.**
3. kategorie – **Co pozitivního individuální vzdělávání přináší.**
4. kategorie – **Vnímaná negativa spojená s individuálním vzděláváním.**
5. kategorie - **Jak rodiče hodnotí spolupráci se speciálními pedagogy.**
6. kategorie – **Pomůcky využívané při výuce.**
7. kategorie – **Socializace a vedlejší aktivity.**
8. kategorie – **Vnímané výsledky.**

5.1.1 Důvody proč si rodiče pro své děti s postižením zvolili individuální vzdělávání, jako alternativu školní docházky

Ve výzkumném šetření nacházíme tři výpovědi, kdy rodiče pro své dítě s postižením zvolili způsob individuálního vzdělávání, ještě před tím, než mělo dítě nastoupit do školy. (respondentky 2,3 a 4 dále jen R2, R3 a R4) Ve dvou případech se touto formou již dříve vzdělávali jejich sourozenci (R3 a R4). Respondentka č. 4 se rozhodla pro tento způsob vzdělávání již u starší intaktní dcery, když byla ve 4. ročníku základní školy a potřebovala připravit na náročné přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. Respondentka udává: *„Pochopila jsem, že ji mohu připravit zároveň i na náročné přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. To byl můj primární motiv, který se ale v průběhu vzdělávání našich dalších dětí změnil“*. Motivaci pro volbu u dalších dětí tedy popisuje spíše ve spojení s jejich povahou. Chtěla u nich, *„aby jejich dychtivost pokračovala, aby se naučily pracovitosti, zodpovědnosti, radosti z poznávání a radosti z toho, že když něco vykonají svědomitě, tak je snaha odměněna“* A dále také ve spojení s faktem, že *„jim soutěživý trend ve škole toto bere.“*

V případě respondentky č. 2 rodiče vůbec neuvažovali o vzdělávání svých dětí v klasickém vzdělávacím systému. Respondentka přiznává ale, že *„o domácím vzdělávání jsme začali uvažovat až později díky našim známým.“* Ve výběru tohoto způsobu vzdělávání je utvrdil foniatr dcery, který řekl, *„že je to pro ni nejlepší volba,“* Ve škole, v místě bydliště zažili tvrdé odmítnutí, ale v tu chvíli již respondentka věděla, *„že doma nám bude nejlépe.“* Také respondentka č. 3 uvádí jako motivační činitel zkušenosti rodin v okolí: *„Ve svém okolí jsem znala několik rodin, které učily tímto způsobem své děti. Moc se mi to líbilo.“*

V dalších třech případech se rodiče pro individuální vzdělávání rozhodli v průběhu školní docházky. (R1, R5 a R6) Respondentka č. 5 vypovídá, že o možnosti domácího vzdělávání nevěděla. Rozhodnutí pro domácí vzdělávání byl postupný proces, ke kterému se váže mnoho okolností, které předcházely. *„Když syn nastoupil do speciální školy, bylo to fajn.“* Následně respondentka podotýká, že první dva ročníky, byl syn často nemocný *„takže jsme byli často doma.“* Ve 3. ročníku byla už absence menší, ale respondentka zůstávala doma, *„protože syn má sekundární epilepsii vázanou na spánek a to pak potřebuje spát celé dopoledne.“* Z tohoto důvodu nemohla nastoupit ani do zaměstnání. Další potíží, kterou respondentka uvádí je, že *„syn jezdil ze školy poškrábaný i pokousaný. To se nestalo jednou nebo výjimečně. Bylo to*

nepříjemné a nikdo to nechtěl moc řešit. “ Zmíněné okolnosti vedly k rozhodnutí pro domácí vzdělávání, o kterém se respondentka dověděla od jiných lidí. „A tam mi konečně došlo, že nemusíme takhle pokračovat. Stejně jsem doma. “

Respondentka č. 6 uvádí podobné zkušenosti, ale prvním impulsem bylo rozhodnutí vzdělávat doma dceru předškolního věku a vzhledem k tomu, že u staršího syna s postižením poslouchali odborníky a zažili si zklamání, respondentka přiznává *„Po letech jsem chtěla zkusit něco jiného.“* Zároveň uvádí, že vyvstala otázka *„jak to budu dělat, jedno dítě dovézt na osmou hodinu ráno na jedno místo a druhé dítě dovézt na osmou hodinu úplně jinam? S představou vstávání a záchvatů to bylo nemyslitelné.“* K rozhodnutí vzít i syna s postižením do domácího vzdělávání vedlo respondentku několik okolností. Jedna ze skutečností vycházela z vnitřního nastavení, kdy respondentka uvádí: *„Jako máma jsem vždy cítila, že bych chtěla svým dětem dát stejné podmínky.“* Okolnosti, které přicházely z venku, jsou podobné s uváděnými okolnostmi ve výpovědi respondentky č. 5 *„Se školou, kam syn dojížděl, jsme také nebyli spokojeni. ...Pak se jim topil v bazénu, když měl epileptický záchvat a to už stačilo. Byla jsem našťvaná.“* Následně respondentka kontaktovala Asociaci pro domácí vzdělávání, kde získala kontakt na základní školu speciální, která umožnila pro syna individuální vzdělávání

Na otázku, proč se rozhodli pro domácí vzdělávání, odpovídá respondentka č. 1: *"Protože se doma cítí líp. Můžu s ním pracovat, když on má zrovna dobrý den a chce pracovat.“* Zde respondentka hodnotila kladně možnost individuálního vzdělávání, kterou je přizpůsobit tempo a čas výuky synovi. Tuto přednost srovnává se zkušeností ve škole. *„Ve škole by musel pracovat tak, jak oni potřebují podle rozvrhu, ale doma já mu to můžu přizpůsobit.... A také vidím, že ho učení mnohem víc baví, že uděláme daleko víc práce, než když jsme chodili do školy. ... A nám to tak vyhovuje.“* K rozhodnutí pro domácí vzdělávání vedl i fakt, že základní škola, kterou navštěvovali, je neuměla nadále integrovat. *„Ve škole už nás stejně nechtěli integrovat, rozdíl už byl pro ně velký.“*

5.1.2 Jak probíhá vyučování

Tři respondentky vzdělávají doma v současné době jen dítě s postižením. Ve dvou případech jsou sourozenci buď dospělí, nebo navštěvují školu. (R1 a R4) V jednom případě je matka samoživitelka (R5) jen se svým synem. Respondentka č. 5 uvádí, že jejich výuka začíná už snídání, kde nacvičují samostatné krmení. Dále popisuje průběh jejich vyučování „*Když to jde, pracujeme dopoledne po snídání.*“ Respondentka popisuje i způsob výuky „*Máme výukové programy Petit nebo Edu. Toho máme na tabletu a je fajn, že syn může mít svůj individuální program, který rozšiřujeme. Máme tam různé hry na poznávání a je to i na motoriku. Jinak děláme přiřazování, pojmenovávání zvířátek a vše je formou hry. Čteme a prohlížíme knížky.*“ Ve výpovědi zaznamenáváme i fakt, že ne vždy je dítě s takovým postižením schopno soustředění a pozornosti. „*Když to jde, pracujeme ... Syn má rád hudbu, takže když není síla se soustředit nebo něco dělat, pouštíme si klasiku nebo dětské písničky a relaxuje.*“

Respondentka č. 1 oceňuje jako jeden z aspektů domácího vzdělávání určité uvolnění. „*My si ten den uzpůsobíme sobě. Nic nás nehoní.*“ O průběhu vypovídá takto. „*My si spolu ráno sedneme a ráno se mu mnohem lépe učí a myslí, tak většinou začneme matematikou a psaním, co je trochu složitější a pak vyrábíme nebo malujeme nebo něco, co není tak náročné. ... Já mu ke všemu vyrábím obrázky, kreslím mu to i s pracovními sešity. On strašně rád všechno pozoruje, takže mi do toho kouká. Taková kreslená škola. Když probíráme přírodu nebo lidské tělo, tak si to kreslíme a popisujeme.*“ Jako u respondentky č. 5 uvádí respondentka č. 1 zázemí pro výuku a využívané pomůcky. „*Máme doma vyčleněný takový koutek. Tam má syn místo na učení, jsou tam police, kde jsou ty hry a pomůcky k výuce, učebnice, máme tam spoustu věcí na vyrábění, protože my moc rádi vyrábíme. ... Hodně využíváme iPad. Na každý předmět má nějaký program. Má tam toho strašně moc. ... Když zrovna nepracuje se mnou, třeba když už vařím oběd, tak si dělá ty programy nebo kouká na nějaké přírodopisné nebo vzdělávací pořady. ... Miluje Dějiny udatného českého národa.*“

Respondentka č. 4 mluví o bohatých zkušenostech s domácím vzděláváním se staršími dětmi, které ji připravily na domácí vzdělávání dcery s postižením. „*Každé naše dítě je pro nás pokladem se svou jedinečnou povahou. Někdo byl typický student, někdo oponent, jiný nadaný technik. Tato různost mě připravila na rozhodnutí individuálně vzdělávat i naši nejmladší*

dceru s Downovým syndromem, která je v současné době mou jedinou žačkou.“ Průběh vyučování se uskutečňuje následovně: dopoledne probírají látku a odpoledne se věnují zájmovým kroužkům. Večer mají pak čas bez úkolů. „S dcerkou chodíme na plavání a na koně.“ Ze zkušeností, které respondentka č. 4 získala při vzdělávání starších dětí v domácím vzdělávání, popisuje metody, které využívala při vzdělávání. „Učili jsme se metodou „krok za krokem“, „chybami se člověk učí“ (např. v diktátech z českého jazyka měly děti za úkol samy chybu vyhledat a opravit) a „ukážu ti, jak to dokážeš“. Vysvětlila jsem část látky a dítě se hned učilo s tím pracovat.“ Dle respondentky jí všechny předešlé zkušenosti s domácím vyučováním napomohly ve výuce dcerky s Downovým syndromem. „Dcerka pracuje s nadšením. Je však unavitelnější, takže učení prokládáme častějšími krátkými přestávkami a odpočinkovou činností.“ Respondentka dále sděluje, že nemají žádný tlak ohledně požadovaných výkonů, ačkoliv jsou integrováni do běžné základní školy, která požaduje minimální výstupy, dle kterých probíhá hodnocení při přezkušování. „Horní hranici nemáme. Takže se jí snažím vzdělávat podle jejích maximálních možností.“ Ve výpovědi respondentka uvádí metody, které jim při vzdělávání pomohly. „Velmi účinná byla metoda globálního čtení, v níž se přiřazují celá slova k obrázkům. Docházely jsme na ni od 3 let. Metodu jsem rozšířila ze slov na věty, lidové písničky a krátké příběhy. Podstupovaly jsme s dcerkou i další terapie: rozvoj kognitivních funkcí, plavání, hipoterapii, paravolti...“

Následující tři respondentky vzdělávají doma současně s dítětem s postižením jeho zdravé sourozence. Respondentka č. 2 popisuje průběh výuky následovně. „Sejdeme se ráno i s ostatními dětmi. Sejdeme se u stolu. Já s dcerou jsme buď s nimi, nebo sedíme na vyhrávané podlaze, někdy na ovčí kůži. Kreslení nebo některé aktivity děláme na židličky se stolkem. ... Srovnáváme věci podle barev nebo přikládáme k sobě stejné obrázky, skládáme kostky, navlékáme kroužky, modelujeme, vkládáme a vyndáváme předměty, cvičíme. Někdy to jde podle plánu a někdy ne“. Popisuje, jak je výuka všech dětí propojena. „Dětem vždy zadám nějaké cvičení a pak pracuji s dcerou. Děti se mě mohou ptát nebo musí přijít za mnou. Přinášejí mi vše ukázat. Někdy děláme na zemi školu společně. Některé pomůcky a hry, které s dcerkou používáme, mají rádi i ostatní děti a tak je dělají s ní oni. Když dcerka relaxuje, můžeme s ostatními dělat něco intenzivnějšího.“ Respondentka uvádí, že jí s dcerou pomáhá osobní asistentka. „Občas k nám přijde osobní asistentka, která se dceři věnuje a učí ji.“

V případě respondentky č. 3 zaznamenáváme klasický způsob výuky, „*Začínáme ráno klasicky kolem 8. hodiny. Každý den počítáme, píšeme a čteme a snažíme se pravidelně sportovat.*“ Pro prvouku výchovy a činnosti využívají reálná prostředí. „*Vše si musíme propojit s reálným životem, jako podle Jana Amose Komenského. Máme zahradu a zvířata a spolupracujeme na domácích povinnostech, každý má svůj úkol. Často a rádi zpíváme a hrajeme na hudební nástroje.*“

Respondentka č. 6 uvádí, že vyučování vlastně začíná už po probuzení při hygieně a dle další výpovědi respondentky je možné usuzovat, že vzdělávání probíhá celý den. Ve výpovědi respondentky č. 5 můžeme zaznamenat podobné postřehy na toto téma.

O průběhu vzdělávání respondentka č. 6 říká: „*Je skvělé, že to můžete kdykoli přizpůsobit a změnit. Výuka probíhala vlastně už ráno u hygieny a u snídaně. Máme takové zalaminované obrázky 2D jako plína, jídlo. Někdy ho to vůbec nezajímalo a někdy ano. Když obrázky nebral, tak jsme šli na 3D - reálné předměty. ... Pak se vytáhnou takové naše bedny, kde si může vybrat, co chce dělat. Máme tam hudební nástroje, přírodniny. Hudebních nástrojů máme opravdu hodně. Když ho to vyučování baví, vydrží opravdu hodně i tři čtvrtě hodiny.*“ Respondentka považuje za důležité, když si syn může sám vybrat, co chce dělat a tak mu poskytuje širokou nabídku. Tento přístup je využíván i při omezování stereotypů typických pro děti s autismem, které se u syna projevují. „*My mu to dopřejeme, ale pak mu zase nabídneme něco jiného.*“ Pomůcky si rodiče pořizují nebo vyrábí na míru. Snaží se tak, aby výběr pomůcek byl pestrý a byly tak rozvíjeny schopnosti a dovednosti jejich syna. „*Samozřejmě učebnice pro nás nebyly schůdné, takže jsme vše vyráběli, laminovali a vyráběli ze dřeva z kartonu, protože syn má špatnou motoriku a ty pomůcky musely být pevné, aby něco vydržely ... Má rád třeba zalaminované fotografie příbuzných. Nebo jedem podle ročních období, máme obrázky počasí a vždy se najde něco nového. ... V úterý a ve čtvrtek chodí na rehabilitaci. ... Doma máme motomed a masážní lehátko, kam ho asistenti dávají každý den.*“ Respondentka č. 6 hodnotí ze zkušenosti s individuálním vzděláváním, že „*Vzorec jeden na jednoho to je pro syna to nejlepší.*“

Téměř všechny respondentky (R3 neuvádí) se shodují, že výuka může být narušena nebo neprobíhá podle plánu z důvodu specifík dětí s postižením. Uvádí, že výuka je velmi individuální a ne vždy vychází podle plánu. Z čehož vyplývá, že je individuální přístup

k těmto dětem zapotřebí v každé situaci. „*On potřebuje na práci klid, aby se soustředil. ... že dneska absolutně nebude počítat, že mu to nejde, tak to nemá smysl dělat a budeme to dělat jiný den... Je to třeba podle toho, jak se vyspal.*“ (R1) „*Když to jde, pracujeme*“ (R5) „*Je však unavitelnější, takže učení prokládáme častějšími krátkými přestávkami a odpočinkovou činností.*“ (R4) „*Někdy to jde podle plánu a někdy ne.*“ (R2) „*Někdy ho to vůbec nezajímalo a někdy ano. ... Na soustředění potřebuje klid. Někdy jsem upoutávala jeho pozornost třeba 10 minut a pak někdo přišel a bylo to pryč.*“ (R6)

5.1.3 Co pozitivního individuální vzdělávání přináší

Všechny matky uvedly jako hlavní pozitivum fakt, že jim přináší radost a spokojenost být se svými dětmi a vzdělávat je. „*Jednoznačně radost ze stráveného času s dětmi. ... Více času na syna, více času s ním*“ (R6), „*Konečně jsem se uvolnila a začala si to se synem užívat.*“ (R5), „*Je to příjemné být jako rodina spolu a přínosné pro všechny strany. Učíme se spolu žít.*“ (R2), „*Ano, velké plus domácího vyučování je to, že jsme jako rodina intenzivně spolu.*“ (R3), „*Věděla jsem, co děti zvládají, co se naučily, co jim jde lépe, co hůř a k čemu mají talent a co je třeba procvičit. Musela jsem si průběžně doplňovat vědomosti, abych mohla hledat s nimi odpovědi na jejich otázky.*“ (R4), „*V domácím vzdělávání máme prostor zabývat se věcmi, které ho baví. Takže já si vzdělávání doma nemohu vynachválit. Já jsem s tím hrozně spokojená.*“ (R1)

S tímto hlavním pozitivem souvisí přínos, který je v rozhovorech také zmiňován a to je posílení rodinných vztahů. „*Pro dceru jsou důležité vztahy sourozenců. ... Učit děti doma je už naším stylem života, jsme z toho nadšení. ... Máme hezké vztahy a prožíváme věci společně. Držíme spolu.*“ uvádí respondentka č. 2. Respondentka č. 6 říká: „*Musíme táhnout za jeden provaz. Syn je v tom pro nás učitelem, vždy nás donutil na sobě pracovat. Pochopili jsme, že se nemůžeme hádat, ale musíme se domluvit v klidu. On funguje, jen když je klid a my jsme v pohodě. U syna je důležité, abychom se spolu měli dobře.*“

„*Děti s DS mívají velmi silné emoční vnímání, jsou bezprostřední, spontánní a vděčné. Svou lásku mají potřebu projevit objetím, což dcerce doma nechybí. Tyto děti velmi silně cítí, zda jsou přijímány a milovány, nebo ne. Pokud cítí přijetí, tak pracují s mimořádným nasazením*“

a ochotou. Tato poslední domácí škola je tedy i školou bezpodmínečné lásky. ... Domácí škola je také školou sebeovládání a překonávání se a také školou přijetí svých a žákových limitů. Je to práce, někdy i mravenčí. Každý vyučující a každý žák jsou neopakovatelnou dvojicí, týmem. A děti jsou našimi nenahraditelnými učiteli.“ (R4)

Další pozitiva, která se v rozhovorech objevují, jsou přizpůsobení tempa výuky dítěti a méně stresu. *„Nemáme žádný stres ze školního neúspěchu. Učení a jeho tempo se přizpůsobuje dítěti na míru. Jsme také ušetřeni porovnávání dětí a netlačíme na výkon.“ (R3), „Svobodu. Žádný bič nad námi. Žádné musíte, pracujte! Konečně jsem se uvolnila a začala si to se synem užívat. On prostě je tak speciální, že nejde nacpat do nějakého systému.“ (R5), „Dospěla jsem k názoru, že třídy s 30 žáky jsou příliš početné na to, aby se dítě něco pořádně naučilo ve škole. Mnoho dětí potřebuje individuální přístup. ... Jsou to dny naplněné opravdovou radostí.“ (R4), „Pak jsem zjistila, že doma je pohoda, že nám je dobře. ... Syn se zklidnil, ... Doma je to lepší třeba si může hned zalézt, když chce spát. Má své zázemí, své věci, svoje lidi. Domácí vzdělávání je pro syna jediná možná cesta.“ (R6), „Můžu s ním pracovat, když on má zrovna dobrý den a chce pracovat. On taky ne vždy je schopen pracovat. ... Když jsme byli ve škole, tak tam bylo něco nastaveno a muselo to tak jet a to jemu absolutně nevyhovovalo. Prostě jsem ho trápila, protože když se něco muselo dělat a on to zrovna dělat nechtěl, tak stejně nepracoval. Nebylo to správné. Takhle pracujeme mnohem lépe a efektivněji.“ (R1).*

5.1.4 Vnímaná negativa spojená s individuálním vzděláváním

Všechny rozhovory se shodovaly, že hlavním negativem je finanční zatížení, jako ztráta jednoho platu. Jinými slovy vydělává jen jeden z rodičů a tím je otec rodiny. *„Je to záběr finanční to teda rozhodně. ... Vlastně vydělává jen manžel.“ (R1), „A pravda, asi je domácí vzdělávání dražší než dát dítě do školy. Pro mnohé rodiče je to určitá oběť materiálního komfortu, když vydělává jen jeden rodič.“ (R2), „Negativa nevnímám žádná. Po zkušenosti s první dcerou na gymnáziu mi přišlo, že klasická škola je o hodně dražší než domácí, pokud tedy nezahrnu ztrátu jednoho příjmu.“ (R3), „Pro děti nevím, ale pro rodiče asi ano. Živitel rodiny je jen jeden“ (R4), „Vnímám i ten tlak na manžela, že to musí finančně táhnout sám.“ (R6).*

Polovina respondentek uvedla jako negativum, že práce matek, které vzdělávají své děti formou domácího vzdělávání, není adekvátně oceněna. Z jejich výpovědí ve spojení se známostí problematiky můžeme usuzovat, že by se mohlo jednat až o diskriminaci. „*My matky nejsme finančně ohodnoceny, roky se nepřiřítávají na důchod. Mnohé si musí platit zdravotní pojištění a sociální jim nikdo nezajistí. Tím jsme znevýhodněné, vlastně jsme takové sociální případy. Já mám na dceru příspěvek na péči, ale jinak bych neměla nic. Ale pozitiva jsou pořád větší.*“ (R4), „*Nikdy za to nic nedostanu, ale ten úsměv a spokojenost syna je nade vše.*“ (R5), „*Také naše práce není dostatečně oceněná. Nedávno se dcera ptala manžela, proč za to nedostávám peníze a manžel jí řekl: "Vidíš a to přitom maminka dělá mnohem důležitější práci než já v zaměstnání."* (R6)

Respondentka č. 1 uvedla jako negativum i časovou náročnost přípravy na individuální vzdělávání. „*Já si jezdím vybírat učebnice na Václavské náměstí do Luxoru a tam vybíráme a já tam tak strávím skoro celý den. ... Samozřejmě je to víc práce pro mě. ... Musím vést například třídnici, kde všechno zapisuju, co jsme dělali, abych měla přehled, co jsme probrali, kam jsme došli. ...je to časově náročné pro toho rodiče.*“

Respondentka č. 2 uvádí špatnou zkušenost v přístupu na úřadě nebo v poradně. „*Občas se člověk setká s lidmi, kteří vám dají jasně najevo, že je to špatně nebo vám tvrdí, že je to nelegální. Měla jsem takovou zkušenost na úřadě. Naštěstí jsme nepatřili do teritoria té nepřijemné úřednice. Jednou jsme se také setkali s podobnou paní psychologkou.*“

Respondentka č. 6 Zažívala negativní zkušenosti s hledáním osobních asistentů, které potřebovali a stále potřebují k péči o syna. „*Se synovým postižením bych to bez asistence nevládla, ale najít kvalitní asistenty byl problém a to přes organizace, kde by člověk čekal, že jsou školení a testování. ... Museli jsme věnovat asistentům mnoho energie a času, abychom je zaučili a pak to bylo k ničemu. Dnes si asistenty sháníme sami.*“

5.1.5 Jak rodiče hodnotí spolupráci se speciálními pedagogy

Všechny respondentky vypověděly, že v současné době mají velmi dobrou až tu nejlepší spolupráci s odborníky z oboru speciální pedagogiky. Jde o speciální pedagogy ze škol nebo ze školských poradenských zařízení. Výpovědi respondentek by se daly rozdělit na dvě

skupiny, první skupina měla vždy dobrou zkušenost se speciálními pedagogy a druhá skupina, měla zprvu zkušenost negativní.

Respondentka č. 2 uvádí, že měli výbornou zkušenost s pracovníci ze všech speciálně pedagogických center, s kterými spolupracovali. *„Pracovnice ze speciálně pedagogických center nám předávaly cenné zkušenosti, jezdily za námi nebo my k nim, půjčovaly nám vhodné hračky a pomůcky. Byly a jsou to úžasné dámy.“*

Stejně vypovídá i respondentka č. 3 *„Se speciálně pedagogickým centrem jsme spokojeni, nemáme žádný problém. ... Myslím, že dělají svou práci dobře. Zatím jsem se nesešla s žádnou špatnou odbornicí.“* Respondentka č. 4 odpovídá na otázku, jaká byla jejich spolupráce se speciálními pedagogy takto. *„Jen ta nejlepší. Bez jejich rad a vedení bych si hlavně v úplných počátcích nevěděla rady. ... Odborníci vždy věděli, jak by měl vývoj pokračovat a včas stimulovali dcerku a připravovali na to, co mělo „naskočit samo“. A tato souhra odborníků a nás rodičů a dceřiných sourozenců rozvíjela dcerku od narození až dodnes.“*

Podobně vypovídá respondentka č. 1. *„My máme zkušenost dobrou a jsme spokojeni. Oni mi dávají hodně prostoru, když tak se s nimi poradím, když něco potřebuju, ale naopak čerpají i oni od nás, protože se jim líbí, co jsem našla nebo co jsme vymysleli.“*

Pozitivně hodnotí současnou spolupráci se speciálními pedagogy i respondentka č. 5, která uvádí. *„Jsem ráda, že jsem se dostala do rukou hodným lidem. I vyšetření v jejich SPCéčku bylo jiné. Je to nebe a dudy. Docházíme pravidelně k paní logopedce již několik let a ta dělá dobrou práci a syn k ní chodí rád.“* Podobně zní výpověď respondentky č. 6 *„V té druhé škole mě podporovali a inspirovali. Bylo to otevřené a vzájemné. Oni inspirovali nás a i my jsme inspirovali je. Věřili nám a oceňovali nás. Bylo vidět, že se na nás těší. Koukali, co jsme vymysleli a vyrobili. Je to o lidech.“*

Z minulosti uvádějí tři respondentky (R2, R3 a R4) také dobré zkušenosti s organizací Raná péče. *„Velkou pomocí pro nás byla Raná péče. Učili jsme se od nich, povzbuzovali nás, radili i o možných sociálních výhodách atp. Bez nich bychom byli ztraceni.“* (R2)

„ Z Rané péče jsem dostala v předškolním roce kontakt na grafomotoričku, která vedla dceru ne podle let, ale podle jejich schopností a podle fyziologického věku ruky. Jí vděčím za to, jak

dcera drží tužku, že ji drží ráda a že od druhé třídy se učí psací písmo. V první třídě zvládla písmo hůlkové.“ (R4)

Naopak dvě respondentky popisují negativní zkušenosti se speciálními pedagogy z dřívějších let. (R5 a R6) ...*“ale spolupracovali jsme se speciálně pedagogickým centrem z města. Vypracovali nám individuální vzdělávací plán, jako IVP. Byl dost obsáhlý a my jsme se do toho pustili. Bylo to náročné cvičit nějakou rozumovou výchovu a rozeznávat barvy a tvary nebo držet tužku v ruce. Nešlo to. Nedokázali jsme naplňovat IVP. Při revizi jsme vždy dostali vyčíněno, a že se musíme posouvat, dělat pokroky, aby mohl do školy. ... Nejhorší bylo, že mi syn jezdil ze školy poškrábaný i pokousaný. To se nestalo jednou nebo výjimečně. Bylo to nepříjemné a nikdo to nechtěl moc řešit. Nic proti nim nemám, ale tohle prostě nebyly schopné uhlídat. ... Na to první období vzpomínám velice nerada, stále je to pro mě dost nepříjemná zkušenost.“ (R5)*

„Když byl syn malý, jezdili jsme do SPC každých 14 dní. Měli jsme plán, ale stále jsme nevyhovovali, až mi řekla, že to s ním nedělám. Tak jsem měla slzy v očích a říkala si, že mám rozbité dítě a já jsem také asi rozbitá. Ale nenaučili ho to ani za celou dobu ve škole. ... Se školou, kam syn dojížděl, jsme také nebyli spokojeni. Třeba 3x týdně měl epileptický záchvat a tak volali, ať si pro něj přijedu. Někdy jsem dorazila domů a mohla jsem zase jet zpět. Stále jsme se dohadovali, jestli má nudli z alergie nebo z nachlazení, protože je alergik. (R6)

Po škole v přírodě byl vždy rozhozený. Syn má částečný autismus, a když přijel, byl jiný, nedůvěřoval nám, nechtěl komunikovat, nechtěl se oblékat. Z jedné školy v přírodě přijel úplně roztřesený. Úplně se klepal a já nevěděla, jestli je to záchvat nebo ne. Volala jsem paní učitelce, jestli se něco stalo a ona mi řekla, že vůbec nechtěl spát, že to byla hrůza, že s ním musela chodit v noci venku. Byl úplně nevyspalý a vyčerpaný. Problém je, že on se neozve a neřekne si. Takže ho ve škole děti i šikanovaly třeba, když je vozili autobusem domů. Pak se jim topil v bazénu, když měl epileptický záchvat a to už stačilo. Byla jsem naštvaná. ... V té první škole vůbec nesouhlasili, abychom na domácí vzdělávání šli.“ (R6)

K otázce jak respondentky hodnotí spolupráci se speciálními pedagogy, byla i podotázka, zda je něco, co by od odborníků ze speciální pedagogiky očekávaly nebo, co by jim pomohlo. Dvě respondentky na tuto otázku odpověděly. Respondentka č. 5 by u speciálních pedagogů ocenila *„Vstřícnost a jednoduchou úctu. My jsme rodiče a chceme pro své dítě to nejlepší,*

a že tyhle děti nejdou nacpat do žádného systému a vyjetých kolejí. Jsou jiní a nikdo není stejný.“

Respondentka č. 2 odpovídá „Není to jednoduché. Spolupráce není každodenní. Oni musí pochopit a respektovat nás. A rodiče potřebují pochopit je. Někdy nerozumíme jejich terminologii a některé věci, které jsou pro ně samozřejmé, jsou pro nás cizí. Potřebovali jsme o tom více mluvit, potřebovali jsme vysvětlit proč a nač, co jsou důsledky, proč se některé věci dělají a jak, a proč něco není dobré. Potřebovali jsme vidět, jak na to. Když na to byl čas vysvětlit, ukázat, popovídat si, bylo to účinnější a přínosnější. Ten čas našťestí byl, když byla dcerka menší. Dnes je to hodně o těch papírech. Ty poradkyně jsou úžasné, mají zkušenosti i nadhled. Škoda, že se nemohou věnovat více práci s dětmi a s rodiči a musí věnovat víc času administrativě. Tím jsou zahlcené. My jsme potřebovali čas na to si s nimi popovídat a vybudovat vztah, důvěřovat jim a ony aby důvěřovaly nám, tak jsme mohli dohromady udělat to nejlepší pro naši dcerku. To si myslím nám rodičům pomůže nejvíce a tak i našim dětem.“

5.1.6 Pomůcky využívané při výuce

V rozhovorech bylo možné zaznamenat, jaké pomůcky, učebnice nebo metody rodiče používají pro své děti s mentálním nebo kombinovaným postižením v domácím vzdělávání.

Respondentka č. 1 se podělila o své zkušenosti „Syn třeba neumí číst, tak musíme vybrat takové učebnice, s kterými můžeme pracovat. Tak jsme si našli třeba Matýskovu matematiku, kde čtení vůbec nepotřebuje, tam jsou obrázky, nahoře na stránce je třeba čtvereček a on si hledá ty stránky podle obrázků, je tam vše popsáno a ještě k tomu jsou stránky v počítači. On si to na počítači spustí a ono mu to říká, co má dělat. ... Samozřejmě to střídáme, aby to bylo pestřejší, takže děláme i z Frauze matematiku čtyřlístek. ... Máme spoustu stavebnic, her. Já vždycky koukám, co se mi líbí a co by se nám hodilo. Tak teď zrovna jsem koupila v Lidlu, pro někoho třeba blbost, ale koupila jsem obyčejná dřevěná písmenka, abecedu. Nám se to hodí. Protože jak má on špatnou motoriku, tak ta dřevěná písmenka krásně zvedne, ale ta papírová mu tak nejdou. Já jsem mu je pak zatavovala, ale ta dřevěná jsou mnohem lepší. Má to i pěkné dřevěné přihrádky, takže s tím skládáme slabiky a slova. ... Hodně využíváme iPad. Na každý předmět má nějaké programy. Bohužel jdou stáhnout jen na iPad, tak jsme ho

museli pořídit. ... Třeba svíčku, která se dá sfouknout, protože se učíme foukat. Nebo máme program, že obtahuje různé tvary, čáry, písmenka číslice. Další třeba hravé učení nebo posouvání obrázků.“

Respondentka č. 2 využívá při výuce zmíněné činnosti. *„Srovnáváme věci podle barev nebo přikládáme k sobě stejné obrázky, skládáme kostky, navlékáme kroužky, modelujeme, vkládáme a vyndáváme předměty, ... Máme obrázkový kalendář, kde obrázky znamenají nějakou činnost ... Například programy na tablet...“*

„Máme zahradu a zvířata ... Často a rádi zpíváme a hrajeme na hudební nástroje.“ uvádí respondentka č. 3

Respondentka č. 4 používá. *„Metodu globálního čtení...“*

„Máme výukové programy Petit nebo Edu. Toho máme na tabletu a je fajn, že syn může mít svůj individuální program, který rozšiřujeme. Máme tam různé hry na poznávání“ (R5)

Respondentka č.6 uvádí pomůcky, jako jsou : *„zalamínované obrázky 2D ...3D - reálné předměty ... zalamínované fotografie příbuzných ... hudební nástroje, přírodniny ... takže jsme vše vyráběli, laminovali a vyráběli ze dřeva z kartonu, protože syn má špatnou motoriku a ty pomůcky musely být pevné, aby něco vydržely. ... motomed a masážní lehátko ... Využíváme ty hudební nástroje, třeba na kytaru si lehne a brnká si do strun. Máme metalofon, tibetskou mísu, klávesy, rumba koule a různá chrastítka, a když je našťvaný tak ho nechám bušit do bubínků. Baví ho jakékoliv zvukové a světelné hračky. Má rád maňásky.“*

5.1.7 Socializace a vedlejší aktivity

Téma socializace je často silným a probíraným tématem v otázce individuálního vzdělávání (viz teoretická část). Z rozhovorů během výzkumného šetření vyplynulo, že pro rodiče je socializace dětí velmi důležitá. Z výpovědí jsou uvedené části, ve kterých respondentky mluví o situacích interakcí svých dětí s ostatními, jak s vrstevníky, tak s lidmi jiných věkových kategorií. Respondentka č. 1 uvádí, že kontakt s jinými dětmi s postižením nebyl pro syna nejvhodnější, protože se jich bál. Kamarády má mezi intaktními dětmi z běžné školy, kterou navštěvuje jeho sestra, *„chodíme s nimi třeba do divadla, do muzea, na výstavy. Oni mi*

vždycky řeknou a tak s nimi spolupracujeme, to jsem si s paní ředitelkou domluvila. A tak s nimi vždycky jdeme na různé akce. A to syn zase bere dobře a už je tam zvyklý a i ty děti si zvykly na něj. Vědí, že třeba syn přijde a i si s ním povídají. Nikdo mu tam neublíží, nikdo na něj nekřičí. Oni už vědí jaký je a umí se k němu chovat. Takže to je moc fajn.“ Dále uvádí, že navštěvují kurzy plavání. *„on moc rád plave, takže i tam je mezi dětmi, aby nebyl sám. Myslím, že v tomhle mu nic nechybí. Jenom na koni teď nechce jezdit, jak jim ve škole na hipoterapii spadl, tak nechce na koně.“*

Respondentka č. 3 uvádí kromě kolektivu sourozenců, které dcera s postižením má v rodině účast na společných akcích a setkáních. *„Rádi jezdíme na setkání do Prahy, kde získáváme spoustu povzbuzení, rad a nápadů.“*

Velmi podobně popisuje možnost socializace a kontaktu s okolím také respondentka č. 4. *„Podstupovaly jsme s dcerkou i další terapie: rozvoj kognitivních funkcí, plavání, hipoterapii, paravoltiž, a měli jsme s manželem možnost na společných setkáváních a pobytech předávat si s rodiči i odborníky své zkušenosti a nové poznatky.“*

Schopnost socializace a kontaktu s okolím závisí na schopnosti komunikovat. V teoretické části práce je uvedeno, že pro osoby s těžkým kombinovaným postižením, jehož součástí je postižení mentální, je komunikace velmi náročná a u většiny těchto osob je narušena komunikační schopnost. Komunikace tak probíhá alternativním způsobem a je mnohdy omezena jen na osoby nejbližší. Takové zkušenosti uvádí respondentky č. 2 a č. 6. Respondentka č. 2 považuje za nejdůležitější socializační prostředí rodinu, kde jsou důležité pro dceru s těžkým postižením hlavně vztahy se sourozenci. *„Když s ní dělají její školu nebo jí třeba zahrnou do hry a obléknou ji, jako princeznu.“* Zároveň se zmiňuje o kontaktu dcery s kamarády sourozenců a s dětmi na táborech. *„Jejich kamarádi jsou i její. Jezdíme na dětské tábory, kde je zajímavé pozorovat, jak děti k dceři přistupují.“* Respondentka také popisuje svou zkušenost s názory okolí. *„Někdy lidé mají obavy, zda dcera na mě není příliš závislá a sousedka mi na to řekla "a na kom jiném by měla být závislá“.“* Respondentka č. 6 uvedla, že syn umí projevit libost či nelibost zvuky a rozumí rytmu dne. Kontakty s okolím respondentka popisuje následovně. *„Málokdo s ním může cvičit. Musí to být chlap. On ty chlapy víc bere. A potom tam je jedna holčička, která to se synem umí a tam to taky funguje. Jinak to byl úprk a víc pranice než cvičení. ... S tátou jezdí na tandemové tříkolce*

s elektropohonem a teď to střídají i s bugginou, podle počasí. Občas si zajdou do kina na něco akčního, a když tam není moc lidí. Manžel je odvážný. ... Pochopila jsem, že je synovi mnohem lépe se zdravými, rozumnými dospělými lidmi, kteří jsou kolem něj než mezi dětmi s postižením, které nechápaly, že mu nemají ubližovat a že mu to vadí.“

5.1.8 Vnímané výsledky

Respondentky ve svých výpovědích sdělují úspěchy a výsledky v domácím vzdělávání. V případě respondentek, jejichž děti navštěvovaly před domácím vzděláváním školu, je ve výpovědi vždy srovnání domácího vzdělávání versus škola. U respondentky č. 5 je pod otázkou, co jim domácí vzdělávání přináší, uvedena odpověď: *„Jednoznačně jsme pokročili mnohem víc za 3 roky doma než za 3 roky ve škole. A já ten pokrok můžu vidět a mít z toho radost.“* Stejně uvádí respondentka č.1, *„Takhle pracujeme mnohem lépe a efektivněji. A probrali jsme toho mnohem víc za tu dobu, co jsme na domácím vzdělávání. ... Neustále sice bojujeme s matematikou, ale už jsme se taky dostali až k 10. Co jsme doma, tak jsme udělali víc než 3 roky ve škole.“* Respondentka č. 6 zaznamenala, že změna formy vzdělávání, přinesla pohodu a méně stresu, což synovi prospívá. Snížil se počet epileptických záchvatů, které byly vázány na stres. *„I ten posun jsem najednou viděla. Je to systematická práce a systematický posun.“*

Respondentka č. 4 má velmi dobrou zkušenost s odborníky, kteří je vedli ať v orofaciální terapii nebo logopedii, které přinesly výborné výsledky v mluvené řeči nebo díky vedení grafomotoričkou dcera s Downovým syndromem píše v 2. třídě psacím písmem. Velmi dobrou zkušenost respondentka uvádí s metodou globálního čtení, kterou praktikují od 3 let. Postupně si metodu rozšířily i na písničky a příběhy. *„Dcera rychle pochopila, že slovo má nějaký význam, a začalo ji to moc bavit. Děti s DS mají velmi silné zrakové vnímání. Dcerka si sama začala všimnout prvních písmen ve slovech, a to byl začátek aktivního čtení.“*

Pro dobré výsledky první dcery v individuálním vzdělávání na 1. stupni, která je premiantkou osmiletého gymnázia, se respondentka č. 3 rozhoduje u dcery s postižením, která je v současnosti v individuálním vzdělávání takto. *„jde nám to a tak uvažujeme i nad druhým stupněm.“*

Diskuze

Výzkumným šetřením byla získána odpověď na hlavní otázku, která zní: Jak probíhá individuální vzdělávání dětí a žáků s mentálním a kombinovaným postižením? Analýza dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů přinesla podrobný popis a vhled do zvolené problematiky. Přístupem zvolené metody výzkumného šetření byl zkoumán fenomén v přirozeném prostředí, což napomáhá přiblížení ke zkoumané problematice a k porozumění zúčastněných.

Hlavní otázku, **jak je individuální vzdělávání uskutečňováno**, můžeme porovnat s četnými výsledky výzkumů, ač nejsou tak podrobné, jako odpovědi respondentek v této práci. Můžeme, ale zaznamenat blízké prvky ve stylu výuky nebo v důrazu na individuální přístup k žákům. V našem výzkumu se objevují jak prvky klasického vyučování, tak metod velmi specifických, které jsou převážně využívány pro naplnění speciálních požadavků dětí s kombinovaným postižením. Nitschová (2000, s. 83) píše do výsledků výzkumu (kterého se účastnilo 7 intaktních dětí), že užívání neformálních postupů ve výuce je důsledkem vývoje pedagogických schopností rodičů. V převážné většině případů začínají rodiče s výukou klasickým způsobem, tak, jak to sami zažili ve škole a je to způsob společensky nejznámější. Až postupným vývojem a rozvojem poznání se rodiče *„více či méně přiklonili k neformálnějším metodám učení. Je třeba zdůraznit, že tento posun konají rodiče intuitivně, na základě zkušeností z každodenní práce s dítětem.“* Zde můžeme uvést z našich výsledků, že rodiče dětí s mentálním a kombinovaným postižením zažívali a zažívají určitý vývoj v přístupu ke vzdělávání a mnohé metody začali využívat díky postupně získaným zkušenostem. Ve výpovědích našich respondentek nezaznamenáváme konkrétní příklon k neformálnějším metodám, ale je zde zachycena zmínka o určitém uvolnění, které přišlo díky domácímu vzdělávání oproti navštěvování školy. Respondentka č. 5 uvádí *„Žádné musíte, pracujte! Konečně jsem se uvolnila.“* Podobně vypovídá i respondentka č. 6 *„Pracujeme si, kdy my potřebujeme. Já už bych určitě neměnila“*

Stejně jako Nitschová uvádí ve své práci (Výzkum se týkal otázky, zda děti z domácího vzdělávání mají stejnou kvantitu vztahů jako děti ve škole, výzkumu se účastnilo 50 dětí na domácím vzdělávání a 50 navštěvujících ZŠ v období od 7. do 9. ročníku) Blechová (2015, s. 27) *„Metody a přístupy rodičů k praxi domácí výuky jsou stejně rozmanité jako jejich*

motivy k rozhodnutí vydat se po této vzdělávací cestě. Metody a přístupy, ze kterých rodiče vzdělavatelé vycházejí, tvoří široké spektrum.“ Dále uvádí, že rozmanité přístupy výuky v domácím vzdělávání by nazvala na jedné straně přístupem „škola doma“, kdy je tento přístup blízký klasickému vyučování ve škole a rozdíl je jen v budově, kde tento přístup probíhá. Na druhém pólu leží forma „unschooling“, kde je průběh učení veden samotným dítětem a rodič je pouze jakýmsi průvodcem, kde je učení zakomponováno do každodenního běhu a nejsou zde žádné formální osnovy, rozvrhy či testy. *„Tento přístup pod termínem „unschooling“ razil např. John Holt, aby jím zdůraznil osvobození dětí od omezení ve vzdělávání, které jim vytvářejí dospělí.“* Rodiče mnohdy začínají se „školou doma“, někteří se přiklání k přístupu unschoolingu. *„Zatímco někteří zůstanou u zvoleného přístupu po celou dobu vzdělávání, většina rodičů postupně začleňuje něco z obou konců pomyslného spektra a končí s tím,“* co nejvíce odpovídá stylu rodiny a individuálním potřebám dítěte. Zde je velký rozdíl v četnosti účastníků vzhledem k našemu výzkumu. Z pohledu individuality každého jedince i rodiny je pravda, že i mezi šesti účastníky našeho výzkumu můžeme nacházet rozmanitosti, ale i podobnosti (tamtéž).

Podle Bačovské (2011) domácí vzdělávání neznamena jen jeden způsob vzdělávání dítěte, ale díky svobodě, kterou rodiče mají, mohou zvolit formu výuky, která dítěti nejlépe vyhovuje. Také využívají moderních metod a pomůcek, které se určitým způsobem mohou lišit od tradičních metod a postupů. V domácím vzdělávání se také využívají lépe formální i neformální způsoby učení a v mnohém se liší i způsob hodnocení. Zmíněné informace můžeme propojit s naším výzkumem s kategorií *Využívané pomůcky*, kde nalézáme různé klasické i moderní výukové pomůcky, které rodiče používají v domácím vzdělávání. Zjišťujeme i to, že rodiče jsou zpravidla velice kreativní a aktivní ve vyhledávání nových nástrojů pro učení. *„furt něco kupuju, pořizuju, stahuju různý programy výukový na iPad nebo na notebook.“* (R1) *„vše jsme vyráběli, laminovali a vyráběli ze dřeva, z kartonu...“* (R6)

Zdánlivě rozdílné výsledky uvádí ve výsledcích svého výzkumu (účastníky výzkumu je 8 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami) Čermáková (2017, s. 66) *„Většina z respondentů uvedla, že má při vyučování pevný řád. Shodují se na tom, že mít pevný řád při výuce je velmi důležité pro to, aby dítě cítilo jistotu a vědělo, co bude následovat.“* Shodují se ale pravděpodobně například s výpovědí respondentky č. 3. *„Začínáme ráno klasicky kolem 8. hodiny. Každý den počítáme, píšeme a čteme a snažíme se pravidelně sportovat.“*

V kapitole Výsledky výzkumného šetření jsou zaznamenány podrobnosti k otázkám, jaké důvody vedly rodiče dětí s mentálním nebo kombinovaným postižením ke zvolení individuálního vzdělávání. **Důvody pro individuální vzdělávání**, které uvádějí rodiče ve výzkumu této práce, jako např. nespokojenost se školou (R5 a R6) možnost individuálního přístupu (R1 a R2) a příležitost předávat rodinné hodnoty (R3) se shodují s důvody uvedenými i v jiných výzkumech. Blechová (2015, s.25) píše „*Důvody, které rodiče často uvádějí, se týkají kritiky veřejného školství a přesvědčení, že školní vzdělávání nemůže naplnit vzdělávací potřeby jejich dítěte ani jejich vlastní představy o tom, jak by mělo probíhat. Ve výpovědích rodičů lze zaznamenat takové aspekty jako odlišné hodnoty, individuální potřeby dítěte či důraz na vztahy v rodině*“. V této práci je uveden i postřeh, že důvody se často překrývají nebo „*se v průběhu času mohou měnit*.“ (Aasen, 2010 in Blechová 2015, s. 25) Stejně uvádí i respondentka č. 4 v této práci. „*To byl můj primární motiv, který se ale v průběhu vzdělávání dalších dětí změnil*.“

Procházková (2014) ve své práci (5 rodin dětí se zdravotním postižením v domácím vzdělávání) uvedla, že 4 respondenti z 5 neuvažovali o možnosti domácího vzdělávání před nástupem dítěte do 1. třídy. 3 z nich o této možnosti nikdy před tím neslyšeli. Ve všech zmíněných případech se rozhodli účastníci výzkumu pro individuální vzdělávání po negativní zkušenosti se školou. Jen jedna rodina o domácím vzdělávání uvažovala z důvodu vlastního přesvědčení, že to bude pro dceru s postižením nejlepší varianta. Výzkum v této diplomové práci má v této otázce jiné parametry, kdy z 6 respondentek se polovina (tedy 3) rozhodla pro domácí vzdělávání před nástupem dítěte do 1. třídy. Další 3 respondentky zvolily individuální vzdělávání kvůli špatné zkušenosti se školou.

Ve výzkumu Kubiszové (2014, s. 35) zaznamenáváme stejné důvody, které motivovaly rodiče k individuálnímu vzdělávání: „*individuální přístup, přizpůsobení výuky, porozumění výuky, časový prostor pro tvořivost, více času*.“ Tyto výsledky se shodují s výše uvedenými výzkumy i s výsledky výzkumného šetření této práce.

K trochu extrémním výsledkům dochází výzkumné šetření Čermákové (2017, s. 65), kde se vyskytuje jako důvod pouze nespokojenost se školou z různých důvodů. „*hlavními motivy bylo to, že rodiče či dítě byli nespokojeni se způsobem a stylem výuky*.“

Česká školní inspekce také uvedla ve své Tématické zprávě (2016) souhrn nejčastějších důvodů pro individuální vzdělávání, které rodiče vyplňují do dotazníků. Rodiče nejčastěji (73,3%) uvádějí důvod, jako možnost zvolit vhodnější formy a metody výuky, dalšími důvody jsou např. preference *individuálního přístupu* (6,4 %), *pozitivní zkušenost s individuálním vzděláváním staršího sourozence* (5,1 %), *větší prostor pro rozvoj nadání dítěte* (4,1 %), *časté cesty mimo bydliště či do zahraničí* (3,7 %.) Dále se objevují možnosti dvojjazyčného vzdělávání, domácí vzdělávání ze zdravotních důvodů nebo z důvodů špatného přizpůsobování dítěte ve školním kolektivu. Ve výsledcích našeho výzkumu zaznamenáváme 1 případ, kdy matka zvolila domácí vzdělávání pro dceru s postižením na základě pozitivní zkušenosti se stejnou metodou u starších sourozenců. Jedna matka chtěla pro své děti formu domácího vzdělávání, protože se jí tato forma líbila. Nejspíš tedy spadá do největší skupiny stejně jako ostatní 4 matky, které domácí vzdělávání svého dítěte zvolili pro své dítě s postižením až po několika letech docházky do školy. (R1,R5,R6) Jejich volba byla tedy odůvodněna možností zvolit vhodnější formu metodu výuky pro své dítě.

Dalším tématem, kterým se tato diplomová práce zabývala, je jak respondentky vnímají **pozitiva domácího vzdělávání** a co pozitivního jim domácí vzdělávání přináší. Otázky důvody pro domácí vzdělávání a vnímaná pozitiva domácího vzdělávání se často prolínají, protože důvody, jako možnost individuálního přístupu nebo možnost upravit tempo a čas výuky žákovi se objevuje jak v důvodech, tak i ve výhodách. (R1 a R6)

Čermáková (2017, s. 68) uvádí, že všichni respondenti hodnotí individuální vzdělávání pozitivně a jako přínos vnímají možnost přizpůsobit výuku možnostem a schopnostem dítěte, *„možnost větší kreativity a „bohatosti“ vyučovaných témat, svoboda v trávení volného času a redukce stresových situací.“* Dále jsou zde pozitiva, která jsou podobná s výsledky výzkumu této práce: *„společný čas strávený s dítětem, které by jinak bylo v kontaktu s rodinou daleko méně, jediný způsob, jak podpořit jejich individualitu a jak vyhovět jejich speciálním vzdělávacím potřebám.“* Výsledky Čermákové se shodují s našimi výsledky, kdy všechny respondentky hodnotily domácí vzdělávání velmi kladně. Jejich spokojenost se opírala v první řadě o radost být se svými dětmi. Tento pozitivní přínos určitým způsobem zazněl ve všech výpovědích. Respondentky našeho výzkumu také považují za přínos posílení vztahů v rodině, méně stresu a individuální přístup.

Pedagogický růst rodičů vzdělavatelů je vnímán také jako přínos domácího vzdělávání, který nacházíme v průzkumu Jančařikové (2006 in Bačovská, 2011) Stejný postřeh zmiňuje ve výpovědi respondentka č. 4 „*Domácí škola je také školou sebeovládání a překonávání se a také školou přijetí svých a žakových limitů. Je to práce, někdy i mravenčí. Každý vyučující a každý žák jsou neopakovatelnou dvojicí, týmem. Protože je čas učivo prohlubovat, je nutné být stále otevřený novému způsobu vysvětlování látky, není to rutina.*“ podobnost nacházíme i ve výpovědích respondentek č.1 a č.6.

Stejně uvádí i Nitschová (2000, s. 81) ze svého výzkumu: „*Maminky také uvádějí, že domácí vzdělávání má dobrý vliv na ně samé, hovoří o tom, že je přimělo k určité sebevýchově - byly nuceny naučit se plánovat a efektivně organizovat čas, dodržovat určitý řád, rozvíjet své vlastní vzdělání.*“ Souvisí s výsledky našeho výzkumu stejně jako předešlý výzkum. Zde bychom mohli uvést úryvek z výpovědi respondentky č. 6, „*Syn je v tom pro nás učitelem, vždy nás donutil na sobě pracovat.*“ Samotné domácí vzdělávání vede k rozvíjení obzorů už jen samotným probíráním látky a hledáním vhodných materiálů k výuce, ke které je zapotřebí plánování. Některé respondentky našeho výzkumu vypověděly, že vytvořily i individuální plán pro své dítě s postižením. (R1 a R6) „*Musím vést například třídnici, kde všechno zapisuju, co jsme dělali, abych měla přehled, co jsme probrali, kam jsme došli. Vyrobita jsem si nějaký plán, který mi ve škole schválili a podle toho vlastně pracujeme.*“

V otázce **nevýhod nebo negativ domácího vzdělávání** můžeme zaznamenat v různých výzkumech stejná data. Ve výzkumném šetření této práce se všechny respondentky shodovaly, že hlavní nevýhodou je finanční zátěž rodiny vyplývající z faktu, že finanční zaopatření závisí jen na jednom rodiči, převážně otci.

Bačovská (2011, s. 47) uvádí stejná negativa, což je finanční zátěž pro rodinu „*V několika případech finanční situace rodinu donutila s domácím vzděláváním skončit.*“ Stejně tak Blechová (2015, s. 27) konstatuje, že rozhodnutí pro domácí vzdělávání přináší rodičům mnohdy „*vlnu kritiky příbuzných či přátel. Často musí čelit změněné finanční situaci, neboť rodina se ve většině případů musí vzdát jednoho příjmu.*“ Ve výsledcích výzkumu této práce, jsou zapsány i další nevýhody, jako nedostatečné ocenění práce matek (R4,R5,R6) nebo časová náročnost. (R1)

Ještě se krátce pozastavíme nad otázkou **socializace**, jako potřebou zapojení se do společnosti. Jak bylo zmíněno v teoretické části této práce, otázce socializace se věnovaly výzkumy v zahraničí, převážně ve Spojených státech amerických v 80. a 90. letech minulého století, jejich výsledky hodnotí domácí vzdělávání pozitivně. Výsledky výzkumů socializace a dětí v individuálním vzdělávání v České republice se od zahraničních příliš neliší. Poznatky z výzkumného šetření této diplomové práce poukazují na fakt, že socializace dětí je pro rodiče důležitá a pokud tomu nezamezuje těžké kombinované postižení, které je navíc kombinované s autismem, vyhledávají rodiče svým dětem kolektiv jiných dětí.

Nitschová (2000, s. 83) uvádí v závěru svého výzkumu toto: *„Obavy, že dítě v domácím vzdělávání trpí sociální izolací, nepotvrzují ani výzkumy provedené v zahraničí, ani námi provedený výzkum. Ukazuje se, že ve většině případů si dítě najde dostatek kontaktů v okolí bydliště či při zájmových aktivitách.“* Dále potvrzuje: *„Jestliže dojde k situaci, že dítě kontakty s vrstevníky postrádá, jsou rodiče prvními, kdo se mu snaží pomoci.“* Také Čermáková (2017, s. 67) uvádí, že respondenti v jejím výzkumu nepociťují sociální izolovanost. *„Typické pro socializaci těchto dětí je návštěva zájmových kroužků, odpolední aktivity a hry s kamarády. Také je časté využívání k sociálním interakcím skype či sociální sítě.“* Dále poznamenává, že někteří účastníci výzkumu využívají společných programů, které organizují jiní „domškoláci.“ Náš výzkum nebyl zaměřen na socializaci dětí v domácím vzdělávání. Ale téma socializace ve výpovědích zaznělo přirozeně, protože socializace jedince je přirozenou součástí života. Je patrné, že rodiče berou přirozeně za svou zodpovědnost tuto potřebu dětem naplnit. Jak popisuje například respondentka č. 1 *„Myslím, že v tomhle mu nic nechybí...chodíme s ním do školy k jeho sestře, což je běžná škola s trochou méně dětmi a chodíme s nimi třeba do divadla, do muzea, na výstavy. Oni mi vždycky řeknou a tak s nimi spolupracujeme, to jsem si s paní ředitelkou domluvila.“*

Ve výzkumu Moravové (2012, s. 89) se matky ve výpovědích na téma socializace shodly že *„jejich děti navštěvují kolektivní kroužky a mají zájem o jiné děti z okolí.“* Dvě zmiňují, že kromě dobrých vztahů se sourozenci komunikují děti i s kamarády z okolí. Děti z jedné rodiny jsou součástí církevního kroužku, jiní navštěvují klasické zájmové kroužky. Shoduje se s výpovědí respondentky č. 4, která uvádí, že všechny její děti navštěvují mnoho zájmových kroužků a Lidovou školu umění či orchestr. Dcera s postižením navštěvuje plavání a chodí na koně.

Kubiszová (2014) ve výsledcích výzkumu zaznamenává, že matky doma vzdělávaných dětí považují za důležité naučit své děti správnému chování ve společnosti a uměly navazovat vztah a komunikovat s lidmi všech věkových kategorií. *„Informantky považují za významné ponořit své děti do věkově rozdílného prostředí, kde se budou učit vycházet s lidmi, kteří jsou zdatnější nebo méně zdatní, nebo dokonce s lidmi, kteří se neumí sami o sebe postarat.“* Ve srovnání s výzkumem Smedleyho (1992) uvedeným v teoretické části této práce, jde o vertikální socializaci, tedy směrem k odpovědnosti, službě, dospělosti a ta je z hlediska času nadčasová. Kubiszová (2014) popisuje, že matky z tohoto pohledu vnímají školu, jako prostředí socializačně ochuzené. Škola je převážně omezena na vztahy mezi vrstevníky, což pro reálný život není přirozené. Smedley (1992) k tomu udává, že děti v běžných školách jsou socializovány jen horizontálně, což má jen dočasný dopad.

Výsledky výše zmíněných studií jsou zajímavé pro pochopení rozvoje sociálních dovedností. I děti s postižením mají v domácím vzdělávání stejné příležitosti. Zde musíme podotknout, že sociální dovednosti dětí s mentálním postižením jsou samozřejmě závislé na stupni mentálního postižení. Tato otázka by byla vhodná pro další výzkum. Nakolik dokážeme ohodnotit sociální vyspělost dětí s kombinovaným postižením, kde je ztížena komunikační schopnost. Jakým způsobem vnímají a hodnotí okolí, lidi kolem sebe (mladší, starší), když si v těžších případech nemohou vybrat, kam půjdou nebo s kým budou komunikovat. Respondentka 6 popisuje, že i syn s těžkým kombinovaným postižením umí projevit libost a nelibost a například na rehabilitačním cvičení, kam dochází dvakrát týdně má své vybrané fyzioterapeuty. *„Málokdo s ním může cvičit. Musí to být chlap. On ty chlapy víc bere. A potom tam je jedna holčina, která to se synem umí a tam to taky funguje. Jinak to byl úprk a víc pranice než cvičení.“* Respondentka č. 2 vypovídá, že jejich dcera s nimi jezdí na tábory, jsou pro ni důležité vztahy sourozenců a rodiny vůbec. Zároveň využívají pomoci asistentky.

Procházková (2014, s. 39) uvádí ve svém výzkumu výsledky odpovědí respondentů na otázku integrace doma vzdělávaných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, že 4 respondenti z 5 nemají problém s integrací svého dítěte s postižením do společnosti. Jsou zde zaznamenány odpovědi, které se shodují i s výsledky jiných výzkumů. *„Děti navštěvují zájmové kroužky, ...dnes dcera chodí do stacionáře, aby měla kolektiv, ...myslím, že vzhledem k postižení, které dcera má je její zapojení do společnosti velké. Účastní se kolektivních akcí, společných výletů, kulturních akcí, jezdíme na tábory i do zahraničí. Určitě se nebude nikde*

angažovat. ... Je v kolektivu, který svou přítomností může obohatit.“ Procházková upozorňuje, že *„rodiče jsou aktivními iniciátory integrace svých dětí do společnosti a běžného života, jak jen je to možné.“* Výsledky tohoto výzkumu se v otázce socializace dětí v domácím vzdělávání znatelně shodují s výsledky předchozích výzkumů i s výsledky našeho výzkumu.

Přesto, že výzkumným šetření byla získána důležitá data a následně analyzována a v diskuzi porovnána s výsledky dalších výzkumů, musíme připustit, že limity studie jsou dány metodou výzkumu, která je kvalitativní a ačkoli tento způsob popisuje dopodrobna prožívání a vnímání respondentů, není možné ji zobecňovat pro většinu ani výsledky nelze využít v jiném prostředí, zde je nevýhodou malý počet respondentů. Výsledky výzkumu mohou být ovlivněny názorem výzkumníka nebo nepochopením sdělení respondenta. Do výsledků výzkumného šetření zasahují i limity účastníků výzkumu. Jde především o případ, kdy respondent neporozumí otázce nebo se nedrží tématu. Kvalitativní metody pro výzkum jsou časově náročnější a složitější pro stanovení výsledků. Zde může také nastat chyba v interpretaci.

Přesto vše je pro mne povzbuzující, že v porovnání s výsledky jiných výzkumů týkajících se domácího vzdělávání nebyly zaznamenány zásadní rozdíly mezi otázkami v individuálním vzdělávání dětí intaktních a individuálním vzdělávání dětí s mentálním nebo kombinovaným postižením.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá individuální vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným postižením. V teoretické části práce jsme nastínili aktuální poznatky o problematice individuálního vzdělávání z pohledu legislativy, historie, vývoje i dalších souvislostí. Jedním z témat je spolupráce speciálních pedagogů, s rodinami doma vzdělávaných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a úloha poradenských pracovníků v této alternativě školní docházky.

Cílem praktické části bylo nahlédnout a zaznamenat, jak probíhá v praxi individuální (domácí) vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením. Na základě hlavního cíle byly zvoleny dílčí cíle výzkumného šetření. Výzkumné šetření prostřednictvím rozhovorů s rodinami vzdělávajícími dítě s mentálním nebo kombinovaným postižením v domácím prostředí, otevřelo dveře do reality domácího vzdělávání, proto rozhovory, které jsou základem pro výzkumné šetření pro tuto práci, považuji za nejcennější část diplomové práce.

Za důležitý výsledek výzkumného šetření považuji dobré až výborné hodnocení spolupráce se speciálními pedagogy, protože dobrý vztah mezi rodičem a poradcem je zásadním předpokladem pro úspěšnou edukaci dítěte s mentálním nebo kombinovaným postižením. Výsledky dále ukazují, že matky jsou s domácím vzděláváním velmi spokojené, je bez stresu a tlaku, posiluje vzájemné vztahy v rodině. Děti se účastní společenských akcí a zájmových kroužků, takže nejsou izolováni od kolektivu. Výuka probíhá v domácím prostředí i v reálných situacích. U dětí s těžkým kombinovaným postižením probíhá v průběhu celého dne. Hlavním přínosem v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální přístup k žákům.

Domácí vzdělávání v České republice je s počtem dětí kolem 1500, stále okrajovou záležitostí. (Mertin 2016) Asi žádná studie neudává podrobnou informaci, kolik dětí z přibližného počtu 1500 jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a kolik z nich jsou děti s mentálním postižením. Nevnímám to jako důležité, jako důležité vnímám spíše otázku, jak podpořit rodiče těchto žáků a jak by mohla fungovat osvěta pro speciální pedagogy, kteří se setkají se zájmem rodičů o tuto alternativu vzdělávání, aby spolupráce mezi tak důležitými lidmi fungovala ve prospěch dítěte.

Seznam bibliografických citací

- Bartoňová, M. a kolektiv, *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální*, 1. vydání. Brno: Paido, 2016. 365 stran, ISBN 978-80-7315-256-7
- Bednářová, J. a kolektiv, *Školní zralost a její diagnostika*, 1. vydání. Praha: Raabe, 2017. 146 stran, ISBN 978-80-7496-319-3
- Bendová, P., Zikl, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 1. vydání. Praha: Grada, 2011. 140 stran, ISBN 978-80-247-3854-3
- Hensley Sh. *Home Schooling Children with Special Needs*. 3. vydání. Enumclaw: Redemption Press, 2009. 258 stran, ISBN 13: 978-1-63232-178-7
- Chlup, O., Kubálek, J., Uher, J. *Pedagogická encyklopedie I. díl*. 1. vydání. Praha: Novina, 1938. 640 stran,
- Jirásková, M., Harangová, I. *Metodika práce asistenta pedagoga práce se žákem s kombinovaným postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 77 stran, ISBN 978-80-244-4708-7 <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-05/metodika-prurez-05.pdf> (5.10. 2019)
- Kantor, J. *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením – výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a terapiích*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 228 stran, ISBN 978-80-244-4358-4
- Kantor, J. *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 209 stran, ISBN 978-80-244-4912-8
- Klimeš, L. *Slovník cizích slov*. 8. vydání. Praha: SPN, 2010. 864 stran, ISBN 978-80-7235-446-7
- Kopřiva, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 8. vydání. Praha: Portál, 2016. 152 stran. ISBN 978-80-262-1147-1
- Kozáková, Z. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 127 stran, ISBN 978-80-244-3714-9

- Krejčířová, D., Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vydání. Praha: Portál, 2015. 792 stran, ISBN 978-80-262-0899-0
- Linsenbach, Sh. *The everithing homeschooling book*. 2. vydání. Avon: Adams Media, 2010. 289 stran, ISBN 978-1-60550-135-2
- Ludíková, L. *Kombinované vady*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 140 stran, ISBN 80-244-1154-7
- Ludíková, L. a kolektiv. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 168 stran, ISBN 978-80-244-2655-6
- Ludíková, L. *Netradiční pohledy na kvalitu života osob se speciálními potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 199 stran, ISBN 978-80-2444869-5
- Matějček, Z. *Rodičům mentálně postižených dětí*. 1. vydání. Praha: H & H, 1992. 14 stran, ISBN 80-85467-6
- Mertin, V., Krejčová, L. *Výchovné poradenství*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. 364 stran, ISBN 678-80-7478-356-2
- Mertin, V., Krejčová, L. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016. 400 stran, ISBN 978-80-7552-014-2
- Michalík, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 512 stran, ISBN 978-80-7367-859-3
- Michalík, J. *Metodický průvodce RODIČE DÍTĚTE SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM (nejen) NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Eda o.s., 2012, 236 stran, ISBN 978-80-904927-8-3
- Mountney, R. *Learning without school*, 1. vydání. London: JKP, 2009. 192 stran, ISBN 978-1-84310-685-2
- Opatřilová, D. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 186 stran, ISBN: 978-80-210-6221-4

- Švarcová, I. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Parta s.r.o., 2012. 219 stran, ISBN 978-80-7320-176-0
- Švaříček, R., Šedřová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 384 stran. ISBN 978-80-7367-313-0
- Valenta, M. *Psychopedie*. 4. vydání. Praha: Parta, 2009. 386 stran. ISBN 978-80-7320-137-1
- Valenta, M. *Mentální postižení*. 2. vydání. Praha: Grada, 2018. 387 stran. ISBN 978-80-271-0378-2
- Vališová A., Kasíková H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada, 2011. 456 stran, ISBN 978-80-247-3357-9,
- Vančura, J. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. 1. vydání. Brno: Barrister a Principal - společnost pro odbornou literaturu, 2007, 151 stran, ISBN 978-80-87029-14-5

Odborné články

- Altmanová J. *Chcete svoje dítě učit doma*. Komenský 03/2017
- Mertin, V. *Domácí vzdělávání*. Řízení školy, ročník 13, 12/2006
- Zimčík, Z. *Proč si vybrat individuální vzdělávání*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy, ročník 118, č 34, 2015
- Franklová, Z. *Na cestě k legalizaci*. http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P_1_15.pdf (9.11.2019)
- Kelley, A. M. *What About Homeschool Socialization?* <https://www.thehomeschoolmom.com/what-about-socialization> (31.8. 2019)
- Krejčová, L. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/pracovni-situace/individualni-vzdelavaci-plany-a-plany-pedagogicke-podpory-pro-zaky-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami.zs-952.html> (31.8.2019)
- McIntyre, L.L, <https://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/newsletter/2016/09/family-developmental-disabilities> (8.8.2019)

- Mertin, V. :/Users/Host/Downloads/Pedag_2003_4_06_Pedagogicko_405_417.pdf (8.12.2019)
- Nová, A. <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17499/DOMACI-VZDELAVANI-BUDE-MOZNE-I-NA-2-STUPNI-ZS.html/> (6. 12. 2019)
- Pastieriková, L. *Základy psychopedie*, <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-01.pdf> (30.11. 2019)
- Pícl, V. <http://www.msmt.cz/file/46873/> (9.11. 2019)
- Salvová, D. https://www.dobrakondice.cz/clanek/rodina/jak-se-vyrovnat-s-narozenim-ditete-se-zdravotnim-postizenim?utm_source=www.seznam.cz&utm_medium=sekce-z-internetu (9.8. 2019)
- Simonová, J. *Proč učit doma*.
http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=105:odbstudie-2-4&catid=86&Itemid=512 (29.11. 2019)
- Zapletalová, J.
http://www.nuv.cz/uploads/Methodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf

Odborné práce

- Bačovská, M. <http://www.domaciskola.cz/files/PPS%20-%20Dom%C3%A1c%C3%AD%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20u%20n%C3%A1s%20a%20v%20za-hrani%C4%8D%C3%AD.pdf>
- Blechová, B.
file:///C:/Users/Host/Downloads/BPTX_2013_2_11210_0_381357_0_150259.pdf (8.12.2019)
- Čermáková, P. https://theses.cz/id/iyni24/PAVLA__ERMKOV_-_DP.pdf?lang=en (8.12.2019)
- Kostecká, Y. <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/704/805> (25.11.2019)

- Kubiszová, R.

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_individualni_vzdelavani_1-stupen_ZV.pdf (8.12.2019)

- Moravová, L. <https://theses.cz/id/ed4ylt/2079003> (8.12.2019)

- Nitchová, D.

http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=105:odbstudie-2-4&catid=86&Itemid=512 (29.11. 2019)

- Procházková, G. <https://theses.cz/id/qjliww/BP-Prochzkov.pdf> (25.11. 2019)

Internetové zdroje

http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=503 (31.8. 2019)

- <https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/13-emotivita-emoce-afekty-nalady.html> (30.9. 2019)

- http://www.nuv.cz/t/individualni_1 (30.11. 2019)

- http://www.nuv.cz/t/faq-spol_2 (1.12. 2019)

- http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni_3 (2.12. 2019)

- <https://homeschoolsingapore.sg> (1.10. 2019)

- <https://www.home-school.com/news/history-of-homeschooling.php> (5.10.2019)

- <https://www.moe.gov.sg/education> (1.10. 2019)

- <http://pamet-dv.sweb.cz/data.html> (16.11. 2019)

- <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019> (5.10. 2019)

- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k-9/2019> (16.11. 2019)

- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy> (2.12. 2019)

- <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html> (5.9. 2019)

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_individualni_vzdelavani_1-stupen_ZV.pdf (7.12. 2019)

Seznam Příloh

Příloha č. 1 – Rozhovor č. 1

Příloha č. 2 – Rozhovor č. 2

Příloha č. 3 – Rozhovor č. 3

Příloha č. 4 – Rozhovor č. 4

Příloha č. 5 – Rozhovor č. 5

Příloha č. 6 – Rozhovor č. 6

Příloha č. 7 – Desatero pro práci s lidmi s mentálním postižením

Příloha č. 8 – Desatero zásad pro rodiče dětí s mentálním postižením

Příloha č. 1

Rozhovor č. 1

Proč vlastně vzděláváte doma?

"Protože se doma cítí líp. Můžu s ním pracovat, když on má zrovna dobrý den a chce pracovat. On taky ne vždy je schopen pracovat. Má den, že si s ním prostě sednu a počítáme, a i když je to formou hry, tak vidím, že dneska absolutně nebude počítat, že mu to nejde, tak to nemá smysl dělat a budeme to dělat jiný den, kdy naopak vidím, že je nabytý a že pracovat bude. Ve škole by musel pracovat tak, jak oni potřebují podle rozvrhu, ale doma já mu to můžu přizpůsobit. Někdy třeba nejde učení dopoledne, ale odpoledne mu to jde, tak to vyměníme. Je to třeba podle toho, jak se vyspal. Pracujeme si, kdy mi potřebujeme. A taky vidím, že ho učení mnohem víc baví, že uděláme daleko víc práce, než když jsme chodili do školy. Za tu dobu co máme domácí vzdělávání, jsme hodně pokročili. My si spolu ráno sedneme a ráno se mu mnohem lépe učí a myslí, tak většinou začneme matematikou a psaním, co je trochu složitější a pak vyrábíme nebo malujeme nebo něco, co není tak náročné. A nám to tak vyhovuje. Když jsme byli ve škole, tak tam bylo něco nastaveno a muselo to tak jet a to jemu absolutně nevyhovovalo. Prostě jsem ho trápila, protože když se něco muselo dělat a on to zrovna dělat nechtěl, tak stejně nepracoval. Nebylo to správné. Ve škole už nás stejně nechtěli integrovat, rozdíl už byl pro ně velký. A doma pracujeme mnohem lépe a efektivněji. A probrali jsme toho mnohem víc za tu dobu, co jsme na domácím vzdělávání. Doma si rád pouští přírodopisné filmy a dějepisné. Hodně ho zajímají naučné pořady dějepis a přírodopis. V domácím vzdělávání máme prostor zabývat se věcmi, které ho baví. Takže já si vzdělávání doma nemohu vynachválit. Já jsem s tím hrozně spokojená. Samozřejmě je to víc práce pro mě. Musím vést například třídnici, kde všechno zapisuju, co jsme dělali, abych měla přehled, co jsme probrali, kam jsme došli. Vyrobita jsem si nějaký plán, který mi ve škole schválili a podle toho vlastně pracujeme. Můžeme si vybrat učebnice, což je velká pomoc. Podle nich pak pracujeme, protože ne všechny učebnice jsou pro syna vhodné tím, jak na tom je.

Syn třeba neumí číst, tak musíme vybrat takové učebnice, s kterými můžeme pracovat. Tak jsme si našli třeba Matýskovu matematiku, kde čtení vůbec nepotřebuje, tam jsou obrázky, nahoře na stránce je třeba čtvereček a on si hledá ty stránky podle obrázků, je tam vše

popsané a ještě k tomu jsou stránky v počítači. On si to na počítači spustí a ono mu to říká, co má dělat a jak to třeba má počítat. Ukáže mu to příklad, ten Matýsek mu to všechno vysvětlí, ukáže a on vidí, co má dělat. Třeba když má vybarvovat, tak tam má pastelky, poslechne si ten program a dobře ho to vede, aby věděl, co má dělat. Samozřejmě to střídáme, aby to bylo pestřejší, takže děláme i z Frauze matematiku čtyřlístek. To ho taky moc baví, protože tam jsou hezké obrázky nebo s Novou školou. Snažíme se, co se dá, co jemu vyhovuje."

Takže je to i velká investice do učebnic?

"No, to rozhodně. To určitě. Já si jezdím vybírat učebnice na Václavské náměstí do Luxoru a tam vybíráme a já tam tak strávím skoro celý den. Beru jen to, co je pro něj vhodné a to množství učebnic je tam ohromné. Ne s každou učebnicí je schopen syn pracovat, ne z každé by to pochopil. Já furt něco nakupuju. Máme spoustu stavebnic, her. Já vždycky koukám, co se mi líbí a co by se nám hodilo. Tak teď zrovna jsem koupila v Lidlu, pro někoho třeba blbost, ale koupila jsem obyčejná dřevěná písmenka, abecedu. Nám se to hodí. Protože jak má on špatnou motoriku, tak ta dřevěná písmenka krásně zvedne, ale ta papírová mu tak nejdou. Já jsem mu je pak zatavovala, ale ta dřevěná jsou mnohem lepší. Má to i pěkné dřevěné přihrádky, takže s tím skládáme slabiky a slova. My už toho máme strašně moc tak musím přibrzdit. Protože furt něco kupuju, pořizuju, stahuju různé programy výukový na I-ped nebo na notebook.

Máme doma vyčleněný takový koutek. Tam má syn místo na učení, jsou tam police, kde jsou ty hry a pomůcky k výuce, učebnice, máme tam spoustu věcí na vyrábění, protože my moc rádi vyrábíme. Teď jsme stříkali na trika a malovali barvami na textil. Moc nás to baví. Já bych už určitě neměnila, co se týká domácí školy. Jenom je to časově náročné pro toho rodiče a finančně už ani nemluví. Vlastně vydělává jen manžel. Z peněz co dostávám, jde vše na syna. Například speciální boty ušité na míru jsou dost nákladné. Všechny pomůcky a akce. Je to záběr finanční to teda rozhodně.

Nicméně jsem z toho nadšená. Je ta domácí škola super. Jsem doopravdy spokojená. Navíc on kdyby chodil do školy, tak on by třeba chodil s těmi dětmi, které mají také postižení, tak pro něj to není jednoduché, protože on se těch dětí bojí. Třeba když ty děti křičí nebo do něj strčí, tak on nemá rovnováhu, tak by spadl. Takže on se jich bojí. Ale chodíme s ním do školy

k jeho sestře, což je běžná škola s trochou méně dětmi a chodíme s nimi třeba do divadla, do muzea, na výstavy. Oni mi vždycky řeknou a tak s nimi spolupracujeme, to jsem si s paní ředitelkou domluvila. A tak s nimi vždycky jdeme na různé akce. A to syn zase bere dobře a už je tam zvyklí a i ty děti si zvykly na něj. Vědí, že třeba syn přijde a i si s ním povídají. Nikdo mu tam neubližuje, nikdo na něj nekřičí. Oni už vědí jaký je a umí se k němu chovat. Takže to je moc fajn. Jezdíme do bazénu plavat, protože on moc rád plave, takže i tam je mezi dětmi, aby nebyl sám. Myslím, že v tomhle mu nic nechybí. Jenom na koni teď nechce jezdit, jak jim ve škole na hipoterapii spadl, tak nechce na koně. A nepřesvědčila jsem ho. Občas ho někam vezmu, ale on na koně nechce.

My si ten den uzpůsobíme sobě. Nic nás nehoní. Ráno si dáme všichni spolu snídani, každý jde něco dělat a my si se synem sedneme, děláme školu, to co on si prostě vybere, co ho baví. Já mu ke všemu vyrábím obrázky, kreslím mu to i s pracovními sešity. On strašně rád všechno pozoruje, takže mi do toho kouká. Taková kreslená škola. Když probíráme přírodu nebo lidské tělo. Kreslíme si to a popisujeme. Jeho to moc baví a to je důležité. Nic nás neruší. On potřebuje na tu práci klid, aby se soustředil, a jakmile je ten klid, tak jeho to hrozně baví. Pak je schopen se naučit spousty věcí. Neustále sice bojujeme s matematikou, ale už jsme se taky dostali až k 10. Co jsme doma, tak jsme udělali víc než 3 roky ve škole. Miluje dějiny udatného českého národa a on to vnímá a možná z toho ví víc než dcera ze školy. Hodně využíváme iPad. Na každý předmět má nějaké programy. Bohužel jdou stáhnout jen na iPad, tak jsme ho museli pořídit. Je škoda, že na to nikdo nepřispívá. Díky speciální pedagožce, která vyhlásila na nás sbírku, jsme ho mohli synovi pořídit. A pak po večerech celá rodina hledáme a stahujeme. Třeba svíčku, která se dá sfouknout, protože se učíme foukat. Nebo máme program, že obsahuje různé tvary, čáry, písmenka číslice. Další třeba hravé učení nebo posouvání obrázků. Má tam toho strašně moc. Některé programy jsou i docela drahé. Jeden nejdražší, co tam máme ani moc nepoužíváme, je dost složitý a já nemám kapacitu to tam vše zadat. Jeden program mi doporučila paní logopedka a to je moc fajn. Pro nás je použitelný zatím level 1, ale může se náročnost stupňovat. Třeba jsou tam v řádce melouny a pak má vybrat z obrázků, co do řádky přidá, banán nebo meloun atp. Je tam i barevné malování podle teček. Když zrovna nepracuje se mnou, třeba když už vařím oběd, tak si dělá ty programy nebo kouká na nějaké přírodopisné nebo jiné vzdělávací pořady."

Jakou máte zkušenost se speciálními pedagogy a co byste od nich třeba uvítali?

"My máme zkušenost dobrou a jsme spokojeni. Dřív jsme dojížděli do centra Prahy a to bylo náročné na cestování. Vždy jsme museli autem. My jinak nikam nemůžeme. Syn by nic neušel. Teď to máme blízko. Já tam v pohodě dojedu. Oni mi dávají hodně prostoru, když tak se s nimi poradím, když něco potřebuju, ale naopak čerpají i oni od nás, protože se jim líbí, co jsem našla nebo co jsme vymysleli. Když po večerech hledám něco nového čím tu výuku zpestřit, aby to zas bylo obohacené. Nechci, aby to byl stereotyp. Takže oni nás tam hrozně rádi vidí. A když jdeme na zkoušky, tak se také chodí dívat. Takže my jsme z nich také nadšení."

Příloha č. 2

Rozhovor č. 2

Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání?

"Od začátku jsme s manželem věděli, že naše děti nechceme dát do klasického školského systému. Oba jsme měli z dětství špatnou zkušenost se školou, nepocházeli jsme z vhodných rodin - nikdo z rodiny nebyl komunista.

Věděli jsme, že pro naše děti chceme to nejlepší. Studovala jsem po maturitě pedagogickou školu a dříve než jsem měla děti, uvažovala jsem o tom, že otevřu soukromou školu. Pak se ale narodila dcerka. Narodila se předčasně a postupně jsme se dovídali další a další postižení. Se školou jsem skončila a naplno se věnovala dceři.

O domácím vzdělávání jsme začali uvažovat až později díky našim známým. Úvahu o domácím vzdělávání jsem řekla našemu foniatrovi, když se ptal s obavou, kam chceme dát dceru do školy. Řekl nám, že je to pro ni nejlepší volba, protože děti ve škole dělají velký hluk a jí by to rozrušovalo. Tak jsem se ujistila i já. Chtěli jsme pro ni to nejlepší. Komunikace s dcerou byla velice těžká. První znak na tělo jsme jí učili tři čtvrtě roku, než ho použila. Šlo to velmi pomalu.

Chodili jsme s ní 1x týdně do místní školky a ještě 1x za týden na keramiku. Vždy šlo o přístup lidí. Do školky nás zprvu nechtěli, ale pomohla nám hodně Raná péče. Do školy nás odmítli tvrdě, ale to už jsme zároveň vnímali, že doma nám bude nejlépe. To byla naše cesta k domácímu vzdělávání."

Jak probíhá Vaše domácí vyučování?

"Sejdeme se ráno i s ostatními dětmi. Sejdeme se u stolu. Já s dcerou jsme buď s nimi, nebo sedíme na vyhřívané podlaze, někdy na ovčí kůži. Kreslení nebo některé aktivity děláme na židličce se stolkem. Dcera ráda kreslí, ale do pěti let nechtěla v ruce držet nic. Má ráda voňavé věci. Srovnáváme věci podle barev nebo přikládáme k sobě stejné obrázky, skládáme

kostky, navlékáme kroužky, modelujeme, vkládáme a vyndáváme předměty, cvičíme. Někdy to jde podle plánu a někdy ne.

Máme obrázkový kalendář, kde obrázky znamenají nějakou činnost. Moc nám to tedy nefunguje, ale dcerku to docela baví. Pochopila, že když obrázek vezme, tak k ní někdo přijde.

Dětem vždy zadám nějaké cvičení a pak pracuji s dcerou. Děti se mě mohou ptát nebo musí přijít za mnou. Přinášejí mi vše ukázat. Někdy děláme na zemi školu společně. Některé pomůcky a hry, které s dcerkou používáme, mají rádi i ostatní děti a tak je dělají s ní oni. Když dcerka relaxuje, můžeme s ostatními dělat něco intenzivnějšího. Občas k nám přijde osobní asistentka, která se dceři věnuje a učí ji.“

Co Vám to přináší?

"Je to příjemné být jako rodina spolu a přínosné pro všechny strany. Učíme se spolu žít. Pro dceru jsou důležité vztahy sourozenců. Když s ní dělají její školu nebo jí třeba zahrnou do hry a obléknou ji, jako princeznu. Jejich kamarádi jsou i její. Jezdíme na dětské tábory, kde je zajímavé pozorovat, jak děti k dceři přistupují. Někdy lidé mají obavy, zda dcera na mě není příliš závislá a sousedka mi na to řekla "a na kom jiném by měla být závislá."

Učit děti doma je už naším stylem života, jsme z toho nadšení. Ne že by šlo vše hladce, ale to je při výchově dětí vždy trochu starostí a hodně radostí. Věřím, že je dobré do dětí investovat. Máme hezké vztahy a prožíváme věci společně. Držíme spolu."

Vnímáte i nějaká negativa?

"V domácím vzdělávání? Asi ne. Občas se člověk setká s lidmi, kteří Vám dají jasně najevo, že je to špatně nebo Vám tvrdí, že je to nelegální. Měla jsem takovou zkušenost na úřadě. Naštěstí jsme nepatřili do teritoria té nepříjemné úřednice. Jednou jsme se také setkali s podobnou paní psychologkou. A pravda asi je domácí vzdělávání dražší než dát dítě do školy. Pro mnohé rodiče je to určitá oběť materiálního komfortu, když vydělává jen jeden

rodič. Já mám na dceru příspěvek a to je můj příjem. Nám v té cestě domácího vzdělávání s metodami a nápady, jak na to, pomohla hodně speciálně pedagogická centra."

To je další otázka. Jaká byla Vaše spolupráce s odborníky?

"Úžasná. Speciálně pedagogická centra, s kterými jsme spolupracovali, měla vždy vstřícný a chápající přístup. I když jsme v některých úkolech byli asi pomalejší, než chtěli. Velkou pomocí pro nás byla Raná péče. Učili jsme se od nich, povzbuzovali nás, radili i o možných sociálních výhodách atp. Bez nich bychom byli ztraceni. Pracovnice ze speciálně pedagogických center nám předávaly cenné zkušenosti, jezdily za námi nebo my k nim, půjčovaly nám vhodné hračky a pomůcky. Například programy na tablet jsem dlouze hledala na internetu a jedna poradkyně my možnosti ukázala během půl hodiny. To bylo hlavně ze začátku pro nás důležité. Jak dcerka rostla, už se návštěvy konaly jen u nás, i psychologická vyšetření. Byly a jsou to úžasné dámy. Škoda, že je to čím dál víc spíše o papírování než o samotné péči. Mají můj obdiv. Vždy nás podporovaly."

Další otázka je, co byste od odborníků očekávali, co by vám pomohlo, což jste asi už zodpověděla.

"Není to jednoduché. Spolupráce není každodenní. Oni musí pochopit a respektovat nás. A rodiče potřebují pochopit je. Někdy nerozumíme jejich terminologii a některé věci, které jsou pro ně samozřejmé, jsou pro nás cizí. Potřebovali jsme o tom více mluvit, potrebovali jsme vysvětlit proč a nač, co jsou důsledky, proč se některé věci dělají a jak, a proč něco není dobré. Potřebovali jsme vidět, jak na to. Když na to byl čas vysvětlit, ukázat, popovídat si, bylo to účinnější a přínosnější. Ten čas naštěstí byl, když byla dcerka menší. Dnes je to hodně o těch papírech. Ty poradkyně jsou úžasné, mají zkušenosti i nadhled. Škoda, že se nemohou věnovat více práci s dětmi a s rodiči a musí věnovat víc času administrativě. Tím jsou zahlcené. My jsme potrebovali čas na to si s nimi popovídat a vybudovat vztah, důvěřovat jim a ony aby důvěřovaly nám, tak jsme mohli dohromady udělat to nejlepší pro naši dcerku. To si myslím nám rodičům pomůže nejvíce a tak i našim dětem."

Příloha č. 3

Rozhovor č. 3

Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání?

"Od narození první dcery jsem chtěla učit doma. Ve svém okolí jsem znala několik rodin, které učily tímto způsobem své děti. Moc se mi to líbilo. Chtěla jsem předávat svým dětem naše hodnoty a utvářet jejich svět podle toho, jak chceme my jako rodiče. Manžela odrazoval stav financí, kdyby všechna starost o uživení rodiny zůstala jen na něm. Když se o tři roky později narodila druhá dcerka s Down syndromem, bylo jasné, že se do práce několik let vracet nebudu a mohla jsem začít domácí vzdělávání. Handicap druhé dcerky umožnil, že jsem mohla zdravou dceru učit celý první stupeň. V současné době je v tercii na gymnáziu a patří k premiantům třídy. Na domácí školu vzpomíná ráda a do dneška z ní čerpá. Dnes učím i druhou dceru s Downovým syndromem, která je ve 3. třídě. Má individuální plán s minimálními výstupy, jde nám to a tak uvažujeme i nad druhým stupněm. Příští rok začneme učit i třetí dceru."

Jak probíhá vaše vyučování?

"Začínáme ráno klasicky kolem 8. hodiny. Každý den počítáme, píšeme a čteme a snažíme se pravidelně sportovat. Prvouka probíhá nejčastěji venku nebo v reálném prostředí, jako obchod, pošta. Vše si musíme propojit s reálným životem, jako podle Jana Amose Komenského. Máme zahradu a zvířata a spolupracujeme na domácích povinnostech, každý má svůj úkol. Často a rádi zpíváme a hrajeme na hudební nástroje."

To už trochu zní jako část odpovědi na další otázku. Co Vám domácí vzdělávání přináší?

"Ano, velké plus domácího vyučování je to, že jsme jako rodina intenzivně spolu. Nemáme žádný stres ze školního neúspěchu. Učení a jeho tempo se přizpůsobuje dítěti na míru. Jsme

také ušetření porovnávání dětí a netlačíme na výkon. Můžeme v dětech budovat zájem o vzdělání, poznání, samostatnost v učení a víme, zda pochopily nebo ještě potřebují učivo procvičit. Baví nás to."

A vnímáte i nějaká negativa?

"Negativa nevnímám žádná. Po zkušenosti s první dcerou na gymnáziu mi přišlo, že klasická škola je o hodně dražší než domácí, pokud tedy nezahrnu ztrátu jednoho příjmu."

Ještě mám tedy jednu otázku. Jaká je Vaše spolupráce s odborníky, co byste od nich třeba očekávali?

"Se speciálně pedagogickým centrem jsme spokojeni, nemáme žádný problém. Před tím se o nás starala Raná péče a ti byli také úžasní. Myslím, že dělají svou práci dobře. Zatím jsem se nesetkala s žádnou špatnou odbornicí."

Je něco, co byste chtěla ještě říci?

"Všem maminkám přeji hodně sil! Stojí to za to."

Příloha č. 4

Rozhovor č. 4

Proč vzděláváte doma?

"K domácímu vzdělávání jsme se rozhodli u první dcery, když byla ve 4. třídě. Pochopila jsem, že ji mohu připravit zároveň i na náročné přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. To byl můj primární motiv, který se ale v průběhu vzdělávání dalších dětí změnil.

Děti v předškolním věku nasávaly vědomosti jako houby. Stále se chtěly něco nového dovědět, naučit, tvořit. Chtěla jsem, aby jejich dychtivost pokračovala i ve školním věku, aby se naučily přemýšlet a učivo chápaly, aby se naučily pracovitosti, zodpovědnosti, radosti z poznávání a radosti z toho, že když něco vykonají svědomitě, tak je snaha odměněna. Pozorovala jsem, že jim soutěživý trend ve škole toto bere.

Dopoledne jsme probírali látku a odpoledne se děti věnovaly zájmovým kroužkům. Chodily do Sokola, na angličtinu, plavat, věnovaly se hře na různé hudební nástroje, tanci, hře v orchestru – navštěvovaly ZUŠ. Večer měly volno, žádné úkoly. Náš jediný syn chodil na technické kroužky: Mladý technik, Věda je zábava, Vážně už umím s počítačem. S dcerkou chodíme na plavání a na koně.

Věděla jsem, co děti zvládají, co se naučily, co jim jde lépe, co hůř a k čemu mají talent a co je třeba procvičit. Musela jsem si průběžně doplňovat vědomosti, abych mohla hledat s nimi odpovědi na jejich otázky. Dospěla jsem k názoru, že třídy s 30 žáky jsou příliš početné na to, aby se dítě něco pořádně naučilo ve škole. Mnoho dětí potřebuje individuální přístup.

Učili jsme se metodou „krok za krokem“, „chybami se člověk učí“ (např. v diktátech z českého jazyka měly děti za úkol samy chybu vyhledat a opravit) a „ukážu ti, jak to dokážeš“. Vysvětlila jsem část látky a dítě se hned učilo s tím pracovat.

Domácí škola je i obrovská úspora času a sil. Snažili jsme se eliminovat pasivní čas. Únavu jsme zaháněli pohybem venku.

Domácí škola je také školou sebeovládání a překonávání se a také školou přijetí svých a žákových limitů. Je to práce, někdy i mravenčí. Každý vyučující a každý žák jsou

neopakovatelnou dvojicí, týmem. Protože je čas učivo prohlubovat, je nutné být stále otevřený novému způsobu vysvětlování látky, není to rutina.

Každé naše dítě je pro nás pokladem se svou jedinečnou povahou. Někdo byl typický student, někdo oponent, jiný nadaný technik. Tato různost mě připravila na rozhodnutí individuálně vzdělávat i naši nejmladší dceru s Downovým syndromem, která je v současné době mou jedinou žačkou.

Jsou to dny naplněné opravdovou radostí. Dcerka pracuje s nadšením. Je však unavitelnější, takže učení prokládáme častějšími krátkými přestávkami a odpočinkovou činností, například prací na zahrádce nebo pomocí v kuchyni. Je takto integrována při běžné ZŠ s minimálními výstupy. Horní hranici nemáme. Takže se jí snažím vzdělávat podle jejích maximálních možností. Vzhledem k unavitelnosti, k potřebě větší síly se soustředit, k jejímu malému vzrůstu i k celiakii jsme domácí vzdělávání pro dcerku viděli jako nejvhodnější a v současné době pro ni jedinou přínosnou možnost.

Děti s DS mívají velmi silné emoční vnímání, jsou bezprostřední, spontánní a vděčné. Svou lásku mají potřebu projevit objetím, což dcerce doma nechybí. Tyto děti velmi silně cítí, zda jsou přijímány a milovány, nebo ne. Pokud cítí přijetí, tak pracují s mimořádným nasazením a ochotou. Tato poslední domácí škola je tedy i školou bezpodmínečné lásky."

Vidíte i nějaká negativa?

"Pro děti nevím, ale pro rodiče asi ano. Živitel rodiny je jen jeden. My matky nejsme finančně ohodnoceny, roky se nepřipočítávají na důchod. Mnohé si musí platit zdravotní pojištění a sociální jim nikdo nezajistí. Tím jsme znevýhodněné, vlastně jsme takové sociální případy. Já mám na dceru příspěvek na péči, ale jinak bych neměla nic. Ale pozitiva jsou pořád větší. Nesmí chybět podpora ostatních členů rodiny."

Jaká je vaše zkušenost s odborníky a se speciálně pedagogickými centry?

"Jen ta nejlepší. Bez jejich rad a vedení bych si hlavně v úplných počátcích nevěděla rady.

První pomoc přišla hned v porodnici, kde nás učili Vojtovu metodu, v níž jsme pokračovaly s dcerou i po návratu domů. Velmi brzy jsme začaly chodit na orofaciální terapii. Soustředila jsem se na řeč, s kterou mají děti s DS často problémy. Spojila jsem se s výbornou logopedkou, která ve 3 letech dcerku rozmluvila. Teď v osmi letech zvládá dcerka vyslovit všechny hlásky abecedy.

Velmi účinná byla metoda globálního čtení, v níž se přiřazují celá slova k obrázkům. Docházely jsme na ni od 3 let. Metodu jsem rozšířila ze slov na věty, lidové písničky a krátké příběhy. Dcera rychle pochopila, že slovo má nějaký význam, a začalo ji to moc bavit. Děti s DS mají velmi silné zrakové vnímání. Dcerka si sama začala všimnout prvních písmen ve slovech, a to byl začátek aktivního čtení.

Z Rané péče jsem dostala v předškolním roce kontakt na grafomotoričku, která vedla dceru ne podle let, ale podle jejich schopností a podle fyziologického věku ruky. Jí vděčím za to, jak dcera drží tužku, že ji drží ráda a že od druhé třídy se učí psací písmo. V první třídě zvládla písmo hůlkové.

Podstupovaly jsme s dcerkou i další terapie: rozvoj kognitivních funkcí, plavání, hipoterapii, paravoltyž, a měli jsme s manželem možnost na společných setkáváních a pobytech předávat si s rodiči i odborníky své zkušenosti a nové poznatky.

Odborníci vždy věděli, jak by měl vývoj pokračovat a včas stimulovali dcerku a připravovali na to, co mělo „naskočit samo“. A tato souhra odborníků a nás rodičů a dceřiných sourozenců rozvíjela dcerku od narození až dodnes."

Chcete ještě něco dodat?

"Vzdělávání by mělo být radostí. Vzdělávat a rozvíjet se může každé dítě, vlastně každý člověk v kterémkoli věku. A děti jsou našimi nenahraditelnými učiteli."

Příloha č. 5

Rozhovor č. 5

Proč jste se rozhodla vzdělávat doma?

„Byl to asi postupný proces. Samozřejmě jsem ze začátku o té možnosti nevěděla. Do mateřské školy syn nechodil. V místní nás nevzali, že by to nezvládli, ale spolupracovali jsme se speciálně pedagogickým centrem z města. Vypracovali nám individuální vzdělávací plán, jako IVP. Byl dost obsáhlý a my jsme se do toho pustili. Bylo to náročné cvičit nějakou rozumovou výchovu a rozeznávat barvy a tvary nebo držet tužku v ruce. Nešlo to. Chtěla jsem pro syna to nejlepší. Cvičili jsme Vojtovku, jezdili plavat do vyhřívaného bazénu, běhali po doktorech a rehabilitacích. Nedokázali jsme naplňovat IVP. Při revizi jsme vždy dostali vyčíněno, a že se musíme posouvat, dělat pokroky, aby mohl do školy. Mysleli speciální.

Myslela jsem, že něco dělám špatně. Specialistky byly nespokojené a já taky a syn taky. Už jsem jim začala lhát, že to vše děláme.

Když syn nastoupil do speciální školy, bylo to fajn. Přístup pedagogů byl vstřícný. Pěkné vybavení a všechno. Byla jsem nadšená, že má syn zázemí a potáhne ho to dopředu. Syn ale první dva roky skoro promarodil, takže jsme byli často doma. Dítě nesmělo do školy s jakoukoli známkou nachlazení. Chápala jsem to, jsou tam různě choulostivé děti. Tak jsem zase jela podle plánu doma.

Třetí třídu jsme zvládli. Já jsem stejně zůstávala doma, protože syn má sekundární epilepsii vázanou na spánek a to pak potřebuje spát celé dopoledne. Nehrozilo, že bych mohla jít do práce. Jste stále v pozoru, co bude.

Nejhorší bylo, že mi syn jezdil ze školy poškrábaný i pokousaný. To se nestalo jednou nebo výjimečně. Bylo to nepříjemné a nikdo to nechtěl moc řešit. Nic proti nim nemám, ale tohle prostě nebyly schopné uhlídat.

A tam mi konečně došlo, že nemusíme takhle pokračovat. Stejně jsem doma. V mezičase jsem slyšela od jedněch lidí o domácím vyučování. Sehnala kontakt na základní školu speciální

v krajském městě a tam nám to umožnili. Paní byla moc milá a moc nás povzbuzovala, se vším nám pomohla. Byla jako anděl.“

Jak probíhá vaše vyučování?

„Máme výukové programy petit nebo Edu. Toho máme na tabletu a je fajn, že syn může mít svůj individuální program, který rozšiřujeme. Máme tam různé hry na poznávání a je to i na motoriku. Jinak děláme přiřazování, pojmenovávání zvířátek a vše je formou hry. Čteme a prohlížíme knížky. Syn má rád vše, co dělá zvuky.

Když to jde, pracujeme dopoledne po snídani. Při té se vlastně taky učíme, protože syn cvičí samostatnost v krmení. Máme terapeutickou židli se stolkem. Syn musí mít to polstrování. Když třeba modelujeme i s hlinou, tak se celý zapatlem, to musím stolek obalit i syna.

Syn má rád hudbu, takže když není síla se soustředit nebo něco dělat, pouštíme si klasiku nebo dětské písničky a relaxuje. Je to pokaždé jinak.

Pak chodíme ven do parku nebo na farmu. Tam vlastně taky cvičíme ty zvuky zvířat, jako škola v přírodě.

A pak jezdíme na přezkoušení. Je to milá návštěva, kde se paní učitelka ptá, co jsme dělali, komunikuje se synem. Pak si popovídáme, co naplánujeme na příště, podělíme se o novinky a celou dobu se usmíváme. Takže přezkoušení nás baví. Jednou jsme museli odložit čas návštěvy a nebyl vůbec žádný problém.“

Dokázala byste říci, co Vám domácí vzdělávání přináší?

„Svobodu. Žádný bič nad námi. Žádné musíte, pracujte! Konečně jsem se uvolnila a začala si to se synem užívat. On prostě je tak speciální, že nejde nacpat do nějakého systému. Jednoznačně jsme pokročili mnohem víc za 3 roky doma než za 3 roky ve škole. A já ten pokrok můžu vidět a mít z toho radost.“

Vnímáte i nějaká negativa domácího vzdělávání?

„Žádná, pro nás to bylo vysvobození. Nikdy za to nic nedostanu, ale ten úsměv a spokojenost syna je nade vše.“

Další otázka je: Jak hodnotíte Vaši spolupráci se speciálními pedagogy, což už jste trochu nastínila na začátku. Je to tak?

„Na to první období vzpomínám velice nerada, stále je to pro mě dost nepříjemná zkušenost. Jsem ráda, že jsem se dostala do rukou hodným lidem. I vyšetření v jejich SPCéčku bylo jiné. Je to nebe a dudy. Docházíme pravidelně k paní logopedce již několik let a ta dělá dobrou práci a syn k ní chodí rád.“

Je něco, co byste od odborníků očekávala, co by Vám pomohlo?

„Vstřícnost a jednoduchou úctu. My jsme rodiče a chceme pro své dítě to nejlepší, a že tyhle děti nejdou nacpat do žádného systému a vyjetých kolejí. Jsou jiní a nikdo není stejný.“

Je ještě něco, co byste chtěla dodat, doplnit, co nebylo řečeno?

„Je dobře a správně, že ta možnost je teď i na druhém stupni, protože nevím, co bychom dělali.“

Příloha č. 6

Rozhovor č. 6

Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání?

„Protože jsme se rozhodli, že budeme vzdělávat doma dceru. U syna jsem stále poslouchala ty odborníky, protože oni přece nejlépe věděli, co je nejlepší. Furt jsem běhala po těch školách s doufáním, že ho vyléčí, pomohou a pak jsem pochopila, že to tak není a nefunguje. Po letech jsem chtěla zkusit něco jiného

Uvažovala jsem, jak to budu dělat, jedno dítě dovést na osmou hodinu ráno na jedno místo a druhé dítě dovést na osmou hodinu úplně jinam. S představou vstávání a záchvatů to bylo nemyslitelné. Věděla jsem, že manžel se nám nemůže v tom přizpůsobovat. On nás musel zajistit a tak nemohl práci ohýbat.

Se školou, kam syn dojížděl, jsme také nebyli spokojeni. Třeba 3x týdně měl epileptický záchvat a tak volali, ať si pro něj přijedu. Někdy jsem dorazila domů a mohla jsem zase jet zpět. Stále jsme se dohadovali, jestli má nudli z alergie nebo z nachlazení, protože je alergik,

Po škole v přírodě byl vždy rozhozený. Syn má částečný autismus, a když přijel, byl jiný, nedůvěřoval nám, nechtěl komunikovat, nechtěl se oblékat. Z jedné školy v přírodě přijel úplně roztřesený. Úplně se klepal a já nevěděla, jestli je to záchvat nebo ne. Volala jsem paní učitelce, jestli se něco stalo a ona mi řekla, že vůbec nechtěl spát, že to byla hrůza, že s ním musela chodit v noci venku. Byl úplně nevyspalý a vyčerpaný. Problém je, že on se neozve a neřekne si. Takže ho ve škole děti i šikanovaly třeba, když je vozili autobusem domů.

Pak se jim topil v bazénu, když měl epileptický záchvat a to už stačilo. Byla jsem našťvaná.

Pochopila jsem, že je synovi mnohem lépe se zdravými, rozumnými dospělými lidmi, kteří jsou kolem něj než mezi dětmi s postižením, které nechápaly, že mu nemají ubližovat a že mu to vadí.

Domácí vzdělávání je individuální přístup. Ve třídě sice bylo jen 6 dětí, ale často chyběli učitelé i asistenti. Někdy syn neměl oběd a já z těch všech střípků sestavila, že to není to nejlepší místo pro mého syna.

Syn má různé nálady, někdy potřebuje spát třeba dvě hodiny. Ve škole mi také někdy řekli, že to tam prospal.

Jako máma jsem vždy cítila, že bych chtěla svým dětem dát stejné podmínky. Když jsem začala uvažovat o domácím vzdělávání dcery, říkala jsem si, co by na to asi syn řekl. On se nevyjádří, vlastně se vyjadřuje těmi svými projevy nebo komunikuje přes obrázky tak, že se někam podívá, jen pohyby očí.

Sehnala jsem kontakt na paní učitelku z domácího vzdělávání a poradila se s ní. Poradila mi, že to určitě můžu zkusit a když bychom vnímali, že to nejde, není problém se vrátit zpět do školy a to mi pomohlo.

Ve škole to vůbec nechtěli slyšet. Radili nám, abychom nedělali to domácí vzdělávání, že syn potřebuje kolektiv a tak podobně. Dívali se na mě, co jsem si to zase vymyslela. Měli jsme již delší dobu rozdílné názory. Jedna učitelka z těch všech mi řekla, že je syn ve škole stejně sám a že to možná pro něj bude lepší. Že prý si stejně zalezl do koutku a tam je schovaný a když děti za ním přijdou, tak často jen proto, aby ho zlobily.

Přešli jsme tedy do jiné speciální školy, na kterou jsme dostali kontakt z Asociace pro domácí vzdělávání.“

Jak probíhá vaše vyučování?

„Je skvělé, že to můžete kdykoli přizpůsobit a změnit. Výuka probíhala vlastně už ráno u hygieny a u snídaně. Máme takové zalaminované obrázky 2D jako plína, jídlo. Někdy ho to vůbec nezajímalo a někdy ano. Když obrázky nebral, tak jsme šli na 3D - reálné předměty.

Syn má takové skákací křeslo a to je jeho pevný bod. S tím jezdíme i na dovolenou a taky má stejné u babičky s dědou. Pak se vytáhnou takové naše bedny, kde si může vybrat, co chce dělat. Máme tam hudební nástroje, přírodniny. Hudebních nástrojů máme opravdu hodně. Když ho to vyučování baví, vydrží opravdu hodně i tři čtvrtě hodiny. Syn je rád, že mu poskytují tu nabídku, možnost si vybrat. Syn má také rád, když sedí na zemi a točí si s kulatými předměty. Byl by schopen to dělat dlouho. My mu to dopřejeme, ale pak mu zase nabídneme něco jiného.

Samozřejmě učebnice pro nás nebyly schůdné, takže jsme vše vyráběli, laminovali a vyráběli ze dřeva z kartonu, protože syn má špatnou motoriku a ty pomůcky musely být pevné, aby něco vydržely. Hodně jsme dělali jako ve škole podle IVP, které jsem si vytvořila sama. Má rád třeba zalaminované fotografie příbuzných. Nebo jedem podle ročních období, máme obrázky počasí a vždy se najde něco nového.

Syn miluje pobyt venku. Rád se dívá na stromy nebo jen tak do nebe. Chodili jsme ven dopoledne, pak odpoledne a někdy i v podvečer celá rodina.

Má rád svůj řád, takže na oběd zase domů a hygiena atd. a pak šel spát. S tím režimem a pravidelností jsme i snížili frekvenci záchvatů.

Vše musím dělat já. Syna třeba nebaví televize, ale když jsem ho vzala na klín a koukali na obrázky na počítači, to měl rád.

Vzorec, že je jeden na jednoho to je pro syna to nejlepší. Na soustředění potřebuje klid. Někdy jsem upoutávala jeho pozornost třeba 10 minut a pak někdo přišel a bylo to pryč. Došla jsem k tomu, že potřebuji asistentku, abych se mohl dopoledně věnovat i dceři až začneme v 1. třídě. Začali jsme tedy shánět osobní asistenty, ale nebylo to vůbec jednoduché. Mnohdy to bylo více starosti než pomoci. To je vyprávění samo pro sebe.

Syn má rád jídlo a tak musí být vždy připravené, snídaně, svačinka, oběd, svačinka, večeře. Dopoledne jde třeba s asistentkou ven, a když přijdou, musí být připravený oběd, jinak umí být nespokojený. Není zlý ani agresivní, je hodný, ale umí hodit s věcmi nebo na nás vrčí. Večer se rád koupe. Rozumí rytmu dne, a když mu řekneme koupat, jde do koupelny a ne do ložnice. Pak mu pouštíme relaxační hudbu nebo pohádky. Nedávno jsem mu pustila pohádku, kterou jsme poslouchali, když byl malý a on se hned začal usmívat. Tak jsem mu říkala: "No jo tu jsme poslouchali, když jsi byl docela malý."

V úterý a ve čtvrtek chodí na rehabilitaci. Málokdo s ním může cvičit. Musí to být chlap. On ty chlapy víc bere. A potom tam je jedna holčina, která to se synem umí a tam to taky funguje. Jinak to byl úprk a víc pranice než cvičení.

O víkendu jsem na výletech nebo jedem na chalupu, kde má rád houpačku, trampolínu a rád sedí u ohně.

S tátou jezdí na tandemové tříkolce s elektropohonem a teď to střídají i s bugginou, podle počasí. Občas si zajdou do kina na něco akčního, a když tam není moc lidí. Manžel je odvážný.

Doma máme motomed a masážní lehátko, kam ho asistenti dávají každý den. Využíváme ty hudební nástroje, třeba na kytaru si lehne a brnká si do strun. Máme metalofon, tibetskou mísu, klávesy, rumba koule a různá chrastítka, a když je našťvaný tak ho nechám bušit do bubínků. Baví ho jakékoliv zvukové a světelné hračky. Má rád maňásky. Plyšáky ne, ty vždycky kousal, ale jak v tom maňásku byla ruka a ten maňásek ho nějak šolíchal a pohybuje se, to se synovi líbí.“

Jaká vnímáte pozitiva domácího vzdělávání? Co vám to přináší?

„Jednoznačně radost ze stráveného času s dětmi. Měla jsem víc času na syna, víc času s ním a mohu ho kontinuálně více pozorovat a tak mu lépe porozumět. I ten posun jsem najednou viděla. Je to systematická práce a systematický posun. Syn nemá rád stres, takže potřeboval klid a trpělivost. Před tím přijel ze školy a ten prostor být s ním nebyl.

Pak jsem zjistila, že doma je pohoda, že se máme dobře. S tou školou byl stres a u syna jedním spouštěčem epileptických záchvatů je právě stres.

Musíme táhnout za jeden provaz. Syn je v tom pro nás učitelem, vždy nás donutil na sobě pracovat. Pochopili jsme, že se nemůžeme hádat, ale musíme se domluvit v klidu. On funguje, jen když je klid a my jsme v pohodě. U syna je důležité, abychom se spolu měli dobře.“

Vnímáte i nějaká negativa domácího vzdělávání?

„Se synovým postižením bych to bez asistence nezvládla, ale najít kvalitní asistenty byl problém a to přes organizace, kde by člověk čekal, že jsou školení a testovaní. Jedno děvče k nám přišlo a samo mělo velké problémy, byla psychicky labilní. Jednou mi zkolabovala venku na chodníku. Řekla jsem jí, že jí zavolám záchranku, protože se musím postarat o postiženého syna a nemohu se k tomu starat o nemocného člověka. Měsíce byla na

psychiatrii a pak volala, že zas přijde. Musela jsem jí odmítnout. Pak přišel asistent s artrózou, že vše zvládne. Když mi přišel zmrzlý z venku, že si nevzal rukavice, viděla jsem, že syn nemá ani rukavice, ani svetr ani čepici. Museli jsme věnovat asistentům mnoho energie a času, abychom je zaučili a pak to bylo k ničemu. Dnes si asistenty sháníme sami.

Vnímám i ten tlak na manžela, že to musí finančně táhnout sám.

Také naše práce není dostatečně oceněná. Nedávno se dcera ptala manžela, proč za to nedostávám peníze a manžel jí řekl: "Vidíš a to přitom maminka dělá mnohem důležitější práci než já v zaměstnání."

Jak hodnotíte spolupráci se speciálními pedagogy?

„V té první škole vůbec nesouhlasili, abychom na domácí vzdělávání šli. V té druhé škole mě podporovali a inspirovali. Bylo to otevřené a vzájemné. Oni inspirovali nás a i my jsme inspirovali je. Věřili nám a oceňovali nás. Bylo vidět, že se na nás těší. Koukali, co jsme vymysleli a vyrobili. Je to o lidech. Kdo hledá, najde a tlučte a bude vám otevřeno. Jsou různé možnosti a lidé jsou také různí.

Když byl syn malý, jezdili jsme do SPC každých 14 dní. Měli jsme plán, ale stále jsme nevyhovovali, až mi řekla, že to s ním nedělám. Tak jsem měla slzy v očích a říkala si, že mám rozbité dítě a já jsem také asi rozbitá. Ale nenaučili ho to ani za celou dobu ve škole.“

Je ještě něco, co byste chtěla dodat?

„Shrnutí. Syn se zklidnil, nevádí mu, když se lidé střídají, pokud dodržují jeho režim. Naučil se rytmus dne a to pomáhá jemu i nám. Záchvaty nezmizely, ale i to už je lepší a lépe to zvládáme.

Těší se na tátu. Oni jsou s tátou doopravdy dobrá dvojka a mají spolu spoustu zábavy.

Doma je to lepší třeba si může hned zalézt, když chce spát. Má své zázemí, své věci, svoje lidi. Domácí vzdělávání je pro syna jediná možná cesta.“

Příloha č. 7

Desatero zásad pro rodiče dětí s mentálním postižením

1. Zásada je že rodiče mají o svém dítěti co nejvíce vědět. Pokud rodiče vědí, jaká je podstata postižení jejich dítěte, bude i jejich porozumění hlubší a napomůže to zdárnému pokroku dítěte. Rodiče mají právo se ptát, nejlépe speciálně pedagogických a lékařských odborníků. Mohou se informovat a sdílet v různých dětských centrech, sdruženích, poradnách a stacionářích i s rodiči, kteří mají též děti s postižením. K dispozici je dnes i mnoho odborné literatury nebo článků, které napsali rodiče v podobné životní situaci.
2. Zásada zní: Ne neštěstí, ale úkol! Je zde varování, aby rodiče nevnímali dítě s postižením jako neštěstí, protože takové prožívání vede k uzavření se a k depresi. Je naopak potřeba být aktivní, žít. Proto musíme přijmout sebe a své dítě s postižením jako úkol a jedinečnou zkoušku života, ve které nám mohou pomoci odborníci a okolí. Rozhodnutí zvládnout to je na nás.
3. Obětavost ano, ale ne se obětovat! Profesor Matějček povzbuzuje rodiče, aby se udrželi v dobré fyzické i psychické kondici, protože jedině tak mohou být svému dítěti s postižením oporou, která vytváří radostnou a vyrovnanou atmosféru. Budou mít sílu dítě výchovně vést a vyučovat, což vyžaduje mnoho času a úsilí při stálém opakování úkolů. Rodiče se musí vyvarovat vyčerpání a obětování se, protože vyčerpaný člověk druhému nijak neprospěje. Je tedy třeba práci s dítětem delegovat i na ostatní členy rodiny popřípadě jiné pomáhající osoby.
4. Zásada zní: Přijmout pravdu - s výhledem do budoucna! Je důležité přijmout, že vývoj dítěte s postižením má a bude mít své tempo - pravděpodobně jiné než druhé děti. Odborníci nemohou přesně s jistotou stanovit, jak dlouho bude trvat, který posun, z části se mohou opřít o své zkušenosti a vyslovit odhady a naděje, ale mohou pomoci rodičům předat určité vyhlídky, umožňující nahlédnout do reality. A hlavně kvůli sobě samým i pro druhé si zvykněme vyzdvihnout to, co může naše dítě dělat, více než to co dělat nemůže! Stejně tak podtrhnout to, co již umí udělat, než co neumí a opakujme si, čím nám udělalo radost a ne čím nás zarmoutilo.

5. Pozor na pocit, že dítě samo trpí. Tímto pocitem se zaměstnávají zvláště prarodiče. Dítě si však žije svým dětským životem s radostmi i strastmi, jako každé jiné. Trpí spíše lidé kolem něj, když se zabývají myšlenkou, jak by mu bylo, kdyby bylo zdravé, co by mohlo apod. Problémem je, že pak s dítětem takto jednají a litují ho namísto toho, aby mu dopřáli radostný život.
6. Zásada zní: V pravý čas a v náležitě míře. Dobrá vůle, čas a odhodlání rodičů jsou velkou hodnotou, které je třeba efektivně využít ve správný čas. Soustředme se na učení věcí od nejjednodušších postupně k složitějším. Na prvním místě jsou úkony jako hygienické návyky, umět pěkně jíst, naučit se chování ve společnosti, komunikace. Nevynakládejme uspěchaně a bez úvahy drahocennou energii, abychom něco urychlili.
7. Heslo „Nejsme sami“ je povzbuzením k iniciativě, najít nebo oslovit odborníky, sdružení rodičů nebo poradenská centra, aby nám pomohli. Skrze naši situaci se učíme a získáváme vnitřní zralost. Díky nesplněným přáním, díky mnohým překážkám a zátěžím získáváme zkušenosti, které třeba také jednou budeme moci předat. Rozhodně není pomocí uzavřít se do svého trápení, izolace. Rodiče dětí s postižením se nemají za co stydět!
8. „Nejsme ohrožení“ ačkoli je přirozené, že po prožitku vnitřní bolesti může být člověk přecitlivělý a prožívá vnitřní napětí, autor povzbuzuje rodiče, aby byli co nejvíce v klidu v situacích, kdy se v okolí setkají s rozpačitým chováním, nevhodnými poznámkami nebo zvědavými pohledy. Nabízí také vysvětlení toho, proč se to děje, aby rodiče měli na chování okolí správný pohled a vyvarovali se tak přemíry obranných mechanismů, které od každého očekávají zlý úmysl. Lidé se přirozeně brání myšlenkám o nepříjemných a těžkých věcech, jakékoliv bolesti. V těchto situacích jsou reakce lidí z okolí mnohdy nerozumné a netaktní, ale vězte, že je to v důsledku neznalosti a obranných tendencí nikoliv zlém úmyslu.
9. „Chraňte své manželství a rodinu!“ Postižení dítěte a péče o ně může přinášet úzkost a napětí, které mohou neblaze ovlivňovat rodinu. Mnohé rodiny dětí s postižením se rozpadají a to nikomu neprospěje. Rodiče si mají být navzájem oporou a spolupracovat s vědomím, že chtějí pro sebe i své děti to nejlepší. Držet spolu! Náročná situace a úkoly se společně vždy zvládají lépe a každý má svůj důležitý díl. Je zde třeba vzájemné pochopení způsobu, jak se druhý duševně a citově vyrovnává se

stavem dítěte. Projevy tohoto prožívání smutku, nejistoty mohou být různé. U někoho se projeví pláčem, někdo se upoutá k práci nebo jinému rozptýlení. Důležitá je tolerance a komunikace. Každý je jiný a má svou hodnotu.

10. „Mysleme na budoucnost!“ Nenechme si život omezit na „ted“ a zkusme myslet na budoucnost realistickým pohledem. Rodiče musí postupně řešit například vzdělání dítěte, co bude dál, kde najít podporu. V tom nám mohou pomoci odborníci, kteří mají dítě nějakou dobu v péči. Zároveň je na místě jim předložit vlastní plány a představy, abychom společně hledali nejvhodnější řešení.

Mít dítě s postižením neznamená mít poslední dítě. Často se přirozeně vykytuje u rodičů obava mít dalšího potomka. Autor však povzbuzuje, že pokud není genetické zatížení, což je málokdy, je určitě přínosné mít další dítě. Mnohdy přináší do rodiny uklidnění, zlepšení celkové situace a to prospívá všem včetně dítěte s postižením. Nový sourozenec přináší příležitost k větší samostatnosti a stává se i stimulem pro vývoj sourozence s postižením. Je tedy nutno přemýšlet nad budoucností rodiny. (Matějček, 1992)

Příloha č. 8

2.4.1 Desatero pro práci s lidmi s mentálním postižením

1. Osoby s mentálním postižením mají stejná práva jako všichni ostatní lidé.
2. Je samozřejmostí věnovat jim laskavost, slušné jednání a respektovat jejich lidskou důstojnost i v edukačním procesu nebo v rámci zdravotní a rehabilitační péče.
3. Podle stupně postižení je třeba brát ohled na děti s mentálním postižením a jednat s nimi na základě mentálního věku.
4. Mentální postižení není nakažlivé, takže není problém, aby se pohybovali mezi námi.
5. V rámci vzdělávacího procesu není smysluplné uplatňování fyzických trestů, které mohou způsobit nestabilitu jejich emotivity a snižují jejich hodnotu.
6. V komunikaci s člověkem s mentálním postižením musíme respektovat jeho schopnosti a formy komunikace, které používá. V případě, že dítě s mentálním postižením není schopno komunikovat, musíme najít náhradní způsob dorozumívání.
7. Ve výchovném a edukačním procesu dětí s mentálním postižením je důležitá zvláštní trpělivost, protože tyto děti mají těžší cestu k osvojování poznatků a je třeba neustálé opakování a procvičování.
8. Osoby s mentálním postižením potřebují i speciální podporu v nových situacích v přizpůsobování se novým okolnostem.
9. Veškeré nové poznatky, které člověku s mentálním postižením zůstanou, které se naučí, rozšíří jeho obzory a zvednou kvalitu jeho života i jeho blízkým osobám.
10. *„Vzdělavatelni jsou všichni lidé, které dovedeme vzdělávat.“*

(Švarcová, 2012, s. 72)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Gabriela Procházková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Individuální vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným postižením a spolupráce školského poradenského zařízení s rodinou
Název v angličtině:	Home schooling of children with intellectual and multiple disabilities and Cooperation school counselling facility with family
Anotace práce:	Práce se zabývá individuálním (domácím) vzděláváním obecně s následným zaměřením na žáky s mentálním a kombinovaným postižením s jejich specifiky a možnostmi vzdělávání. Na základě analýzy rozhovorů je výzkumné šetření této práce zaměřeno na průběh individuálního vzdělávání v rodinách dětí s mentálním nebo kombinovaným postižením, dále se věnuje pozitivním a negativním přínosům domácího vzdělávání z pohledu rodičů.
Klíčová slova:	Individuální a domácí vzdělávání, mentální a kombinované postižení, děti, žáci, rodiče, rodina, individuální přístup.
Anotace v angličtině:	This work is dedicated to individual (home) education generally and focusing on pupils with mental and multiple disabilities and their specific special needs in education. Based on the analysis of interviews the investigative research of this work is focusing on the process of individual education in the families of children with mental and multiple disabilities. The work also discusses positive and negative effects of homeschooling from the parent's point of view.
Klíčová slova v angličtině:	Individual education and homeschooling, mental and multiple disability, children, pupils, parents, family, individual approach
Přílohy vázané v práci:	Přílohy č. 1 – 6 – rozhovory s respondentkami Příloha č. 7 – Desatero zásad pro rodiče dětí s mentálním postižením Příloha č. 8 – Desatero pro práci s lidmi s mentálním postižením
Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	český jazyk