

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.23-36>

## **Spolupráca rodič – škola ako faktor ovplyvňujúci proces tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému**

### **Parent-School Cooperation as a Factor Influencing the Transition Process of a Child with a Disability into the Education System**

Katarína Molnárová Letovancová, Miriam Slaná

#### **Abstract**

The article aim is to point out the importance of cooperation between parents and school as well as open communication in relation to supporting the successful transition of a child with a disability into the school system. Series of in-depth interviews were conducted with parents of children with disabilities after transition process. Our research findings suggest that the attitude of the school management and its organizational culture were the factors that influenced the creating effective cooperation between school and parents in both a negative and positive ways, and at the same time determined the way of communication. Due to the fact that the parents of children with disabilities perceived their child's transition as one of the areas in which they need support, we consider our results to be significant. Therefore, we consider the transition to be one of the important areas of research.

**Keywords:** Communication. Transition. Child with disability. Parent-school cooperation.

#### **Úvod**

Vstup do školy je jednou z kľúčových životných zmien v živote človeka/dieťaťa. Prináša nové skúsenosti, rozhodnutia a aktivity. Kladie dôraz na samostatnosť v rozhodovaní. Dieťa už nemá podporu rodiny ako pred obdobím vstupu do školy. Škola ako inštitúcia predstavuje systém s nárokmi na akademický výkon, je prostredím s viacerými vzťahmi, ktoré zahŕňajú rovesníkov, učiteľov, rodičov a pod. Dieťa si v kolektíve vytvára nové vzťahy a interakcie, ktoré už nie sú hrou a zábavou, ale vyžadujú, aby bolo schopné kooperovať a zároveň aj presadiť sa. V novom prostredí spoznáva svojich

vrstovníkov, pozoruje ich správanie a získava nové skúsenosti, ktoré môžu byť pozitívne aj negatívne (Rimm-Kaufman, Pianta, 2000; Kováčová, 2019).

Úspešný a hladký štart do školy je dobrým predpokladom pre neskoršiu školskú úspešnosť, a tá má vplyv na ďalší život a začlenenie jedinca do spoločnosti. Vstup do školy je v podstate veľmi emotívne obdobie, počas ktorého viacerí rodinní príslušníci prechádzajú zmenami vo svojich rolách a zdieľaných povinnostiach. Nejde o jednorazovú aktivitu, ale o proces, ktorý trvá od momentu, keď rodičia začínajú uvažovať o výbere školy pre dieťa, vykonávajú rozhodnutia, ktoré so školou a vzdelávaním dieťaťa súvisia, zvažujú riešenia až do chvíle, keď sa deti a rodiny cítia v prostredí školy bezpečne a akceptované (Dockettová, 2011).

Pre deti so zdravotným postihnutím ide o zvlášť významnú životnú situáciu, ktorá je náročná vo viacerých ohľadoch. Často sú vnímané ako horšie pripravené pre vstup do školy (Dockett, Perry, 2007) a už dopredu sa očakáva, že budú mať horšie výsledky, či už akademické, ale aj sociálne, emocionálne a behaviorálne a budú spomaľovať tempo vyučovacieho procesu. Tieto fakty majú vplyv na menšiu mieru zapojenia detí so zdravotným postihnutím do školských aktivít a vytváranie vzťahov so svojimi rovesníkmi (Garrote et al., 2017). Viaceré z nich prvýkrát vstupujú do nového prostredia, spoznávajú svojich vrstovníkov, sú s nimi v tesnej interakcii, pozorujú ich správanie, a tým získavajú pozitívne i negatívne skúsenosti. Niektoré ešte neboli odpútané od svojich rodičov. Rodičia sú v napätí, akým spôsobom sa dieťa zžije s novým prostredím. U rodičov detí so zdravotným postihnutím sú častejšie obavy ako dieťa prechod do školy zvládne v porovnaní s rodičmi zdravých detí (Brandes, Ormsbee, Haring, 2007). Obávajú sa ako sa bude správať v novom prostredí, najmä do akej miery bude schopné rešpektovať pokyny, vychádzať s rovesníkmi a plniť vzdelávacie úlohy (Zaidman-Zaid et al., 2019). Viaceré štúdie skúmajúce koncepciu školskej pripravenosti uvádzajú, že podľa učiteľov a riaditeľov škôl je pre úspešný vstup do školy dôležitejšia sociálna zrelosť (vinové a komunikačné zručnosti) než jeho akademické zručnosti (Wesley, Buysse, 2003).

### **Zapojenie rodičov v procese tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do základnej školy**

Ako sme uviedli vyššie v texte pre deti so zdravotným postihnutím je vstup do školy náročnejší ako pre deti bez zdravotného postihnutia. V mnohých prípadoch nemusia mať predchádzajúcu skúsenosť s výchovno-vzdelávacím prostredím v podobe materskej školy ako je tomu u prevažnej väčšiny detí bez

zdravotného postihnutia.<sup>1</sup> Ak však aj predpokladáme, že túto skúsenosť s detským kolektívom a výchovou v materskej škole majú, zmena kolektívu, zmena štýlu učenia či rutiny v triede predstavuje veľkú výzvu, ktorá ovplyvňuje ich adaptáciu na nové školské prostredie a následne aj akademické výsledky a ich sociálny rozvoj (Quintero, McIntyre, 2011; Nuske et al., 2019; Marsh et al., 2017). V prípade detí so zdravotným postihnutím a so špecifickými vzdelávacími potrebami je preto nevyhnutná silná podpora zo strany rodičov a ich zapojenie do celého procesu tranzície. Môžeme preto zdôrazniť, že zapojenie rodičov práve v tomto období zohráva kľúčovú úlohu.

Rodičia môžu byť v procese tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému zapojení rôznymi spôsobmi. Hovoríme o širokej škále rodičovských aktivít na podporu učenia a rozvoja detí tak v domácom ako aj školskom prostredí (Hou, Yan, Deng, 2023). Zapojenie rodičov do vzdelávania svojich detí prebieha v dvoch hlavných oblastiach a to:

- poskytovanie rodičovskej podpory doma
  - asistovanie pri domácich úlohách,
  - sledovanie dokončenia úlohy,
  - vytváranie režimu dieťaťa a pod.
- účasť na školských aktivitách
  - účasť na školských podujatiach,
  - dobrovoľníctvo,
  - sprevádzanie,
  - stretnutia rodičov a pod. (Lee, Bowen, 2006; Barbarin et al., 2008; Hill, Tyson, 2009; Clifford, Humphries, 2018).

Benefity a pozitívne vplyvy zapojenia rodičov do procesu tranzície sú potvrdené viacerými štúdiami. Podľa výsledkov ich výskumov má zapojenie rodičov v procese tranzície detí so zdravotným postihnutím pozitívny vplyv na rôzne oblasti ich rozvoja vrátane zlepšenia akademického výkonu a študijných výsledkov, sociálnych kompetencií a sociálnych zručností a zmiernenia emocionálnych a behaviorálnych problémov (Dockett, 2007; Pears et al., 2015; Brajša-Žganec et al., 2019; Otani, 2020; Hou, Yan, Deng, 2023). Zapojenie rodičov sa v prípade detí so zdravotným postihnutím javí taktiež kľúčové aj pri podpore či zlepšení školskej pripravenosti, s ktorou môžu mať zásadné problémy v dôsledku porúch kognitívneho a jazykového vývinu (Wang, Zhang, 2020). Podľa teórie sociálnej podpory Cohena a Willsa z roku 1985 je zapojenie rodičov základným sociálnym zdrojom, ktorý pomáha deťom vyrovnávať sa s rôznymi výzvami v učení a v ich celkovom rozvoji.

---

<sup>1</sup> Od 1. 1. 2021 je povinné predprimárne vzdelávanie pre všetky, ktoré dosiahli 5 rokov veku do 31. augusta pred začiatkom školského roka, v ktorom bude plniť povinnú školskú dochádzku.

## **Význam fungujúcej spolupráce medzi rodičmi dieťaťa so zdravotným postihnutím a školským prostredím**

Zapojenie rodičov v procese tranzície je ovplyvnené viacerými faktormi, avšak veľmi významným je práve školské prostredie, jeho členovia a ich postoj k samotnému zapojeniu rodičov. To či prebehne proces tranzície úspešne závisí od jeho jednotlivých aktérov, ktorí na ňom priamo alebo nepriamo participujú. Ústrednou postavou týchto procesov je síce dieťa, ale na jeho úspešnom priebehu participujú ešte okrem rodičov a školy (učitelia, asistenti) aj ďalší aktéri a to špecialisti, členovia komunity a blízki známi. Čím sú tieto procesy hladšie, tým sú ich benefity lepšie. Z krátkodobého hľadiska môžu pozitívne ovplyvniť socializáciu a adaptáciu dieťaťa a jeho školské výsledky a z dlhodobého majú vplyv na neskoršie uplatnenie dieťaťa na trhu práce. Aby boli tieto prechody úspešné, vyžadujú plánovanie, spoluprácu a neustálu komunikáciu medzi všetkými stranami (Yeboah, 2002).

Proces tranzície môže byť podporený a uľahčený najmä vďaka vzájomnej spolupráci medzi aktérmi tranzície. Veľmi dôležitá je predovšetkým spolupráca medzi dieťaťom, rodičmi a školou. Zapojenie rodičov je dôležité vo všetkých fázach tranzitného procesu, pretože v porovnaní s učiteľmi a ďalšími odborníkmi, poznajú svoje dieťa a jeho potreby najlepšie, sú zdrojom cenných informácií pre pracovníkov školy. Tento proces je považovaný za úspešný ak:

- rodičia majú dostatočné informácie zo strany školy a zároveň aj oni sami môžu škole poskytovať svoje vlastné,
- spolupráca so školou je formálna (informácie o cieľoch vzdelávania a postupoch), ale aj neformálna, napr. s rodičmi ďalších detí s postihnutím ale aj bez postihnutia (Fontil et al., 2020),
- rodičia sú prizvaní na spoluprácu pri definovaní cieľov tranzície,
- rodičia majú možnosť analyzovať akým spôsobom sú plány vzdelávania napĺňané,
- príprava procesu tranzície prebieha dostatočne včas (Slaná et al., 2019).

Autori Dockett a Perry (2001) poukázali na niekoľko ďalších faktorov, ktoré podporujú úspešnosť samotného prechodu pre dieťa. Patria medzi ne pozitívne vzťahy medzi deťmi, rodičmi a učiteľmi, tímová spolupráca medzi všetkými zainteresovanými, plánovanie a efektívna evaluácia, flexibilita a pohotovosť, vzájomná dôvera a rešpekt, vzájomná komunikácia medzi účastníkmi tranzície, zohľadnenie špecifik komunity a jednotlivých rodín a detí v rámci tejto komunity a stabilné financovanie programov podporujúcich tranzitné procesy.

## Spolupráca a komunikácia

Zo spomenutých faktorov je významná práve spomínaná spolupráca medzi rodičmi a školou založená na vzájomnom rešpekte. Podmienkou dobrej spolupráce medzi školou a rodičmi je efektívna komunikácia, ktorá môže pomôcť deťom a ich rodinám lepšie zvládať nielen výzvy a zmeny, ktorým čelia pri nástupe do školy (Hopps, 2019), ale v prípade tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím umožňuje eliminovať strach, ktorý môžu rodičia z tejto novej výzvy pociťovať. Pre rodičov je toto obdobie plné obáv z nejasnej budúcnosti ich dieťaťa. Škola môže tieto obavy zmierniť tým, že poskytne rodičom potrebné množstvo informácií zohľadňujúcich ich individuálne potreby (Coffey, 2013). Zároveň vytvorí priestor pre vypočutie rodičov, ktorí sú nositeľmi dôležitých informácií o dieťati, jeho schopnostiach, zručnostiach a najmä, vzhľadom k zdravotnému postihnutiu, o jeho špecifických potrebách. Škola by mala v prípade rodín s dieťaťom so zdravotným postihnutím vytvoriť dostatočný priestor na prenos informácií. Mala by byť komunikácii s rodičmi otvorená.

Komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi je nevyhnutným predpokladom pre vytváranie a udržiavanie úspešných partnerstiev medzi rodinou a školou (Cheatham, Ostrosky, 2011; Dunst, 2000) a má zásadný význam na vzdelávacie výsledky dieťaťa. Ide o komplexný, viacrozmerový koncept, zahŕňajúci viaceré formy komunikácie, ktoré prebiehajú medzi rodinným prostredím dieťaťa (rodičom) a školou (učiteľom). V širšom ponímaní ide o interakciu medzi rodičmi a školou, v rámci ktorej sa obe strany navzájom informujú o vzdelávacích výsledkoch a aktivitách dieťaťa, jeho potrebách, prograse alebo problémoch, prípadných formách spolupráce. Okrem toho do širšej komunikácie môžeme zahrnúť zapájanie rodičov do školských aktivít, tzv. spolupracujúce partnerstvo, obhajovanie záujmov dieťaťa, resp. detí so zdravotným postihnutím, rozhovory, diskusie a pod. Niektorí autori považujú za komunikáciu akýkoľvek verbálny alebo písomný dialóg medzi rodičom a učiteľom, ktorý sprostredkúva informácie o dieťati. Iní definujú komunikáciu užšie. Azad et al. (2016) rozlišujú medzi komunikáciou o obsahu a komunikáciou o procese. Ako príklad uvádzajú komunikáciu s rodičmi detí s PAS, kde komunikácia obsahu sa týka konkrétnych problémov dieťaťa a komunikácia procesu je zameraná na riešenie problémov.

Pravidelná komunikácia o učení, správaní, hre a interakciách dieťaťa s ostatnými môže pomôcť rodičom informovať sa o pohode ich dieťaťa. Naopak, získaním informácií od rodičov môže pomôcť pedagógom lepšie porozumieť deťom.

Spôsoby komunikácie už v dnešnej dobe s technickými vymoženosťami variujú podľa aktuálnej potreby. Rodičia a školy využívajú verbálnu komunikáciu, neverbálnu komunikáciu a, samozrejme, elektronickú komunikáciu. Podľa autorov Knopf & Swick (2008) môže byť verbálna komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi zväčša využívaná v čase odvozu a vyzdvihnutia, na rodičovských stretnutiach, prípadne návštevách doma alebo cez telefón.

Písomná komunikácia prebieha prostredníctvom informačných bulletinov, denníkov, nástieniek, listov a pod. Niektorí rodičia môžu navyše uprednostňovať elektronickú komunikáciu vo forme e-mailu, webových stránok a digitálnych portfólií. Efektívne stratégie na posilnenie vzťahu medzi učiteľom a rodinou si vyžadujú jednosmernú aj obojsmernú komunikáciu. Úprimná a otvorená obojstranná komunikácia je podľa rodičov dôležitá na účely prístupu k informáciám a pre budovanie vzájomnej dôvery (Blue-Banning et al., 2004).

Otvorená a recipročná komunikácia medzi deťmi, rodičmi a učiteľmi je v ranom detstve dôležitým faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť procesu tranzície. Vzájomnou komunikáciou získavajú rodičia, ale aj učitelia veľa cenných informácií o deťoch, o ktoré sa starajú. Aj deti sa dozvedajú veľa o sebe – o tom, ako sa učia a ako reagujú v určitých situáciách. Spolupráca založená na otvorenej komunikácii vytvára kontext, v ktorom sú vzdelávacie potreby dieťaťa prioritou všetkých zúčastnených. Veľmi cenná je aj komunikácia medzi zamestnancami základnej školy a predškolského zariadenia, prípadne poradcami včasnej intervencie či centier poradensko-psychologických služieb. Efektívne komunikovať neznamená, že škola komunikuje s rodičmi len keď sa objaví nejaký problém. Komunikácia by nemala byť reaktívna, ale plánovaná (Mayo, 2020). Vstup dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému môže byť školou podporený plánovaním a realizovaním stretnutí medzi rodičmi, poradcami včasnej intervencie prípadne inými terapeutmi pracujúcimi s dieťaťom v predchádzajúcom období, budúcimi učiteľmi, riaditeľom školy a dieťaťom, ktorých cieľom môže byť vypracovanie a prediskutovanie individuálneho vzdelávacieho plánu vychádzajúceho presne z potrieb dieťaťa a zohľadňujúceho podnety zainteresovaných strán.

Dôležitosť obojsmernej komunikácie tkvie aj v skutočnosti, že tá vytvára priestor na budovanie vzájomnej dôvery, rešpektu a pozitívnych vzťahov. Úspešná tranzícia predpokladá vytváranie a udržiavanie pozitívnych vzťahov medzi všetkými stranami: pedagógmi, rodičmi a deťmi. Pri prechode dieťaťa do školského prostredia je síce pozornosť venovaná najmä rozvoju jeho vedomostí, porozumenia a zručností, rovnako dôležité je však aj budovanie pozitívnych sociálnych interakcií a vzťahov. Vzťahy medzi účastníkmi tranzície môže škola podporiť vytváraním príležitostí na stretnutia s rodičmi, či už v deň nástupu do školy alebo organizovaním neformálnych stretnutí medzi rodinami a pedagógmi pred samotným nástupom do školy. Mnohí rodičia túto možnosť oceňujú (Dockett & Perry, 2001).

Podľa vyššie spomenutých zdrojov a štúdií je úspešnosť prechodu dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému ovplyvnená viacerými zásadnými faktormi. Na rozdiel od iných krajín, v podmienkach Slovenska neexistujú žiadne opatrenia na najvyššej úrovni, smerujúce ku ľahčeniu prechodu detí so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému. Od zavedenia služby včasnej intervencie v roku 2014 sa síce objavujú pozitívne zmeny, centrá včasnej intervencie pomáhajú rodičom v procese tranzície detí so zdravotným postihnutím do predškolského

a elementárneho vzdelávania, ale gro aktivít zodpovednosti zostáva na pleciach rodičov. Ich zanieťenosť a plná zainteresovanosť v procese umiesťňovania ich dieťaťa so zdravotným postihnutím do školy je kľúčová až nevyhnutná. Bez rodičovského zapojenia by v mnohých prípadoch nebol proces tranzície úspešný. Vzhľadom na fakt, že zapojenie rodičov do procesu tranzície je ovplyvnené spoluprácou so školou a ich vzájomnou komunikáciou, zamerali sme sa v našom výskume na oblasť skúseností rodičov dieť so zdravotným postihnutím s komunikáciou so školou. Hlavným výskumným cieľom bolo *zistiť akú majú rodičia skúsenosť s komunikáciou so školou v procese tranzície ich dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému*. Výskum zachytáva perspektívu rodičov na podklade ich osobných skúseností s danou problematikou.

## Metodológia

Pre naplnenie cieľa výskumu sme realizovali kvalitatívnu výskumnú stratégiu. Dôležitým kritériom výberu výskumnej stratégie bol väčší priestor, ktorý je pri výskume participantom poskytnutý na vyjadrenie ich chápania sveta (Rogers, In Petrjánošová et al., 2008).

V rámci výskumu sme uskutočnili, prepísali a následne analyzovali hĺbkové pološtrukturované rozhovory s 34 participantami. Výberový súbor nášho výskumu tvorili rodičia dieť so zdravotným postihnutím. Jednalo sa výlučne o matky. Vstupnými kritériami výberu boli:

- rodič dieťaťa so zdravotným postihnutím,
- vek nad 18 rokov,
- život v spoločnej domácnosti dieťaťom,
- dieťa navštevujúce prvý stupeň základnej školy alebo špeciálnej základnej školy.

Výskumná štúdia bola vykonaná v súlade s Etickými princípmi ľudského výskumu, prijatými Americkou psychologickou asociáciou (APA). Participantí poskytli pred začiatkom výskumu informovaný súhlas. Každý participant bol zrozumiteľným spôsobom informovaný o výskumných cieľoch, postupoch a použití výskumných údajov. Zároveň bolo participantom v prípade ich záujmu umožnené získať výsledky výskumu vo výskumnej správe. Účasť na výskume bola dobrovoľná. Osobitná pozornosť sa venovala zachovaniu anonymity a dôvernosti vo vzťahu k participantovi.

## Interpretácia výskumných dát

Z kvalitatívnej analýzy výpovedí našich participantov vyplynulo viacero faktorov, ktoré vstupovali do komunikácie medzi rodičmi a školou a zároveň ovplyvňovali úspešnosť tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím

do školského systému na základe ich osobných skúseností. Jedným z významných faktorov ovplyvňujúcich tak samotný proces vstupu dieťaťa do školy ako aj prežívanie rodičov bola **organizačná kultúra školy**, ktorú do výraznej miery ovplyvňoval **postoj školy** voči prijatiu dieťaťa so zdravotným postihnutím, resp. postoj vedenia školy a teda riaditeľa/lky školy. Z výpovedí participantov sme identifikovali tak negatívne ako aj pozitívne skúsenosti, avšak negatívne značne prevyšovali. Pokiaľ malo vedenie školy a teda riaditeľ/ka školy výhrady k umiestneniu dieťaťa do školy, zväčša skončila tranzícia neúspešne a rodičia boli nútení hľadať inú možnosť pre dieťa, čo sa stávalo aj v prípade spádových škôl, ktoré sú podľa zákona dieťa povinné prijať. Z výpovedí participantov bolo zrejmé, že postoje vedenia sa prejavovali už v samotnej komunikácii s nimi, pričom tá môže v procese tranzície zásadným spôsobom ovplyvniť celú ďalšiu spoluprácu. Rodičia často zdôrazňovali, že pri prvom kontakte so školou bol rozhodujúci nielen obsah, ale aj spôsob komunikácie. Po obsahovej stránke sa rodičia stretávali so stigmatizujúcimi výrokmami a **predsudčnými postojmi**.

*„No s tým teda, že riaditeľka mala takýto názor na hendikepované deti a že ona keby také mala, tak ona by ho dala preč a podobne..že ona by si ho nenechala. Riaditeľka, proste učiteľka, ktorá pracuje celý život s deťmi, povie, že ona by si dala zobrať dieťa.“*

*„Lebo to ja som si pripadala jak keby som ja bola z inej planéty. Každý sa na mňa díval, že či som normálna ako kde ju ja chcem dávať? že prečo ju chcem tak trápiť na normálnej škole.“*

Naši participanti sa opakovane stretávali s priamym **odmietaním** a rovnako tak s poskytovaním nedostačujúcich či zavádzajúcich informácií. Ak hneď na začiatku cítili, že nie sú v škole vítaní a dostávajú rozpačité, alebo zamietavé a miestami až zavádzajúce odpovede, vyhodnotili situáciu ako nepriaznivú a snažili sa nájsť inú školu, čím sa proces umiestnenia ich dieťaťa s postihnutím značne predlžoval a stával sa aj pre nich veľmi stresujúci a vyčerpávajúci.

*„Ale prešla som asi dvanástimi školami. Všade som bola odmietnutá, všade! Ale toľko výhovoriek čo mali tí riaditelia. Keďže bola pandémia, niekde som volala a niekde som išla osobne. Ale akože bola som odmietaná úplne všade. Akonáhle som povedala, že ona potrebuje asistenta na celý deň. Mala som aj zistené že na ňu dostanú aj príspevok, všetko som im vysvetlila. Nie, nedá sa, plní sme bohužiaľ.“*

*„No a tam už potom, keď už sa malo uvažovať o tej škole, tak tam som sa nestretla s veľmi pozitívnym prístupom. No prvé čo bolo, “tak automaticky musíte dať odklad”, hej ani nebola snaha o to, že ako ideme riešiť. Nejaké zaradenie do školy alebo ako by to malo byť ďalej, proste “automaticky dajte si odklad“.“*

Ako sme spomenuli vyššie, s odmietaním sa stretli aj rodičia, ktorí sa pokúsili umiestniť dieťaťa primárne na **spádovú školu**.



*„Ja som išla rok predtým, ako mal nastúpiť do školy za riaditeľkou našej spádovej školy. Bohužiaľ, toto dopadlo nešťastne. Pani riaditeľka sami neozvala aj sa mi zatajovala. A nakoniec sa nechala počuť, že bola u nej taká a taká, a že ako si to ona predstavuje s postihnutím deckom chodiť do školy.“*

Z analýzy rozhovor s rodičmi bolo zrejmé, že osoba riaditeľa je v procese tranzície veľmi kľúčová. V prípade, že bol riaditeľ školy negatívne nastavený voči prijatiu dieťaťa s postihnutím boli rodičia nútení hľadať inú školu, ktorá by bola tejto myšlienke naklonená. Ak takú našli opätovne bol kľúčovým práve riaditeľ/ka školy. Takéto vedenie rodičia zhodne nazývali ako **osvieteného riaditeľa**. Rodičia sa v „osvietenej škole“ stretli nie len s ochotou dieťa prijať, ale daný postoj sa prejavoval aj ochotou zabezpečiť pedagogického asistenta alebo iný odborný personál, ktorý by bol nápomocný pre dieťa v procese jeho vzdelávania a ktorý mal skúsenosti s deťmi so zdravotným postihnutím.

*„Ja si myslím, že neexistuje dobrá a zlá škola. Ale existuje je len osvietený riaditeľ s veľkým srdcom a takisto aj proste ten triedny učiteľ, ktorý vlastne on to má všetko v rukách: či proste bude sparing partner toho asistenta toho dieťaťa alebo proste všetko je to len a len o človeku, o ľudskosti a o jeho nastavení.“*

*„A nakoniec sa nám ju podarilo dať na cirkevnú školu. Tam boli tomu naklonení, tam viem, že mali aj asistentky. To bola jediná škola ktorí chceli aj o tom so mnou hovoriť. Aj sa ma pýtali, že ak by im štát neschválil peniaze na osobnú asistentku či by som bola ochotná ísť robiť asistentku aspoň na ten rok. Kým by to nejak vykryli. Hovorím, že na rok som ochotná ísť. Pre ňu by nebolo dobré keby som to robila dlhšie. Pár dní pred začatím školy mi povedali, že teda asistentku majú.“*

Takýto, podľa participantov „osvietený riaditeľ“ školy zásadne ovplyvnil celkovú atmosféru v škole a prácu zamestnancov, ktorí sú **motivovaní** a otvorení aj používaniu rôznych podporujúcich a kreatívnych metód. Podľa skúsenosti rodičov s osvieteným riaditeľom sú postoje aj ostatných zamestnancov voči dieťaťu priateľské, majú empatický prístup, sú tpežliví. Rovnako priateľsky komunikujú s rodičmi, informujú ich o tom ako dieťa v škole zvládalo úlohy, ako prežilo deň. Práve skúsenosť, ak škola **komunikuje otvorene** a prejavuje a celkovo otvorenou klímou, opisujú rodičia ako výrazne pozitívnu a zásadnú pre úspešnú tranzíciu ich dieťaťa do vzdelávacieho systému. Rodičia majú v takomto prípade možnosť vyjadriť svoje očakávania a škola na ne adekvátne, rovnako otvorene reaguje, čo vnímajú veľmi pozitívne.

*„Áno áno, tam je to na veľmi dobrom osobnom kontakte. Spolupráca tam práve to sa mi páči, že tam. Naozaj že taký osobný prístup som predtým nezažila aj ako teraz. Aj sa telefonuje, aj sa dávajú vyjadrenia. Je to vždycky, keď prídem poňho na obed a vždy mi povedia, že čo sa robilo v škole a takéto čiže som o tom informovaná.“*

*„My sa vidíme, dá sa povedať, že niekedy aj každý deň, musíme ju do školy voziť aj zo školy ju vozíme a tým, že teda tá škola je taká veľmi otvorená rodičom, tak sa často aj stretávame, ale no s učiteľkou sme minimálne niekedy aj každý týždeň aj písomne v kontakte, lebo naozaj sa dá riešiť čokoľvek a s pani riaditeľkou v podstate podľa potreby. Takže naozaj sa tam veci riešia a snažia sa. Snaží sa škola aby teda tie deti sa tam cítili dobre.“*

## **Záver**

Výsledky výskumu poukázali, že komunikáciu po obsahovej a formálnej stránke, ako aj spôsob spolupráce školy s rodičmi do značnej miery ovplyvňoval postoj vedenia školy. Ako sme zdôraznili v teoretickej časti nášho článku komunikácia môže zásadným spôsobom ovplyvniť budovanie a udržiavanie pozitívnych vzťahov, ktoré sú pre spoluprácu v prospech dosiahnutia úspešnej tranzície dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského prostredia kľúčové. Naši participanti sa však vo väčšine stretávali s negatívnym postojom, ktorý ovplyvnil komunikáciu negatívne. Rodičia boli vystavení odmietaniu, zavádzaniu, čo v nich následne vyvolávalo frustráciu a vyčerpanosť. Negatívny postoj školy teda ani neumožnil vytvoriť priestor na spoluprácu a budovanie pozitívnych vzťahov medzi kľúčovými aktérmi (pedagógmi, rodičmi a deťmi), ktoré ako Dockett & Perry (2001) zdôrazňujú sú základným predpokladom úspešnej tranzície. Faktor, ktorý pomáha vytvárať priestor na budovanie pozitívnych vzťahov založených na vzájomnej dôvere a rešpekte a následne efektívnej spolupráci je práve obojstranná komunikácia. Tá v tomto prípade nikdy nenastala, a preto končil tranzitný proces neúspechom. Dieťa so zdravotným postihnutím bolo odmietnuté aj v prípade spádových škôl, a rodičia museli začať s kolobehom hľadania vhodnej školy a obhajovania práv svojho dieťaťa. Naše zistenia čiastočne korešpondujú s vyjadreniami Platformy rodín detí so zdravotným znevýhodnením (2023), na základe ktorých sa rodičia najčastejšie stretávajú s problémami súvisiacimi s dostupnosťou vzdelávania. V rozmedzí rokov 2017 až 2022 bola Platforma rodičmi požiadaná o pomoc a podporu najmä v oblasti problematického vstupu dieťaťa so zdravotným postihnutím do školského systému.

Práve z toho dôvodu predpokladáme, že vo vyjadreniach našich participantov bolo vedenie školy, ktoré bolo naklonené prijatiu dieťaťa so zdravotným postihnutím, označované ako osvietený riaditeľ/ka“. Išlo pre nich o ojedinelú skúsenosť, ktorá nie je tak v oblasti umiestňovania dieťaťa so zdravotným postihnutím, najmä do základnej školy, bežná. Opäť v tomto prípade rodičia najviac oceňovali otvorenú komunikáciu s vedením školy a následne s ďalšími zamestnancami daných „osvietených“ škôl. Otvorená komunikácia im umožnila informovať školu a jej pedagógov o potrebách dieťaťa, hľadať s učiteľmi riešenia ako dieťaťu uľahčiť adaptačný proces

v školskom prostredí, prípadne aké metódy a nástroje použiť pre uľahčenie vzdelávania ich dieťaťa. Rodičia sa cítili v takomto prostredí prijatí a vypočutí, čo u nich vytváralo pocit bezpečia ich dieťaťa. Výsledky nášho výskumu potvrdzujú vyjadrenia autorov Cheatham, Ostrosky (2011) a Dunsta (2000), že komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi je nevyhnutným predpokladom pre vytváranie a udržiavanie úspešných partnerstiev medzi rodinou a školou a má zásadný význam na vzdelávacie výsledky dieťaťa. Ide o komplexný, viacrozmerný koncept, v rámci ktorého sa obe strany navzájom informujú o vzdelávacích výsledkoch a aktivitách dieťaťa, jeho potrebách, prograse alebo problémoch, prípadných formách spolupráce.

Efektívna spolupráca medzi školou a rodičmi dieťaťa so zdravotným postihnutím založená na otvorenej komunikácii potom nie je len prvkom podporujúcim lepšie študijné výsledky dieťaťa a jeho ďalší rozvoj, ale zároveň v širšom kontexte umožňuje takejto rodine zapájať sa do aktivít školy a stať sa tak členom širšej školskej komunity, čo môže byť pre rodinu s dieťaťom so zdravotným postihnutím významným ukazovateľom integrácie.

## Bibliografia

- Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C. et al. (2016). Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving. In: *Psychology in the Schools*, 2016, 53(10), 1071-1084. <https://doi.org/10.1002/pits.21976>
- Barbarin, O. A., Early, D. et al. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. In: *Early Education and Development*, 2008, 19(5), 671-701. <https://doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A. et al. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. In: *Exceptional Children*, 2004, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K. et al. (2007). From Early Intervention to Early Childhood Programs: Timeline for Early Successful Transitions (TEST). In: *Intervention in School and Clinic*, 2007, 42(4), 204-211. <https://doi.org/10.1177/10534512070420040301>
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. et al. (2019). The relations of parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. In: *Psychology in the Schools*, 2019, 56(8), 1246-1258. <https://doi.org/10.1002/pits.22273>
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. In: *Psychological Bulletin*, 1985, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? In: *Improving Schools*, 2013, 16(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/1365480213505181>
- Clifford, A. P., Humphries, M. L. (2018). Parent Involvement in US Early Childhood Education: Benefits, Limitations, and Reconceptualizations. In: M. Fleeer, & B. van Oers (Eds.). *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer, 2018. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_37)
- Dockett, S., Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. In: *Early Childhood Research & Practice*, 2001, 3(2).
- Dockett, S., Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press, 2007.
- Dockett, S., Perry, B. et al. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University. 2011.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". In: *Topics in Early Childhood Special Education*, 2000, 20(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
- Fontil, L., Gittens, J. et al. (2020). Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(6), 1866-1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. et al. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In: *Educational Research Review*, 2017, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. In: *Developmental Psychology*, 2009, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hou, Y., Yan, T., Deng, M. (2023). A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2023, 53, 4872-4887. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05743-4>
- Hopps, K. (2019). *Transition to school: Communication and relationships*. Research in Practice Series, Early Childhood Australia, 2019.
- Cheatham, G. A., Ostrosky, M. M. (2011). Whose expertise?: An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. In: *Journal of Research in Childhood Education*, 2011, 25(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533116>

- Knopf, H. T., Swick, K. J. (2008). Using Our Understanding of Families to Strengthen Family Involvement. In: *Early Childhood Education Journal*, 2008, 35(5), 419-427. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0198-z>
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia, 2019.
- Lee, J.-S., Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. In: *American Educational Research Journal*, 2006, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Marsh, A., Spagnol, V. et al. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. In: *World Journal of Psychiatry*, 2017, 7(3), 184-196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Mayo, C. (2020). Supporting children and their families through the transition to school. 2020. <https://theeducationhub.org.nz/supporting-children-and-their-families-through-the-transition-to-school/>
- Nuske, A., Rillotta, F. et al. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. In: *Journal of Diversity in Higher Education*, 2019, 12(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/dhe0000108>
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. In: *Asia Pacific Education Review*, 2020, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Pears, K. C., Kim, H. K. et al. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. In: *Prevention Science*, 2015, 16(2), 222-232. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0482-2>
- PLATFORMA RODÍN SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM.  
Platforma rodín. Podporujeme rodiny detí so zdravotným znevýhodnením a presadzujeme ich práva. Stiahnuté 9.11.2023. Dostupné na internete: <https://www.platformarodin.sk/app/uploads/2023/03/>
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Slaná, M., Molnárová Letovancová, K., Hromková, M. (2019). Tranzitné procesy – vstup detí so zdravotným postihnutím do školského vzdelávacieho systému. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2019, 18(5), 64-74.
- Quintero, N., McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. In: *Early Childhood Education Journal*, 2011, 38(6), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>

- Wang, M. M., Zhang, Y. X. (2020). Case Study on Parents' Participation in Kindergarten-Primary School Transition of Students with Special Needs in Inclusive Educational Settings. In: *Journal of Schooling Studies*, 2020, 17(1), 101-112.
- Wesley, P., Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2003, 18(3), 351-375. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00044-9)
- Yan, T. R., Hou, Y. J. (2022). The effects of maternal parenting stress on social dysfunction of children with autism spectrum disorder: The model of moderated mediator. In: *Chinese Journal of Special Education*, 2022, (3), 65-71.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. In: *Early Years*, 2002, 22(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Zaidman-Zait, A., Poon, B. T. et al. (2019). The Transition to School Among Deaf/Hard-of-Hearing Children: Teacher and Parent Perspectives. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2019, 24(4). <https://doi.org/10.1093/deafed/enz027>

*Príspevok je výstupom projektu VEGA 1/0186/22 – Identifikácia faktorov podporujúcich proces tranzície detí so zdravotným postihnutím do vzdelávacieho systému z pohľadu ich rodičov.*

**Mgr. Katarína Molnárová Letovancová, PhD., univ. doc.**

Katedra sociálnej práce

Trnavská univerzita v Trnave, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce

Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava

[katarina.molnarovaletovancova@truni.sk](mailto:katarina.molnarovaletovancova@truni.sk)

**Doc. PhDr. Miriam Slaná, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Trnavská univerzita v Trnave, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce

Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava

[miriam.slana@truni.sk](mailto:miriam.slana@truni.sk)