

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická Fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Inkluzivní vzdělávání na ZŠ

Inclusive education at primary schools

Bakalářská práce

Autor: Veronika Hotárková, DiS.

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Inkluzivní vzdělávání na základních školách“ vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Miroslavovi Dopitovi Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování bakalářské práce.

Abstrakt

HOTÁRKOVÁ, V. Inkluzivní vzdělávání na ZŠ, Bakalářská práce. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2016

Bakalářská práce se zabývá integrací žáků se zdravotním postižením v prostředí základních škol a rolí sociálního pracovníka v tomto procesu. Je zaměřena na současné tendence inkluzivního vzdělávání v České republice. Analýzou jednotlivých zdrojů odborné literatury a výzkumů jsou rozvedeny jednotlivé oblasti a sociální služby, které podporují zavedení inkluze do školní praxe. Oblastmi jsou pak kultura školy, aktéři, kurikulum a podpůrné systémy – pedagogicko-psychologická centra, speciální pedagogická centra a neziskové organizace. Ze služeb sociální práce je věnována pozornost zejména sociálně aktivizační, sociální rehabilitaci, sociální prevenci. Jedním z možných nástrojů podpory integrace dětí se zdravotním postižením jsou případové konference, kterým se tato práce věnuje v páté kapitole.

Klíčová slova

Sociální exkluze, sociální integrace, zdravotní postižení, inkluzivní vzdělávání, kurikulum, kultura školy, aktéři

Abstract

HOTÁRKOVÁ, V. Inclusive education at primary schools, Bachelor thesis. Olomouc, Palacky University Olomouc, 2016

Bachelor thesis deals with the integration of pupils with disabilities in basic schools and social worker roles in this process. It focuses on current tendencies of inclusive education in the Czech Republic. Analysis of various sources of scientific literature and research are discussed different areas and social services that support the implementation of inclusion into school practice. Areas are then school culture, actors, curriculum and support systems - pedagogical and psychological centres, special education centres and non-profit organisation. From the social work service is paid particular attention to social activation, social rehabilitation, and social prevention. One of the possible tools supporting the integration of children with disabilities are case conferences, which this work deals in the fifth chapter.

Keywords

Social exclusion, social integration, disability, inclusive education, curriculum, school culture, actors

Obsah

OBSAH	5
ÚVOD	7
1 SOCIÁLNÍ INKLUZE, SOCIÁLNÍ EXKLUZE A SOCIÁLNÍ INTEGRACE	9
2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	15
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH A ŠKOLÁCH SPECIÁLNÍCH	16
2.2 INTEGRATIVNÍ A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.2.1 <i>Přínosy a úskalí inkluzivního vzdělávání</i>	18
3 PROMĚNA ŠKOLY V INKLUZIVNÍ	23
3.1 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	25
3.2 AKTÉŘI	27
3.3 KURIKULUM	29
3.3.1 <i>Individuální vzdělávací programy pro žáky se speciálními potřebami</i>	30
3.3.2 <i>Individuální plány (IP)</i>	31
3.3.3 <i>Alternativní inovativní metody</i>	32
3.3.4 <i>Didaktické, reedukační a kompenzační pomůcky</i>	33
3.4 PODPŮRNÉ SYSTÉMY	34
4 SOCIÁLNÍ PRÁCE V PROCESU INKLUZE NA ŠKOLÁCH	36
4.1 SOCIÁLNÍ SLUŽBY V KONTEXTU REZORTU ŠKOLSTVÍ	36
4.2 PŘÍPADOVÁ KONFERENCE	39
4.3 NEZISKOVÉ ORGANIZACE PRO LIDI SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	40
4.4 PLÁNOVANÉ LEGISLATIVNÍ ZMĚNY V ZAPOJENÍ SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA V PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	42
ZÁVĚR	44
PŘÍLOHA A	52
PŘÍLOHA B	60

Úvod

Ve společnosti žijeme společně s lidmi s různým postižením, ať už fyzickým, smyslovým, mentálním. To jakým způsobem se k nim společnost staví, záleží mimo jiné na její kultuře, hodnotách a politické moci v dané zemi. V historii se k lidem s postižením přistupovalo různě, např. v Římě byly děti, které se narodily s postižením zabíjeny vhažováním do řeky Tibery, případně tyto děti mohly být utopeny v jezerech nebo pohozeny na ulici, tržišti, v lese. Otec měl právo rozhodnout o přijetí či nepřijetí dítěte do rodiny, rozhodnutí o usmrcení dítěte musela schválit rada pěti sousedů. Podobně tak tomu bylo i v Řecku. Případně mohly být děti odkládány na určeném místě a následně se jich mohl někdo ujmout a vlastnit je jako svého otroka (Jeřábková, 2011, s. 19). Církev ve středověku na lidi s postižením pohlížela jako na potrestané za své hříchy vyšší mocí, či takové děti byly považovány za plod ženy s čertem apod. V pozdějších letech, ve všech společenstvích, však vznikají různé formy pomoci lidem vyloučeným na okraj společnosti, staví se např. různé chudobince, nalezince (Jeřábková, 2011, s. 23-26). I přesto byla těmto lidem s různým postižením dlouhou dobu upírána jejich práva. Až v 19. století a na začátku 20. století se začínají země v Habsburské monarchii a později v Rakousku - Uhersku globálněji zajímat o péči lidí s postižením po stránce sociální a vzdělávací (Jeřábková, 2011, s. 36). Od druhé poloviny 20. století vzniká vědní disciplína – speciální pedagogika, což má dopad na segregaci lidí s postižením od většinové společnosti, ale i vzájemně od lidí s různým postižením. Toto se týkalo i oblastí zdravotnictví a sociálních věcí.

V posledních letech jde zejména o vytvoření rovného přístupu ke všem zdrojům, právům, zboží a službám všech lidí bez rozdílu. Nemělo by prioritně jít o to, aby byli tito lidé zvýhodňováni, ale zejména, aby se kompenzovaly a vytvářely takové podmínky, které by je zrovnoprávnily v oblastech, ve kterých jsou kvůli svému postižení handicapováni. Stát se snaží o bezbariérovost měst, dopravy, poskytování příspěvků na kompenzační pomůcky apod. Legislativní změny, díky nimž dochází k přímému začleňování lidí s postižením do společnosti. Zaměstnavatelé jsou motivováni k tomu, aby zaměstnávali lidi s určitým postižením, a tím získávají určité výhody. Podle zákona č. 435/2004 Sb., O zaměstnanosti se lidé integrují na pracovním trhu prostřednictvím chráněných pracovních míst. Jde o snahu vytvořit společnost co nejtolerantnější vůči těmto lidem, ale nejen to. Samozřejmě by také mělo docházet k tomu, aby společnost uznávala lidi s postižením jako rovnocenné členy společnosti, aby u intaktní společnosti nevznikaly zbytečné tendence k lítosti s těmito lidmi, nebo poskytováním podpory tam, kde nejsou potřeba, nebo ani chtěné.

V současnosti integrační tendence přecházejí k inkluzivním, které se týkají nejen lidí s postižením, ale i lidí s odlišnou kulturou, sexualitou, odlišným jazykem, vírou a náboženstvím, lidí různého etnického nebo sociálního původu, nebo skupin lidí různého věku, pohlaví, či lidí se specifickými vzdělávacími potřebami. Všichni by měli mít rovná práva a měli by být přijímáni bez jakékoliv diskriminace. Proto se také v posledních letech vzdělávací politika státu zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, díky němuž by měli být tito lidé integrováni do společnosti od dětství, tedy do základních škol v hlavním vzdělávacím proudu. Z tohoto pohledu se chci zaměřit na vzdělávání na základních školách, kde by mělo vznikat prostředí, které by mělo být tolerantní vůči každému svému členovi, bez ohledu na jeho odlišnosti, tedy víru, barvu pleti... zdravotní stav. Myslím si, že pokud by mělo dojít k vytvoření tolerantní společnosti a připravenosti lidí do života, na pracovní trh je zapotřebí, aby se lidé s postižením vzájemně setkávali společně s většinovou společností a nebyli tak automaticky segregováni, jak to bylo v jiných letech. To je přínosné i pro lidi intaktní, ti mnohdy neví, jak se chovat v kontaktu s těmito lidmi, jak s nimi mluvit, jak jim potřebnou pomoc poskytnout, např. převést člověka se zrakovým postižením přes přechod. Pokud jsou pro lidi s postižením vytvářena chráněná pracovní místa, nemohou být najednou bez komplikací včlenění, pokud se doposud společně nesetkávali z důvodů segregovaného vzdělávání. Možná, kdyby se intaktní lidé už od dětství setkávali s těmito lidmi, věděli by, jak k nim přistupovat. Otázkou je samozřejmě jestli toto samotní lidé se zdravotním postižením chtějí.

Inkluzivní vzdělávání má spoustu zastánců, ale také odpůrců. Pokud bude v praxi docházet k inkluzivnímu vzdělávání, je bezpochyby jasné, že bude potřeba provést řadu změn a bude nesmírně důležité, aby veškeré kroky vedoucí inkluzivním směrem byly správné. Tyto změny jsou velmi citlivé vzhledem k tomu, že se dotknou především dětí, které bychom jako společnost měla nejvíce chránit.

Cílem práce je popsat kroky vedoucí k inkluzivnímu vzdělávání na základních školách a roli sociálního pracovníka v procesu integrace žáků se zdravotním postižením.

První kapitola se věnuje tématu sociální inkluze, integrace, exkluze. Dále se zaměřuji na samotné vzdělávání v České republice zejména na základní vzdělávání. Ve třetí kapitole se věnuji proměnám měnící školu na inkluzivní. Poslední kapitolu adresuji sociální práci a roli sociálního pracovníka v tomto procesu.

1 Sociální inkluze, sociální exkluze a sociální integrace

Pojmy inkluze a exkluze začínají být v českém prostředí v sociálních vědách v posledních 25 letech stále více skloňovány. Svědčí o tom i monotematické číslo časopisu Sociální studia z roku 2003, které je věnováno právě sociální inkluzi. Sociální exkluze a inkluze je otázkou nastavení sociálních norem ve společnosti, tedy určení hranic a jejich propustnosti s ohledem na začleňování a vyčleňování části populace národního státu, ať již se jedná o etnické skupiny, věkové skupiny, skupiny vymezené genderově, zdravotním postižením či specifickými vzdělávacími potřebami apod. V úvodníku uvedeného monotematického čísla Sociálních studií Tomáš Sirovátka (2003) upozorňuje, že sociální inkluze z pozice individua má charakter sociální participace, přístupu k životním šancím a důležitým kvalitám života a z pozice společnosti, resp. státu, je zase spojována se sociální solidaritou, kolektivitou, právy a ústí v sociální integraci.

Cílem inkluzivnější politiky státu je, aby ti co jsou dnes marginalizováni, byli marginalizováni méně (Goodin, 2000, s. 18). V této souvislosti Robert E. Goodin (2000, s. 19) však rovnou dodává: *„Pokud to je naším cílem, pak by ovšem formulace našich požadavků v termínech exkluze a inkluze mohla být strategicky kontraproduktivní. Do samotné logiky těchto konceptů je ... zabudován důraz na právě tu marginalitu, již se snaží překlenout všichni, kdo politicky apelují na hodnoty inkluze.“* Mohu potom parafrázovat Goodinovo (2000, s. 21) tvrzení, že inkluze implikuje exkluzi a stejně tak exkluze implikuje inkluzi. Řečeno jinak, pro každé uvnitř existuje nějaké vně, protože inkluze dává z významu slova smysl jen tehdy, když někdo nebo něco je zase vyloučeno. A naopak objevují-li se námitky pro exkluzi určitých skupin z našeho společenství, zajímají nás právě podmínky inkluze pro ty, kteří se po zvážení situace zdají být vyloučeni neopodstatněně, a to je přesně to, kam směřuje dikce inkluzivní politiky státu. Hovořit tedy o inkluzi nebo exkluzi v sobě vždy obsahuje oba významy a je otázkou konsensu nastavení hranic, které jsou jazykem politické korektnosti častěji označovány hranicemi inkluze než exkluze. V užším pojetí integraci rozumíme jako „integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti, ...“ (Michalík, 1999, s. 11). „Integraci lze definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy „jeden pro druhého““ (Jasenský, 1995, s. 12).

Můžeme však hovořit i o dílčí integraci, tedy začleňování lidí s postižením do různých oblastí života, integraci pracovní, sportu, volného času, školskou (Michalík, 1999, s. 11). Jasenský hovoří o integraci jako komplexním jevu. Rozlišuje jednotlivé oblasti integrace, na základě její aplikace, a to na integraci osobnosti, sociální, kulturní, pedagogickou a pracovní.

Integrace má tedy mnoho podob, Michalík rozvádí integraci na jednotlivé stupně, jejímž nejvyšším stupněm je integrace sociální. Jedinec se cítí být plnoprávným a respektovaným členem společnosti, zároveň je většinovou společností takto přijímán. Aby byl jedinec přijímán většinovou společností, je zapotřebí dosáhnout více stupňů. Musí mít své místo ve společnosti, tj. musí s jejími členy žít, bydlet ve městě či na vesnici, být tak součástí přirozené komunity daného místa. Hovoří se o fyzické integraci (Michalík, 2012, s. 100). Jedním z dalších stupňů je školní, pedagogická integrace. Tento stupeň je dlouhodobý a dalo by se říct, že utváří jedinci základy pro ostatní stupně, ten se zde učí různým dovednostem, schopnostem a učí ho být v kontaktu s ostatními lidmi. Otázkou je, jestli bude dítě vzděláváno na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu, nebo na škole speciální. Dalším stupněm, který Michalík uvádí jako velmi důležitý, je pracovní integrace. Na pracovním trhu si jedinec nezabezpečuje jen své příjmy, ale hlavně prostřednictvím zaměstnání dochází k jeho seberealizaci, pocitu, že je užitečný, přináší také pocit, že v životě něco dokázal, že je v něčem dobrý, může být na sebe a své výsledky hrdý. Což bez školní, pedagogické integrace je jen těžké. Důležitá je i integrace funkční a volného času a sportu. Funkční integrace nabízí dostupné služby a místa, jako jsou úřady, doprava, divadla, kina, restaurace. Řada z nich jsou pro lidi s určitým postižením nevyužitelná, nejsou dostatečně přizpůsobena jejím potřebám. I lidé s postižením mohou trávit smysluplně svůj volný čas, jezdit na výlety, chodit do kin, plavat apod. Zde opět platí, že je potřeba, aby byly vytvořeny podmínky, které umožní, lidem s postižením využívat jejich volný čas a zároveň, aby se většinová společnost nad tímto nepozastavovala (Michalík, 2012, s. 101). Pro účely této práce budu psát o integraci školské-pedagogické. Ta je chápána jako „*dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a kooperaci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (Jasenský, 1998, s. 25).

Dle zákona č. 108/2006 Sb. O sociálních službách §3 odst. e) je za sociální začleňování považován proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný. Pokud píšeme o sociální integraci, je zapotřebí si vymezit sociální exkluzi. Sociální exkluze se nevztahuje jen k chudobě a k nerovnostem ve společnosti, byť častým důvodem nebýt „uvnitř“ je „být dole“, i přesto se toto vyčlenění, vztahuje také k mechanismům, jež mají za následek oddělování určitých skupin od hlavního proudu společnosti (Mareš, 2008, s. 273). Tyto nerovnosti vznikají na základě genderové, etnické, kulturní, náboženské odlišnosti nebo z důvodů zdravotního postižení. Chudoba už dnes tedy není považována za jedinou

příčinu sociálního vyloučení, uplatňuje se pojem pluralizace nerovnosti. Jedná se tedy o multikauzální jev, příčina vzniku sociální exkluze může být jak na straně jedince (nedostatek schopností, možností, potencionálu), tak na straně společnosti, systému, může být i důsledkem předsudků a nastavených hodnot ve společnosti.

Mareš (2008, s. 273) uvádí, sociálně vyloučený je ten, kdo z důvodů, které jsou mimo jeho kontrolu, se nemůže podílet na běžných aktivitách svých spoluobčanů. Podobně se na toto dívá i zákon, podle zákona č. 108/2006 Sb. O sociálních službách se v §3 pod písmenem f), sociálním vyčleněním rozumí „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*“¹. Bourdieu (1993 in Sirovátka, 2004, s. 18-19) uvádí, že sociální exkluze je stav, kdy jedinec či kolektiv lidí se plně nezapojuje na ekonomickém, politickém a sociálním životě společnosti, nebo když jejich přístup ke zdrojům jim neumožňuje dosáhnout životního standardu, který je v dané společnosti přijatelný a nedosahují takové míry participace na životě společnosti. Lidé, kteří jsou takto sociálně vyloučení, nemají často přístup ani k základním právům. V současnosti je tedy sociální exkluze brána spíše „... jako proces, který jedince zbavuje jeho práv, ale také povinností, která jsou spojena s členstvím ve společnosti.“ (Mareš, 2008, s. 273). Tímto právem můžeme rozumět právo na životní standard tj. na zdraví, vzdělávání, práci, bydlení, služby, dále již zmíněné právo na participaci jedince ve společnosti. Obecněji se může jednat jednak o uznání lidského práva, jednak o uznání občanství, tj. soubor oprávnění k určitým občanským, politickým a sociálním právům, s jejímž užíváním se váží určité povinnosti daného společenství (Room 1998 in Mareš 2008, s. 274).

Existuje řada pokusů určit indikátory, které by mohly vymezit, kdo je sociálně vyloučený a kdo nikoliv, jedním z nich je prostřednictvím vymezení různých dimenzí sociální exkluze. Důležité je brát zřetel i na subjektivní exkluzi, kdy se člověk může cítit být na okraji společnosti nebo se dokonce může cítit být z ní vyčleněn, byť podle obecného nazírání by k sociálně vyčleněným nepatřil, nebo obráceně, jedinec se necítí být sociálně exkludován, avšak většinová společnost na něj takto nahlíží. Percy-Smith (2000 in Sirovátka, 2004, s. 19) rozlišuje dimenzi **sociální** (rozbití tradiční společnosti, bezdomovectví, kriminalita), **politickou** dimenzi (nízká volba ve volbách, upírání politických práv, neschopnost participace), dimenzi **komunitní** (nedostupnost služeb, kolaps podpůrných systémů), dimenzi **individuální** (fyzický či mentální handicap, nemoc, chybějící vzdělání a kvalifikace, ztrátu sebevědomí, sebeúcty),

¹ Podle tohoto zákona se nepříznivou sociální situací považuje dle §3 odst. b), „*oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením*“.

dimenzi **prostorovou** (koncentrace vyloučených v oblastech - špatné životní prostředí, nedostatečná dopravní dostupnost a infrastruktura, neadekvátní občanská vybavenost), dimenzi **skupinovou** (koncentrace uvedených charakteristik, týkající se určité skupiny lidí). Mareš (2000, s. 287) uvádí podle Rodgerse (1995) **ekonomické** vyloučení, jež je zdrojem chudoby a vyloučení ze životního standardu, životních šancí zejména pak marginalizací na trhu práce a nezaměstnaností. **Sociální** vyloučení v užším smyslu znemožňuje sdílet různé sociální statusy a instituce. **Politické** vyloučení je upřením politických, občanských, ale i základních práv a vyloučení z vlivu na něm i vlastní osud. **Kulturní** vyloučení je odepření práva jedince či kolektivity participovat na kultuře společnosti a sdílet její kulturní kapitál, vzdělanost i hodnoty. Specifickou dimenzí je vyloučení z **bezpečí** a vystavení vyšším rizikům – jimiž se rozumí riziko životních nehod, riziko ztráty placené práce a dalších environmentálních rizik. Podle Mareše (2000, s. 287) dochází i k **symbolické** exkluzi, neboť sociální a kulturní identita jsou do určité míry jen symbolickými identitami. Členství v kolektivitě je symbolicky potvrzeno na základě podobnosti či odmítáno na základě odlišnosti. Symbolická exkluze je spojena se stigmatizací jedinců či skupin, které jsou vnímané jako odlišné a na základě tohoto stigmatu, jsou označeny a tak vyčleněny na okraj společnosti. Vyššímu riziku sociální exkluze jsou vystaveni dlouhodobě nezaměstnaní, drogově závislí, bezdomovci, osamělí rodiče s dětmi, starší osamocení jedinci a lidé s mentálním či fyzickým postižením. (Mareš, 2008, s. 274).

Objektivní status běžného jedince být členem společnosti přináší tedy **zaměstnání**, které je zdrojem příjmu, také **vzdělá(vá)ní**, **bydlení**, účast na **společenských aktivitách a sítích**, tj. na kulturním životě, účast ve volbách aj., také i dostupnost **zdravotní péče** a **sociálních služeb**. V rámci těchto oblastí dochází k určité provázanosti, pokud bude mít jedinec omezený přístup ke vzdělávání, hůře se uplatní na trhu práce, což vede k nízkým příjmům a omezené participaci na společenských aktivitách a sítích. Jedinec s nižším příjmem může dosáhnout na nižší úroveň bydlení v lokalitách, které jsou mnohdy občansky nevybaveny. To může působit i na zdravotní stav jedince, psychické problémy z neuspokojování základních potřeb, špatné bytové podmínky, nedostupnost lékařské péče apod.

Vzdělá(vá)ní, je tedy důležité pro uplatnění na trhu práce. Může se tedy člověk se zdravotním postižením dostatečně uplatnit, pokud je od dětství segregován od většinové společnosti. Michalík popisuje dva případy dětí po mozkové obrně, jedno se vzdělávalo v běžné škole a po ukončení nastoupilo na maturitní obor, kdežto druhé dítě se stejnými zdravotními problémy, bylo vzděláváno ve speciální škole, avšak nebylo připraveno na navazující vzdělávání (Michalík, 2012, s. 99). Záleží i na individuálních předpokladech dítěte, proto by však zřejmě nemělo vznikat a priori vyčlenění jedince z možnosti se vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu.

Jednotlivé země se snaží určitým způsobem preventivně ošetřovat životní situace, u kterých je riziko sociálního vyčlenění vyšší, případně vytváří určitá opatření pro znovu začlenění těchto lidí do společnosti, nebo alespoň dochází ke snahám o zmírnění nežádoucích důsledků plynoucích ze sociálního vyloučení. Nemůže docházet však k integraci bez vlastní vůle těchto vyloučených osob.

Důležitou roli v jednotlivých členských zemích Evropské unie sehraává agenda pro sociální začleňování. Evropská komise ovlivňuje členské země k přijímání odpovídajících cílů a opatření, společně pak s členskými státy provádí hodnocení dosažených výsledků. Zaměřují se na společnost integrujících systémů, které mohou selhat, jedná se tedy o **demokratický a legislativní** systém, zajišťující občanskou integraci, **trh práce**, který zajišťuje ekonomickou integraci, **systém sociálního** státu zajišťující sociální integraci, nebo také rodinu a komunitu, zajišťující interpersonální integraci. (Berghman 1997 in Mareš, 2008, s. 279). Výše zmíněné dimenze sociálního vyloučení se mohou překrývat, a vytvářet tak multidimenzionální deprivaci. Politika daného státu se pak musí zaměřit na několik oblastí, i přes všechna opatření nemusí dojít k sociální inkluzi, což může oslabovat pozitivní vliv jednotlivých opatření podporujících začlenění v jiných dimenzích. Například pokud člověk se zdravotním postižením bude podpořen v oblasti ekonomické dimenze (přístup k sociálním dávkám, zaměstnávání), přesto však může docházet k odloučení pro nedostatečnou bezbariérovost, která může způsobovat komplikace při cestě do práce (prostorová dimenze), nebo se nemůže účastnit kulturních akcí, které mu nemusí být přizpůsobeny třeba chybějící popisky výstav v Braillově písmu. Proto je zapotřebí vytvářet propracované soubory opatření, které se budou vzájemně doplňovat. Jednotlivá opatření sociální politiky mají spíše více vliv na ekonomickou dimenzi, než na sociální či kulturní a politickou dimenzi sociálního vyloučení. Česká republika vytváří jednotlivé strategie: Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020, Strategie sociálního začleňování 2014 - 2020. Které jsou zaměřené na jednotlivé oblasti vzdělávání, zaměstnanost, bydlení, sama o sobě však ještě nemusí znamenat plné začlenění v neformálních, formálních sociálních vztazích, sounáležitost kulturní či účast na politickém trhu (Mareš, 2008, s. 280).

Podle Levitas (1998 in Mareš, 2008, s. 281) existují v současné době tři rozdílné přístupy sociální politiky, které vycházejí z tří pohledů na příčinu vzniku sociální exkluze. Jedná se o nedistributivní diskurs, ten se zaměřuje na odstranění chudoby za využití dávek státního sociálního zabezpečení. Integrativní diskurs, základním mechanismem sociální inkluze je považováno placené zaměstnání, případně jiné komunitní strategie pro překonání sociální izolace. Posledním z nich je moralizující diskurs, zde je příčina vzniku sociální exkluze spatřována na straně jednotlivých osob a jejich morálních a kulturních charakteristikách, většinou patologických, základním mechanismem pro jejich začlenění je resocializace

prostřednictvím jednotlivých intervencí sociální práce a krizových sociálních intervencí nebo represivními veřejnými politikami.

Ve své práci se budu zabývat zejména integrativním diskursem prostřednictvím vzdělávací politiky. Jednotlivé strategie pro začlenění jednotlivců do hlavního vzdělávacího proudu jsou vymezeny ve Strategiích boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020, dále pak v Strategii sociálního začleňování pro rok 2014-2020, pak samostatné plány zaměřené na vzdělávání, zde je stěžejním Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, v níž je uveden jeden z cílů a to snižování nerovnosti ve vzdělávání. Tento cíl je pak rozveden v jednotlivých strategických dokumentech a těmi jsou například Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018, Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020.

Z pohledu odborné literatury se na inkluzi nahlíží jako na „stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje“ (Salend 1998 in Bazalová, 2006, s. 7). „Inkluze je založena na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení.“ (Lechta, 2013, s. 29). Inkluzi lze také definovat v širším pojetí jako včlenění jedince do společnosti (Bendová, Zíkl, 2011, s. 43). Nebo také jako splynutí, „akceptace a přizpůsobení se společnosti do takové míry, že se jedinec se speciálními potřebami může zúčastňovat všech aktivit běžných v dané společnosti.“ (Bendová, Zíkl, 2011, s. 44). „Inkluze v nejširším slova smyslu zahrnuje občanství, občanská a politická práva a povinnosti, společenské příležitosti a veřejnou angažovanost. Příležitost se týká hlavně přístupu k práci a přístupu ke vzdělávání.“ (Kocurová, 2002, s. 255). Inkluze představuje „začlenění marginalizovaných jedinců, sociálních kategorií a různých typů kolektiv (etnik, subkultur) do hlavního proudu společnosti, což by jim mělo umožnit těžit se nejen formálně, ale i fakticky ze všech občanských, politických a zejména sociálních práv, v hlavním proudu společnosti sdílených“ (Sirovátka, 2004, s. 27).

2 Základní vzdělávání v ČR

V České republice vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení. Systém vzdělávání je strukturován na neprimární vzdělávání, kde jsou zahrnuté mateřské školky, dále na základní vzdělávání, na vyšší sekundární vzdělávání, které se uskutečňuje převážně na středních školách, dále na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Dále terciární vzdělávání, které tradičně poskytují vyšší odborné školy a vysoké školy. V rámci zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v §7 odstavce (2) jsou vymezeny školské zařízení, ty poskytují služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťují ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. V rámci své práce se zaměřím na základní vzdělávání a základní školy.

Základní vzdělávání poskytuje základ všeobecného vzdělávání a rozvíjí kompetence, které se orientují zejména na situace, co nejvíce blízké životu a na praktické jednání, navazuje tak na výchovu v rodině. Je ukotveno v školském zákoně, přesně v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dle tohoto zákona § 44 je cílem základního vzdělávání, *„aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“*

V § 45 odstavci (1) a (2) výše zmíněného zákona je uvedeno, že se v rámci základního vzdělávání žáci mohou vzdělávat v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Tento stupeň základního vzdělávání může získat i žák ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální, žák získá základy vzdělání. Toto vzdělání může být získáno i po ukončení kurzu pro získání základního vzdělání, které se uskutečňuje v základní nebo střední škole.

Pro doplnění informací ještě zmíním, že děti mohou docházet i do přípravných tříd základní školy. Ta je dle aktuálních změn platných od 1. 9. 2017 určena nejen pro děti sociálně znevýhodněné, ale pro všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě však do přípravné třídy může docházet na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny

a vyhoví-li žádosti rodičů ředitel. Minimální počet žáků v této přípravné třídě je sedm. Tato přípravná třída může být zřízena i v základních školách speciálních.

2.1 Vzdělávání na základních školách a školách speciálních

Dále se v práci zaměřím hlavně na základní vzdělávání v základních a speciálních školách.

Pokud neuvedu jinak, budu v této části čerpat zejména ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V základním vzdělávání žáci plní povinnou školní docházku, § 36 (1) *„školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.“* V odstavci (3) žáci nastupují na první stupeň základní školy počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Podle § 46 (2) základní vzdělávání má dva stupně, člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V § 47 (1) je uvedeno, že zřizovateli základních škol jsou obce, svazek obcí či kraj.

Školský zákon se v § 16 - 17 zaměřuje na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. V rámci záměru své práce se zaměřím zvláště na vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením. Děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí dle tohoto zákona § 16 osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Následné informace jsou tedy dle § 16. Odstavec (2) *zdravotním postižením se na základě tohoto zákona rozumí „mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování“.* Odstavec (3) *zdravotním znevýhodněním „zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“.* Sociálním znevýhodněním pak odst. (4) např. rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, postavení azylanta.

V současné době se žáci se speciálními potřebami dle §16 odst. (8) mohou vzdělávat na základních školách, jestliže to vyžaduje povaha jejich zdravotního postižení, zřizují se pro ně třídy, oddělení, studijní skupiny nebo školy s upravenými vzdělávacími programy. Důležité je také říci, že žáci se zdravotním postižením mají také právo dle §16 odst. (7), bezplatně užívat při vzdělávání speciální didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou. Dále různé speciální učebnice, žákům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Neslyšícím a hluchoslepým žákům se

zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob. Žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí náhradních způsobů dorozumívání.

Na základě § 16 odst. (8) pokud se jedná o děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, či se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak. § 48 odst. (2) Vzdělávání v základní speciální škole má deset ročníků. Člení se také na první a druhý stupeň. Oproti běžné škole je první stupeň tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.

To v jaké škole se dítě bude vzdělávat je vždy volbou zákonného zástupce, pokud by měl být žák vzděláván podle vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, nebo podle vzdělávacího programu základní školy speciální, je vždy potřeba písemné doporučení školského poradenského zařízení. Pokud je žák zařazen do základní školy v hlavním vzdělávacím proudu, může v průběhu vzdělávání přestoupit na základní školu speciální. Vždy jen s písemným souhlasem zákonného zástupce žáka a na doporučení školského poradenského zařízení.

2.2 Integrativní a inkluzivní vzdělávání

Integrované vzdělávání je odlišné od pojetí inkluzivního vzdělávání. Integrované vzdělávání, Průcha vymezuje jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.*“ (Průcha a kol., 2008, s. 87 – 88). V průběhu vývoje přístupů ke vzdělávání je patrný velký rozdíl od prvního pojetí přístupu k dětem se speciálními potřebami k inkluzivnímu, který je de facto opačný i z celkového nazírání na problematiku vzdělávání dětí. Zjednodušeně řečeno, dříve docházelo na základě určitých kritérií k exkluzi dětí z edukačního procesu, později k segregaci dětí, které byly rozděleny do určitých skupin, podle vymezených kritérií, tito žáci se pak vzdělávali v samostatných speciálních školách. (Scholz, 2007 in Lechta, 2013, s. 34). Poté začalo docházet k integračním tendencím, dítě se speciálními potřebami bylo umísťováno do tříd v běžných školách, případně docházelo ke skupinové integraci, vytváření tříd žáků se speciálními potřebami, či umísťování více žáků se speciálními potřebami do tříd, k čemuž dochází i v současnosti. V posledních letech však dochází o snahu zavádět inkluzivní vzdělávání. První oficiální dokument o inkluzivním vzdělávání jsou spojené s rokem 1994, kdy se na světové konferenci pořádané

organizací UNESCO ve španělské Salamance začalo hovořit „o škole pro všechny“. Tento dokument podepsalo 92 zemí a 25 organizací a tím uznali nutnost a naléhavost poskytovat vzdělání pro děti, mládež i dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému. (Ministry of Education and Science Spain, 1994). Průcha tedy uvádí, že inkluzivní vzdělávání je selhávání systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce, v případě konkrétního dítěte. „Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby.“ (Průcha a kol., 2008, s. 85).

V některých případech dochází k rozdílnému pojmání podstaty inkluzivního vzdělávání, zejména pak ve srovnání s edukačními koncepty integrace vs. inkluze. Někdy se inkluze ztotožňuje s integrací, nebo je inkluze považována za jakousi vylepšenou integraci – oba tyto pohledy jsou spíše zmatečné a dochází tak spíše k duplicitě pojmů. (Lechta, 2013, s. 28 - 30). Na inkluzi je potřeba nahlížet jako na autonomní pedagogický koncept, který lze vymezit *„jako nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.“* (Horňáková, 2006 in Lechta, 2013, s. 28). Inkluzivní a integrativní přístup však mají stejný cíl, tím je sociální adaptace člověka s postižením. Vzájemně se však odlišují v tom, jakou cestou chtějí k této adaptaci dojít (Lechta, 2013, s. 30). Děti nebo dítě nemusí být primárně umísťováno do běžných tříd. Integrace může mít podobu speciální třídy v běžné škole, která se s intaktními žáky setkává v rámci některých předmětů nebo aktivit, jako je plavání, tělocvik (Bendová, Zíkl, 2011, s. 48). Koncept integrace vychází především z potřeb dětí se zdravotním postižením. Opačně je to při inkluzi, kdy se tento koncept zaměřuje především na práva všech dětí a prioritně jde o akceptaci žáků s postižením, kteří jsou ve třídách společně s intaktními žáky (Lechta, 2013, s. 30). Odlišnosti jednotlivých žáků jsou při inkluzivním konceptu vnímány pozitivně, tedy že jsou přínosné pro všechny děti.

Pro zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy je zapotřebí splnit spoustu podmínek, některé z nich budou uvedeny v další kapitole.

2.2.1 Přínosy a úskalí inkluzivního vzdělávání

V současnosti je velmi diskutované, zda je inkluzivní vzdělávání přínosné nebo nikoliv. Pokorná Věra vidí význam a smysl inkluze jak pro jedince s handicapem, tak pro zdravé děti, které se na inkluzi podílejí, tak i pro celou společnost. Pro samotné jedince s postižením přínos vidí zejména v tom, že v běžném prostředí, které klade na jedince různé nároky, úkoly, vystavuje ho různým překážkám a situacím si může rozvíjet svůj potenciál a schopnosti. Pokud takovéto lidi budeme od společnosti intaktních lidí odlučovat, nemohou si vytvořit dostatečné kompetence k tomu, aby zvládali běžné situace. K rozvoji tak může docházet jen v prostředí, ve kterém dochází k přijímání takovýchto lidí. Dále jako velký přínos inkluze pro lidi s postižením

vidí v navazování sociálních vztahů s vrstevníky. (Pokorná, 2006, s. 7). Získávání sociálních kompetencí vnímá více autorů jako přínos inkluze. Požár uvádí, že je potřeba děti vést nejen k samostatnosti, ale také u nich vypěstovat touhu a psychologickou připravenost, aby dokázaly navazovat kontakty se svým okolím, zejména pak s intaktními lidmi. Přínosem je, že takto připravení lidé budou umět řešit jak každodenní, tak pracovní problémy. (Požár, 2010, s. 80). Dostatečné vzdělání lidí s postižením dává do souvislosti s uplatněním na pracovním trhu i Jílek, který uvádí *“Bez dosažení kvalitního vzdělání je téměř nemožné získat naplňující, zajímavé zaměstnání, které je zásadním faktorem životní úrovně a významným indikátorem seberealizace každého člověka.”* (Jílek, 2011, str. 160). Tento sociální kontakt má i širší dopady. Z nedostatku vzájemného sociálního kontaktu mohou ve společnosti vznikat různé stereotypy, které se později odráží i na vnímání lidí s postižením intaktní společnosti. Na základě toho mohou mít tito lidé problémy při volbě povolání a následného uplatnění na trhu práce. Byť by člověk s postižením nemusel mít problémy při výkonu některých povolání, zaměstnavatelé přesto často přijímají zaměstnance intaktní. Což se může týkat jakýchkoliv lidí s různým postižením či onemocněním. Tito lidé se pak mohou dostávat do sociální izolace až sociálního vyloučení. (Požár, 2010, s. 84). Díky inkluzi na základních školách se lidé učí žít vzájemně spolu už od dětství, díky tomu se mohou přetvářet stereotypy ve společnosti a lépe prohloubit tolerantně společenské vazby.

Inkluze může intaktní děti rozvíjet v jejich empatii a porozumění odlišností ve společnosti. Pokorná opět upozorňuje, že se tak může dít jen v případě, pokud učitelé a rodiče mají pozitivní přístup k inkluzi. (Pokorná, 2006, s. 8). Podobně tyto přínosy vidí i Kocurová, která uvádí, že vytváření inkluzivní třídy pomáhá všem dětem získávat širší pohled na svět a naučit se přijímat odlišnosti, participovat na vzdělávání ostatních a tím se tak obohacovat, přispívat k naplnění potřeb ostatních, a prohlubovat tak svou empatii. Ta také uvádí, že je zapotřebí splnit určité podmínky, a to kladný postoj všech zúčastněných, užívání inkluzivních postupů, odpovídající znalosti a dovednosti. (Kocurová, 2002, s. 275).

Pro intaktní žáky a pro celou společnost je inkluzivní vzdělávání přínosem nejen z hlediska pedagogického. Je potřeba na tuto oblast nahlížet i v širším rozsahu, v pluralitní demokracii funguje totiž také jako antidiskriminační prvek. Napomáhá zrovnoprávnit lidi s odlišným pohlavím, barvou pleti, sociálním původem, zdravotními problémy. (Požár, 2010, s. 80). Pokorná na toto nahlíží stejně, vidí inkluzi přínosnou ve vytvoření zdravé společnosti. Obrací se do historie, kdy byly různé skupiny lidí utlačovány na základě svých odlišností. Připomíná druhou světovou válku, kdy byli likvidováni nejen lidé neárijské rasy, ale také lidé nemocní, či s duševními chorobami. Jak uvádí, i naše společnost se postupně vyrovnává s utrpením a izolací, které zažili někteří občané, nebo skupiny občanů např. lidé s postižením za

komunistické totality. (Pokorná, 2006, s. 8). Požár (2006) říká, že skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, ve které odjakživa byli, jsou a zjevně budou lidé s různými druhy postižením (Lechta, 2010, s. 30). Některé výše zmíněné přínosy lze podle Požára (2010, s. 80) považovat v současnosti za výsledky humanizace a socializace procesu výchovy a vzdělávání na základních školách.

Samozřejmě se objevují i protichůdné názory na inkluzi ve školách. Aplikace inkluzivního vzdělávání přináší řadu překážek např. finanční zatížení, nebo legislativní úpravy. Problematické je samotné legislativní ukotvení, které musí projít řadou změn. V České republice je aktuálně vytvořený nový Akční plán inkluzivního vzdělávání pro rok 2016 – 2018, který má inkluzi podpořit řadou změn v novele zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Klíčové změny se ve většině případů týkají žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které budou účinné od 1. září 2016. Prioritním cílem této strategie je „...dosáhnout v následujících letech výrazného snížení nerovností ve vzdělávání komplexním posilováním kvality celé vzdělávací soustavy.“ (MŠMT, 2015, s. 6). Politika vzdělávání v České republice tedy jasně směřuje k inkluzivnímu vzdělávání. Na základě něj by se v jednotlivých krocích pro vytvoření a realizaci strategických plánů měli zapojit zřizovatelé, ředitelé a pracovníci škol a školských zařízení, ale i rodiče a veřejnost, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, poskytovatelé sociálních služeb a další aktéři.“ (MŠMT, 2015, s. 22). V poslední kapitole části rozvedu více některé strategické plány rozvoje v souvislosti se zapojením sociálních pracovníků do procesu inkluzivního vzdělávání. Samotné zavádění těchto reforem je složité a finančně nákladné, bude zapotřebí ještě provést řadu změn.

Jednou z dalších otázek je, jakého žáka ještě zařadit do běžné školy, a pro kterého bude lepší vzdělávání ve speciálních školách. Totiž ne pro každého žáka je vhodné, aby docházel do běžné třídy s intaktními žáky. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 58). Rozhodnutí Evropské rady z roku 2001, žádá integraci všech žáků s postižením do běžného edukačního systému, ale „ve všech vhodných, přiměřených případech“. (Albrect a kol, 2006 in Lechta, 2010, s. 34). Toto považuji za jednu z hlavních otázek, názory se různí, jak mezi odborníky, tak rodiči. To nese jedno z dalších úskalí, kdy tlak společnosti přispívá k nesprávné inkluzi. Na toto upozorňuje i Bundschuh, hovoří, že k prosazování inkluzivního vzdělávání přispěl mimo jiné i tlak mnohých rodičů. Rodiče v souvislosti demokratizačních změn vnímají segregovanou/selektivní² edukaci dětí s postižením jako diskriminační, snaží se tak za pomoci politických prostředků o její

² Lechta pro segregovanou výchovu, edukaci uvádí, pro něj výstižnější termín, a to „selektivní“ (Lechta, 2010, s. 26).

omezování (Bundschuh, 2008 in Lehta, 2010, s. 33). Prosazení „Disability Studies“, který je známý od 80. let 20. stol., je často i vůlí politických stran, které prosazují tento koncept na úrovni OSN a EU. Pak dochází k tomu, že v některých případech je inkluze realizována jen z politických důvodů bez splnění stěžejních podmínek pro její realizaci. Výsledkem jsou pak nevhodné vzdělávací programy, vytvoření nevhodných podmínek a kritérií, které nejsou přizpůsobeny individuálním potřebám dětí. Děje se tak bez dostatečně potřebné komplexní analýzy, která je nezbytná pro její efektivní realizaci. Toto je jedna z problematik, která je patrná i v zahraničí (Lehta, 2010, s. 33 - 34). Jak sám Lehta (2010, s. 28) uvádí, *„Nejnáléhavější otázky se týkají jak samotného konceptu inkluzivní pedagogiky, tak i způsobu a tempa její implementace do každodenní pedagogické praxe“*.

Určení zda by se dítě se zdravotním postižením mohlo vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu, záleží i na jedincových schopnostech, dovednostech a jeho osobnosti. Mohou se zavádět určité hranice koho, kdy integrovat a kdy už by to nebylo vhodné např. u dětí s hlubokým mentálním postižením. Vždy je však důležité, aby toto začleňování vyhovovalo samotnému integrovanému jedinci a současně, aby škola byla schopna tuto integraci poskytnout všem zúčastněným za podpory státu. Dle zaváděných úprav podle akčního plánu inkluzivního vzdělávání pro rok 2016 – 2018, bude docházet k průběžnému vyhodnocování a posuzování zda je pro daného žáka integrace opravdu přínosná.

Další otázkou je také od kdy takového žáka vzdělávat. Jedna z úprav, která nese legislativní změny, je možnost vzdělávání pro všechny děti v přípravných třídách.³ Dokonce jedním ze záměrů novely školského zákona je zavedení povinného předškolního vzdělávání od pěti let. Dlouhodobým záměrem je do roku 2020 dosáhnout 95 % všech dětí předškolně vzdělané. Snahou je snížení podílů odkladů povinné školní docházky. Z toho vyplývá otázka, zda bude dostatečná kapacita pro umístění těchto žáků. Na základě novely by měly být mateřské školy více motivovány ke sledování demografického vývoje na svém území s podporou obcí. ((MŠMT, 2015 inkluzivního vzdělávání, 2016 – 2018, s. 13). Není pochyb, že takovéto změny přinesou značné finanční náklady, jak pro samotnou školu, tak i pro státní rozpočet.

Další otázkou je, kdo bude vzdělávat, zvláště pak žáky se speciálními potřebami, jejichž vzdělávání spadá do kompetence odborníků – speciálních pedagogů apod. Dle akčního plánu inkluzivního vzdělávání má dojít k podpoře speciálních pedagogů na školách, také asistentů pedagogů, jakožto jednoho z podpůrných opatření. Má dojít k podpoře dalších speciálních pracovníků jako je např. tlumočnick českého znakového jazyka, metodik prevence atd. Otázkou

³ Do 31. 8. 2015 bylo možné vzdělávat v přípravných třídách jen děti se sociálním znevýhodněním.

je i odbornost současných pedagogů na školách. Dle akčního plánu jsou vytvořeny metodické materiály, které mají pomoci pracovníkům při aplikaci různých podpůrných opatření, nebo např. standard učitele, který má sloužit jako nástroj pro motivaci k rozvoji kompetencí učitelů potřebných pro inkluzivní vzdělávání. Dále obsahem strategických cílů je vzdělávat pedagogické pracovníky škol, zajišťovat distribuci metodických materiálů apod. Mělo by docházet ke spolupráci škol s odbornými institucemi, jako jsou například pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra. (MŠMT, 2015, s. 30). Zde je opět úskalí finančního zatížení, kdy spousta výše uvedených změn a opatření zatíží státní rozpočet. Dále pak otázka zda bude dostatek těchto odborníků a specialistů, zejména pak s dostatečnou praxí.

Určitě je důležité na závěr této kapitoly říci, že přístupy ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami byly a jsou vždy ovlivňovány aktuálními společenskými podmínkami, kulturou dané země apod. Na základě těchto kulturních a nejen politických vlivů docházelo k různým proměnám přístupů ve vzdělávání dětí s postižením, každá proměna byla dlouhotrvajícím procesem. V současnosti dochází k proměně od integračního přístupu k inkluzivnímu. Přeměna tohoto přístupu v plně inkluzivní bude dlouhodobým procesem. Samotné přetváření od procesu institucionalizace péče o děti s postižením trval přes 200 let a směřoval k segregaci/selekcí dětí s postižením (Lechta, 2010, s. 35). Proto lze předpokládat, že i změna vzdělávání na inkluzivní bude dlouhodobým procesem.

3 Proměna školy v inkluzivní

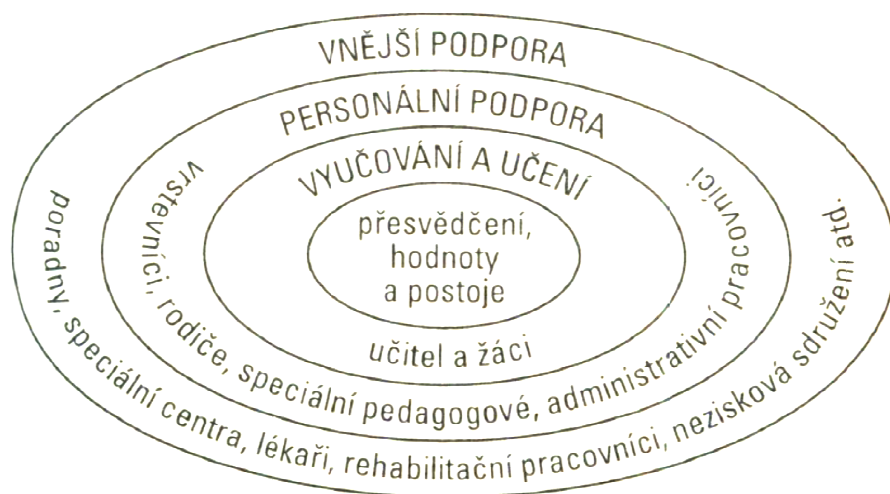
Proto, aby byla základní škola opravdu inkluzivní, je zapotřebí, aby podstoupila spoustu proměn a vytvořila různé podmínky, které jsou velmi individuální a dají se vymezit jen málo obecně. Vždy je zapotřebí myslet na individuální potřeby žáka, specifika různých forem postižení. Vytvořit třídu, ve které je respektována jedinečnost každého, lze na základě teoretických znalostí s pomocí poradenských pracovníků, kteří spolupracují s učiteli a ředitelem školy (Bendová, Zíkl, 2011, s. 51). Základní škole byla věnována část jedné z výše uvedených kapitol, přesnější definici inkluzivní školy jsem zde ještě neuvedla. „*Tak tedy inkluzivní školou se dle Průchy rozumí škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělání všech.*“ (Průcha, 2008, s. 85).

Pro vytvoření inkluzivní školy je potřeba se zaměřit na jednotlivé oblasti, ve kterých by mělo dojít ke změnám, ty bych rozdělila následovně, **klima školy a třídy, aktéři, kurikulum, podpůrné systémy**. Tyto oblasti se prolínají v různé odborné literatuře, která se zaměřuje na inkluzi, případně na vzdělávání žáků se speciálními potřebami (Lechta, Požár, 2010; Lang, Berberichová, 1998). Rukou mi také prošly některé výzkumy, které se zaměřovaly na vzdělávání dětí se zdravotním postižením. V rámci publikace Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy, ve výzkumu Michalíkové pod vedením Vítkové zaměřený na děti s mentálním postižením ve speciálních školách, z něhož vyplynulo, že pro začlenění dítěte do kolektivu je nezbytná spolupráce s rodiči (aktéři), alternativní výukové metody (kurikulum), pocit bezpečí dětí (klima školy) apod. Proto jsem se rozhodla pro toto členění, samozřejmě nechci zde uvést, že jen tyto oblasti jsou důležité pro vytvoření „školy pro všechny“, je spousta dalších a navíc tyto oblasti nejsou zárukou proměny školy v inkluzivní, nicméně je považuji, tak jako další autoři za důležité. Určitě je důležité hovořit o samotných aktérech, kam kromě pedagogického týmu patří i odborný tým, ředitel, specialisté a samozřejmě rodiče. Tito všichni se podílejí na *obrazu* inkluzivní školy. Zde se zaměřím zejména na učitele i v kontextu ostatních aktérů, kteří jsou významní pro samotné učitele a pro vytvoření klimatu pro správnou inkluzi. Klima školy považuji za velmi významné, tvoří nejen *atmosféru důvěry, v níž může docházet k respektování odlišnosti*. Kurikulum, které se musí přizpůsobovat individuálním potřebám žáků, které je upraveno ve školském zákoně, individuální vzdělávání pak detailněji ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V podkapitole kurikulum budu hovořit i o hodnocení žáků.

To také doplňuje jednotlivé kroky proměny školy v inkluzivní. Hodnocení je ukotveno i v Akčním plánu vzdělávání pro období 2016-2018, samozřejmě je důležitým činitelem pro utváření sebevědomí žáků, zvláště pak u dětí mladšího školního věku, což se prolíná současně i s klimatem školy. I tento akční plán uvádí, že nedílnou součástí podpory je rozvoj potenciálu každého žáka. Z tohoto důvodu je potřeba nejen odborná podpora, ale také pozitivní postoj žáka ke vzdělávání, potažmo dobré klima ve třídách a školách. V jednom z bodů popisuje i přístup k hodnocení žáků, které by mělo být formativní, jež je důležitým prvkem pro spravedlivé hodnocení. (MŠMT, 2015, s. 17, 22). Na okraj uvedu i jednotlivé podpůrné systémy.

Jádro inkluze

Ještě je potřebné uvést, že pro vytvoření inkluzivní třídy, potažmo školy jsou rozhodujícím prvkem hodnoty, postoje a přesvědčení. Ty ovlivňují, jak se lidé projevují navenek. Pokud je učitel vnitřně přesvědčen, že např. inkluzivní vzdělávání nemá význam, nebo má hodnoty nastaveny proti inkluzivně, které nemusí dávat najevo, přesto ho budou ovlivňovat, například v tom, jak se bude stavět k výuce, k žákům se speciálními potřebami apod. Lang a Berbichová (1998, s. 33) hovoří o jádru inkluze, viz obr. 1.



Obr. 1 Jádro inkluze

Z tohoto obrázku je patrné podobné členění na vnější podporu, personální podporu, vyučování a učení, které se prolíná s rozdělením výše uvedeným. Pro účel této práce, však rozvádím na členění uvedeno na začátku kapitoly, díky kterému se dají lépe rozvést propojení mezi jednotlivými oblastmi např. učitelé s odborníky a rodiči a zároveň klade větší důraz na klima školy, které patří k důležitým oblastem pro vytvoření školy inkluzivní.

3.1 Klima školy a třídy

Existují různá členění klimatu školy, podle Renata Tagiuriho (1968) nebo Richarda Bessotha (1989a, 1989b) jsou oblasti školy, které jsou velmi podobné, některé přímo shodné s pojetím Miluše Havlínové a kol. (1998 in Grecmanová, 2008, s. 29), jako členění na oblast sociální (hodnotový systém ve škole, symboly, image školy), věcnou (pracovní, odpočinkové, hygienické) a organizačních aspektů (režim dne, zdravá výživa, aktivní pohyb). Drobné odlišnosti jsou pak ve vymezení personálního složení (charakteristiky osob a jejich kompetencí), které je podobné s dimenzí demografickou. Helena Grecmanová (2008, s. 33), uvádí *„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.“* Prostředím rozumí dimenze ekologickou (materiální a estetické aspekty), demografickou (lidé, které mají se školou, co dočinění), sociální (způsob jakým spolu komunikují a spolupracují skupiny osob ve škole jak mezi sebou, tak uvnitř skupiny) a kulturní (sem autorka zahrnuje hodnotové vzory a normy, symboly, které ve škole existují, veřejné mínění atd.). Toto členění aplikuji i dále v práci.

Kultura školy tvoří s jejími aktéry a výše uvedenými oblastmi celek klimatu školy. Kultura školy zahrnuje hodnotové vzory a normy, symboly, které ve škole existují. Jak jsem v úvodu této kapitoly uvedla, pro vytvoření školy, která přijímá děti s postižením či obecně děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je nezbytné, aby všichni pracovníci zastávali hodnoty a postoje, které např. respektují jedinečnost každého. Svými hodnotami se škola určitým způsobem prezentuje – např. zda je pro inkluzivní či nikoliv, zda se zaměřuje na individuální plánování, zda na zdraví dětí, pohyb a sport, tím vzniká veřejné mínění o dané škole. Jakubíková uvádí, kultura škol *„je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných“*. (Eger, Jakubíková, 2000, s. 8). Kultura školy se projevuje, v jakých formách vzájemně spolu komunikují jednotlivé skupiny pracovníků školy a uvnitř nich, jak spolupracuje a komunikuje s rodiči, ostatními školami. Zahrnuje i veškeré personální činnosti, jakým způsobem vedení školy rozhoduje a jaký má styl vedení. Zejména se pak projevuje ve společném přibližně shodném názoru učitelů a ostatních pracovníků na dění uvnitř školy, podobnou interpretaci a hodnocení. Kultura se projevuje nejen nemateriálně, ale také materiálně, na tom jak škola vypadá, jak je uzpůsobená, vzhled budovy, učeben, šaten, zda je přizpůsobená pro děti se zdravotním postižením, jak vypadá hřiště školy, jídelna apod.

Ekologická dimenze zahrnuje úpravy prostředí školy po architektonické stránce, ta se odvíjí podle toho, jací žáci se ve škole budou společně pohybovat, jestli to budou děti s tělesným postižením, zrakovým či mentálním postižením nebo jiným postižením. Toto vše pro školu obnáší značné finanční náklady. Rozepisovat se zde o tom, jaké všechny úpravy by byly zapotřebí, nelze už i kvůli odlišným potřebám dětí. Je však vždy dobré v této otázce spolupracovat s odborníky, jako jsou například speciální pedagogové, kteří by měli znát jednotlivé specifikace pro dané postižení. Domluvit se i s jednotlivými rodiči, kteří dobře znají potřeby svých dětí, mnohdy sami doma musejí provést spoustu úprav. Některé věci ukáže samotná praxe, přesto by se na to měla škola připravit.

V případě inkluze dětí s *tělesným postižením*⁴ se jedná o úpravy prostředí ústí ve vytvoření bezbariérového prostředí, to znamená odstranění architektonických bariér včetně úpravy školního nábytku. Židle, křesla, které mohou být přizpůsobeny tvarem sedadla, regulovatelností výšky, opatřeny různými pásy. Stolek, u kterého se může regulovat jeho výška, sklápovatelnost, stolek může být připojen k vozíku. Jiným žákům mohou vyhovovat různé stojany, klekadla, válce či lehadla. (Kollárová, 2013, s. 236).

U dětí s *mentálním postižením*⁵ je zapotřebí upravit např. orientační systém ve škole (Bendová, Zíkl, 2011, s. 55). Pro děti s autismem je potřeba, aby třída byla přehledná, měla jasné fyzické a vizuální hranice, např. za použití různých obrázků a piktogramů vymezit, co se v prostoru třídy a školy nachází, označení toalet apod. Ve třídě by měla být např. i zóna klidu, kde si žák s autismem může v průběhu výuky odpočinout. (Šedibová, Vladová, 2010, s. 278).

U dětí se *sluchovým postižením*⁶ je třeba myslet např. i na jejich umístění do třídy, která by měla být mimo hlučné prostředí, okolní ruch by žáka rušil. Pokud žák odezírá ze rtů, je vhodné ho posadit do předních lavic, případně ve třídě uspořádat lavice do kruhu, což umožňuje žákovi plynulé odezírání ze rtů, případně mu zajistit otočnou židli, aby mohl být v neustálém kontaktu s mluvícím. (Romančíková, Schmidtová, 2013, s. 230-231). Je potřeba také myslet na drobné úpravy a přizpůsobení okolí pro děti se zdravotním postižením, např. nížeji pověsit nástěnky pro dobrou viditelnost pro děti s tělesným postižením pohybující se na vozíčku.

Sociální dimenzi školy lze chápat, jakým způsobem funguje komunikace a kooperace mezi jednotlivými skupinami a skupinami uvnitř. Dobré sociální klima ve škole, samozřejmě i ve

⁴ Této problematice se dále věnuje i mimo uvedený zdroj např. metodika Evy Čadové (2015), dostupná i online <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy/>, viz Příloha B.

⁵ Dětem s mentálním postižením se věnuje metodika, opět dostupná online, na výše uvedené stránce Petr Hanák (2015). Dětem s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním se věnuje metodika Věry Čadilové a Zuzany Žampachové (2015). Viz Příloha B.

⁶ Autorkami metodiky zaměřené na děti se sluchovým postižením jsou Ivana Nováková a Jana Barvíková (2015). Viz Příloha B.

třídě, je nezbytné pro začlenění žáka do kolektivu. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 55). Lang a Berberichová (1998, s. 36) jsou přesvědčení, že dobré neboli spíše bezpečné sociální klima zvyšuje šance na to, aby se děti mohly učit v stimulujícím prostředí. To navozuje pozitivní prožívání, posiluje sebevědomí žáků. Důvěrné prostředí, kde funguje komunikace a kooperace mezi všemi zúčastněnými vede i k včasnému a pravděpodobně efektivnějšímu řešení různých problémů jako jsou šikana, patologické chování, škodlivé chování apod. Ve školním prostředí probíhá komunikace a vzájemná interakce mezi učitelem a žákem, žáky, školní třídou. Dále pak i interakce mezi svými kolegy, učiteli školy a s vedením školy, interakce s učiteli a rodiči. (Gillernová a spol., 2012, s. 31). Pro dobrý vývoj inkluzivního klimatu je důležité, aby v rámci těchto interakcí škola brala ohled na základní lidské potřeby všech, mezi které patří např. svoboda, úcta, bezpečnost, radost, sounáležitost. (Lang, Berberichová, 1998, s. 36). Sociální klima školy a třídy ovlivňují faktory, mezi které mimo jiné patří charakteristika školy, která je daná vzdělávacími programy školy, způsobem vedení, vybavením školy, její velikostí a umístěním v prostředí. Dále pak specifika školních tříd, sem můžeme zahrnout počty žáků ve školní třídě, vztahy mezi žáky. Charakteristiky učitelů, jakým způsobem komunikují učitelé se žáky, jaké používají styly výuky, jejich profesní kompetence. Postupy a metody vyučování v jednotlivých předmětech. (Gillernová, 2012, s. 29 - 30).

Do **demografické dimenze** patří lidé, kteří mají se školou, co dočinění. Této oblasti se věnuji samostatně v následující kapitole, Aktéři.

3.2 Aktéři

Zde uvádím aktéry školy z pohledu inkluzivní didaktiky, který rozvádí Matuška a Jablonský (2010, s. 121). Důležitou součástí inkluzivního vzdělávání jsou její samotní aktéři, žák se speciálními potřebami, jeho spolužáci, dále třídní učitel, vyučující učitelé, osobní asistent či asistent pedagoga, ředitel školy, ostatní odborný tým – psycholog, lékař, výchovný poradce, metodik prevence, dále pak rodiče. V širším vymezení sem můžeme zahrnout politiky. Lechta mezi aktéry zařazuje i kurikulum, tomu se budu věnovat v samostatné podkapitole. (Matuška, 2010, s. 121). Následně vymezím ty aktéry a jejich role, které považuji za nezbytné součásti pro naplnění kroků k inkluzivní škole.

Ředitel a vedení školy se podílejí na vytvoření změn ve škole, aby mohlo docházet k její přeměně v inkluzivní, s postupným zapojením ostatních pracovníků školy. Ti mají kompetence k tomu, aby mohli vytvořit prostředí, ve kterém může docházet ke „zdravé“ inkluzi. Vedení školy zajišťuje potřebné personální obsazení, včetně osobních asistentů, či asistentů pedagoga,

materiální vybavení školy, její úpravu apod. (Matuška, 2010, 125). Také by mělo vytvářet pro pedagogický tým prostředí, ve kterém budou mít více času pro přípravu, která je náročná, zejména pokud je ve třídě více žáků s mentálním postižením, nebo dítě s těžkým postižením. Poskytnout pedagogům různé pomůcky, aby si je učitelé nemuseli vytvářet sami, což je velmi časově náročné. Dále umožnit učitelům získávat speciálně pedagogické kompetence, formou různých kurzů, sebevzdělávání, případně umožnit exkurze do jiných škol, konzultace s odborným týmem, ostatními školami. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 54). Také snížení počtu žáků ve třídě, které se řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, nicméně samotný ředitel může rozhodnout o zařazení žáků do třídy a případném snížení jejich počtu. Ředitel školy také rozhoduje o způsobu hodnocení žáku, blíže v následující kapitole.

Potřebné z jejich strany je i získávání podporovatelů projektu inkluze, případně zapojovat se do různých projektů, které mohou finančně pomoci škole.

U **pedagogů** zejména pak u třídních učitelů, je důležité, aby se zaměřili na práci se žáky se speciálními potřebami. Jedná se o získávání a shromažďování diagnostických informací o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, společně pak tyto poznatky vyhodnocovat a následně využívat v edukaci. Je zapotřebí také v týmu vytvářet individuální vzdělávací plán, který bude popsán později. Dobré je také pravidelně pořádat společné setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat její výsledky. Samozřejmě koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu. (Matuška, 2010, s. 122).

Speciální pedagog je důležitým členem odborného týmu v procesu inkluzivní edukace. Poskytuje poradenství pro žáky, např. v tom, jak mohou využívat kompenzační pomůcky, jak se mohou účinně učit, pro rodiče v otázkách výchovných úkolů, pro kolegy např. v tom, jaké edukační metody jsou vhodné apod. V inkluzivní škole by speciální pedagog měl mít úzký kontakt i s majoritní skupinou žáků. Žákům by měl pomáhat při řešení osobních problémů a úkolů, při formování emocí, náhledů, sociální citlivosti, učení k tolerantnosti. Velmi podstatná je jeho metodická a koordinační činnost, spolupráce s psychologem a ostatními odborníky zapojenými v inkluzi. (Matuška, 2010, s. 123).

Důležitou roli hraje již zmíněný **asistent pedagoga**, který zastává roli „pomocného“ učitele. Jeho pracovní činnost je zaměřená na překonávání komunikačních a pohybových bariér u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při obtížích v učení. Tyto pomocné a podpůrné činnosti vyžadují speciálněpedagogické vědomosti a dovednosti. (Matuška, 2010, s. 123).

Jednou ze skupin jsou samotní **žáci**. Jak již bylo napsáno, každý žák je individuální bytostí a tak by k němu mělo být přihlíženo. Je potřeba nejen pohlížet na edukační potřeby žáků, jako jsou různé didaktické či kompenzační pomůcky (viz výše), ale i na jeho zdravotní, psychické a sociální zvláštnosti osobnosti, které ovlivňují jeho vývoj a jeho možnosti učit se. Podstatné je, aby jednotliví intaktní žáci byli zapojeni do inkluzivního procesu a na partnerských a přátelských vztazích společně s žáky se speciálními potřebami. (Lechta, 2010, s. 122). K nimž může docházet prostřednictvím kooperativního učení⁷.

Rodiče potažmo celá rodina je nezbytnou součástí správné inkluze, jak z výzkumu Faberové z roku 2006 vyplívá. Učitelé odpovídali na otázku, co jim nejvíce pomáhá při práci s integrovaným žákem, ti uvedli, že nejvíce spolupráce s rodinou. Tuto odpověď zvolilo 83 respondentů z celkového počtu 142. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 54). Tato spolupráce je nezbytná, kdy samotní pedagogové prostřednictvím rodičů mohou nejlépe poznat své žáky, zároveň pedagogové mohou pomoci rodičům v přístupu k výchově např. jak pracovat s pomocí odměn v upevňování určitého chování např. u dětí s mentálním postižením⁸.

Součástí jsou i odborní pracovníci jako jsou lékaři, školní psychologové, výchovní poradci, metodici prevence a sociální pracovníci. Jejich odbornost napomáhá v diagnostické činnosti na všech úrovních, jak při vstupní, průběžné tak i výstupní, tímto přispívají k vyhodnocení účinnosti inkluzivní edukace žáku se speciálními potřebami. Důležitá je samozřejmě jejich poradenská činnost. (Lechta, 2010, s. 125). Do odborného týmu by mohl být zařazen i sociální pracovník a sociální pedagog, který v České republice nemá své místo, jako v jiných zemích např. na Slovensku. Více se na něj zaměřím v poslední kapitole.

3.3 Kurikulum

V této podkapitole se zaměřím na tvorbu vzdělávacích programů na úrovni školy, tak i tvorbu individuálních plánů, na konci kapitoly popíši pár výukových metod, které jsou efektivnější pro děti se specifickými potřebami.

V České republice je zaveden na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon) ve znění

⁷ „Kooperativní učení je jak konkrétní didaktickou metodou, tak obecnější filozofií, která oceňuje sociální a osobnostní výhody, které přináší každému dítěti společná práce a soužití s ostatními. Je užívána jako metodika i jako etický princip ve vzdělávání.“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 57).

⁸ Při práci s rodinou žáka jsou důležité dobré komunikační dovednosti, metodika *komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání* se věnuje nejen komunikaci s rodinou. Je zaměřena na práci asistenta pedagoga, nicméně z ní mohou čerpat i ostatní pracovníci, kteří komunikují s rodinou žáka (srov. Habr, Hájková, Vaníčková, 2015). Viz Příloha B.

pozdějších předpisů víceúrovňový systém vzdělávání. Konkrétně je uveden v § 3 až § 5, v rámci vzdělávání na běžných školách. Na státní úrovni vzniká Národní program vzdělávání, dle §3 odst. (1) *„...který rozpracovává cíle vzdělávání, který je stanoven výše uvedeným zákonem, vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.“* Na státní úrovni dále vznikají Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory, §3 odst. (2)... *„které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků...“* Každá škola si pak vytváří vlastní školní vzdělávací programy. V České republice byl pro tento rok vytvořen nový akční plán, který je zaměřený na inkluzivní vzdělávání, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018. Stát tedy v současné chvíli podporuje vzdělávání zejména inkluzivním směrem. Pro žáky se speciálními potřebami je zapotřebí vytvořit zvláštní vzdělávací program, který by vyhovoval schopnostem a potřebám dítěte. Pro vytvoření vyhovujícího vzdělávacího programu je zapotřebí se zaměřit na znalosti každého jednotlivého žáka a na zvládnutí látky vyučovacího předmětu a zároveň vytvářet interdisciplinární vztahy a kooperativní práci. (Lang, Berberichová, 1998, s. 69). Samotný pojem kurikulum, lze vymezit více otázkami: *„proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek, s jakým efektem, vzdělávat“.* (Turek, 1998, s. 81).

Kurikulum žáků se speciálními potřebami by se mělo přizpůsobovat, Putnamová (in Berberichová, Lang, 1998, s. 69-70) hovoří o čtyřech úrovních přizpůsobení kurikula, jde o úpravu formy, kterou žáci prokazují splnění cílů – např. v některých případech mohou žáci při hodině odpovídat jiným způsobem např. pomocí kartičky, pokud má žák problémy s řečí. Úpravou způsobu, s kterým se žáci seznamují s novou látkou, v případě žáka se sluchovým postižením, může mít látku v písemné formě. Další dvě úrovně přizpůsobení kurikula jsou snížení množství práce, která je zadávána žákovi a snížení očekávané úrovně výkonu.

3.3.1 Individuální vzdělávací programy pro žáky se speciálními potřebami

Individuální programy jsou určeny žákům se speciálními potřebami, ať už tedy talentovaným žákům, nebo např. žákům s mentálním postižením. Na jejich tvorbě se mohou podílet rodiče, psycholog, samo dítě či speciální pedagog.

Výsledkem zavedení individuálního vzdělávacího plánování bude vytvoření vhodného programu činností zaměřeného na konkrétní dítě, přizpůsobení učebního stylu dítěti vybudování profesionálnějších a užších vztahů mezi všemi zúčastněnými/zainterесovanými aj. (Lang, Berberichová, 1998, s. 75).

Pro zajištění vhodného individuálního vzdělávacího programu je zapotřebí „porozumění silným stránkám a potřebám dítěte, porozumění očekávání jeho rodičů, jasných

a správných informací v materiálech dítěte nebo dostupných jiných zdrojů, vhodném materiálním vybavením a technickém uspořádání školy, personální situaci školy, akčnímu výzkumu, který umožní učitelům stále sledovat aktuální situaci a kontrolovat dosahování cílů.“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 74). Individualizace v rámci výchovy ve škole souvisí s pojmy, jako jsou individualizované hodnocení, které porovnává výkon jedince s jeho předchozím výkonem, zaměřuje se, jestli došlo k zlepšení – zhoršení. Dále pak také individuální přístup, tedy že učitelé respektují specifické vlastnosti žáků, např. jeho tempo, styl učení apod. (Průcha, 2008, s. 82). Václav Příhoda zdůrazňuje odlišnosti mezi pojmy vyučování a výchova. Opírá se o T. G. Masaryka a uvádí, že vyučování musí být individualizované a výchova kolektivní. (Příhoda in, Kocurová, 2002, s. 283). Tento způsob individualizovaného vyučování, podle Průchy a kol., by měl být vytvářen se zachováváním heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotky, provádí se však diferenciací vnitřní, tj. obsahová a metodická, podle individuálních potřeb žáků. Na příklad se může jednat o tempo výuky, které je při tradičním způsobu výuky pro všechny žáky stejné, to však nemusí vyhovovat všem. (Průcha, 2008, s. 82, Kocurová, 2002, s. 286). Diferenciací se může také rozlišovat podle obsahu vzdělávání, schopností a výkonností nebo zájmů žáků, ať už na úrovni kvantitativní – množství žákovských vědomostí, tak kvalitativní, která se pak týká jakosti vědomostí. Samotná diferenciací může být i na úrovni škol. (Kocurová, 2002, s. 281).

3.3.2 Individuální plány (IP)

Pravidla pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů jsou uvedena ve školském zákoně v § 18 a detailněji ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Individuální plány jsou pak tvořeny na základě potřeb jednotlivých žáků, ve kterých se stanoví jednotlivé cíle výuky. Při tvorbě individuálního plánu je vhodná spolupráce pověřeného učitele s rodiči a samotným žákem, kteří si společně stanoví své potřeby, cíle, případně výhrady. Rodičům v IP mohou být stanoveny i jejich povinnosti, které jsou konkrétně vymezeny – např. návštěva odborníka, zlepšení domácí přípravy apod. Pokud je to možné, měl by mít žák možnost do IP zapracovat své přání a potřeby, toto se však dětí s mentálním postižením týká spíše výjimečně. Tento dokument vytvořený s žákem má formu krátké smlouvy, není pro něj zcela závazný, avšak má velmi pozitivní vliv na jeho přístup ke školní práci. (Bendová, Zíkl, s. 64). Můžou zde být uvedeny některé úlevy žáka, např. nepíše diktáty, individuální ústní zkoušení, ale také jeho povinnosti, na kterých se společně domluví – např. pravidla chování, odměny a sankce. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 68). Ostatní učitelé by měli IP respektovat, nemohou postupovat odlišně, pokud jde např. o hodnocení žáka, využívání odlišných učebnic apod.

(Bendová, Zikl, 2011, s. 64). Individuální vzdělávací plán může být vymezen na všechny předměty výuky, nebo jen na některé, většinou se jedná o český jazyk, anglický jazyk a matematiku, ale případně i o tělesnou výchovu. (Bendová, Zikl, 2011, s. 67).

3.3.3 Alternativní inovativní metody

Pro výuku samotnou jsou důležité i inovativní výukové metody, které jsou oproti tradičním metodám efektivnější, vedou k rychlejšímu a trvalejšímu osvojení poznatků. Tyto metody pomáhají i lepšímu osvojení učiva u žáků se speciálními potřebami, jako mohou být děti s mentálním postižením. Což přináší těmto dětem lepší zapojení do práce s ostatními žáky, zažívají pocit úspěchu, díky tomu se mohou lépe inkludovat. Bartoňová s Chaloupkovou prováděly výzkum na základních školách praktických, zaměřený na přístupy ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Z výzkumu vyplynulo, že většině respondentů (57,7 % ze 79 respondentů) během výuky vyhovují tradiční alternativní metody či moderní výukové metody, zejména pak využití názorovosti ve výuce, z důvodu výše uvedených. (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 279).

Volba metody vychází z objektivních kritérií a to zejména z cíle a obsahu výuky, dále pak z osobnosti učitele a žáka. (Maňák, Švec, 2003, s. 31). Mezi tyto metody patří aktivizační výukové metody tj. inscenační a situační výuková metoda, metoda didaktické a problémové hry či výuková metoda diskuze. (Maňák, Švec, 2003, s. 55). Maňák a Švec v knize Výukové metody uvádějí komplexní výukové metody, mezi něž patří např. skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, projektová výuka, brainstorming, otevřené učení, hypnopedie, televizní výuka. Jednou z výukových metod jsou didaktické hry, Průcha a kol. Tuto hru definují jako dobrovolně volenou aktivitu, díky níž si žáci osvojí či upevní učební látky, aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení. Její předností je stimulační náboj, probouzí totiž u dětí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na jednotlivých činnostech. Nutí děti využívat různých poznatků a dovedností. (Průcha a kol., 2012, s. 43). Hra je u člověka jedna ze základních forem činnosti, pro kterou je charakteristické, že se jedná o svobodně zvolenou aktivitu, která má již v sobě svou hodnotu a cíl (Maňák, Švec, 2003, s. 126). Má také řadu aspektů poznávacích, emocionálních, procvičovacích, pohybových, motivačních, sociálních, terapeutických a dalších. Didaktické hry rozvíjejí myšlení a umožňují evokaci produktivní aktivity, jelikož jsou většinou založeny na problémových situacích. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 209). Další metody, které mohou být využity, jsou: projektová metoda, v níž jde o vytvoření určitého plánu, projektu, vytvoření určité situace se zapojením různých pomůcek a her (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 208). Může se jednat o již zmíněné alternativy klasické výuky např. při výkladu užití různých pomůcek, didaktické techniky, různé formy přednášek – např. týmová, kdy dva

žáci přednášejí na stejné téma, přednáška na principu „tiskové konference“, přednáška s diskuzí. A spoustu dalších, které si může zvolit učitel, dle vlastního uvážení a potřeb svých a žáků. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 199).

3.3.4 Didaktické, reedukační a kompenzační pomůcky

Zapotřebí je i využití různých didaktických, reedukačních a kompenzačních pomůcek. Didaktické pomůcky jsou převážně názorné, které mají žákovi zjednodušit pochopení a zapamatování si učiva. Tyto pomůcky žákovi lépe přiblíží a zprostředkují učivo, může se jednat např. o číselnou řadu, názorné pomůcky, výukové programy nebo pracovní sešity. Reedukační a kompenzační jsou pomůckami, které slouží pro rozvoj smyslového vnímání např. fotografie, piktogramy pro alternativní komunikaci. Ty je však zapotřebí používat dle individuálních potřeb žáka, dle jeho věku a dosavadních zkušeností žáka apod. Důležité také je, umět je dobře využít, pokud žák využívá různé pomůcky, při zadaném úkolu, je např. zapotřebí, aby byly seřazeny tak, aby vizuálně žákovi pomohly v jeho řešení. Při práci musí být jen ty, které jsou v dané chvíli zapotřebí, více by jich mohlo žáka rozptylovat. (Petr Hanák a kol., 2015, s. 84-85). Existuje spousta pomůcek pro děti s různým postižením, opět je důležité se zaměřit na ty, které jsou potřebné pro jednotlivé žáky s postižením. Pomoci mohou například speciálně-pedagogická centra, která mohou doporučit vhodné pomůcky. Opět vymezím, alespoň některé specifické pomůcky dle postižení. Pro děti se *sluchovým postižením* v rámci podmínek školy bych uvedla zesilovač s indukční cívkou, který umožňuje zesílit zvuk např. v prostoru třídy, případně počítač se speciálními výukovými a komunikačními programy.

U žáků s *autismem*, ale také u osob s postižením řeči, jazyka a psaní, je při komunikaci s nimi důležité využívat alternativní a augmentativní komunikace. U augmentativní komunikace se využívají určité prostředky ke zlepšení komunikace, alternativní nahrazují dočasně či trvale řeč. Při komunikaci s dětmi se využívá různých obrázků, fotografií, piktogramů (Bondy, Forst, 2002, 47-48). V Českých podmínkách vznikl komunikační systém nazývaný výměnný obrázkový komunikační systém, známý pod zkratkou VOKS.

U dětí se *zrakovým postižením*⁹ se může jednat o různé lupy, psací potřeby, které zanechávají silnou a zřetelnější stopu, počítače se speciálním programem pro nevidomé, interaktivní tabule. (Josef Šimko, Mariám Šimko, 2010, 210-212).

⁹ Mimo uvedený zdroj se můžete více dočíst o didaktických a kompenzačních pomůckách v metodice Jany Jankové (2015), která je dostupná i online na <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/vystupy/>.

3.4 Podpůrné systémy

V této kapitole se budu zabývat spoluprací s organizacemi postavené mimo základní školu, které mohou přispívat k inkluzivnímu vzdělávání. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradenské služby a neziskové organizace, které se věnují podpoře jednotlivých individuálních skupin dětí. Cílem těchto poradenských služeb je poskytovat odbornou pomoc a podporu při řešení osobních problémů dětí, dále také řešit obtíže psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu. Také při prevenci sociálně patologických jevů, případně při volbě povolání a profesionální orientace. Patří sem školní poradenská pracoviště a tedy specializovaná poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciální pedagogická centra (SPC). Speciální pedagogická centra se zaměřují zejména na poradenskou činnost poskytovanou dětem a mládeži s určitým druhem postižení, či souběžným postižením více vadami. Pracovníci v těchto centrech se také podílejí na diagnostice dětí se specifickými potřebami. (Lechta, 2010, s. 171). Poradenské služby poskytují i nestátní organizace, jimi je např. Sdružení pro integraci mentálně postižených, Sdružení pro pomoc mentálně postiženým ČR, případně organizace zaměřené na děti s autismem APLA. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 84). Některé poskytují různé programy pro děti a jejich rodiny, asistence, které se také podílejí na vzdělávacím a výchovném procesu dětí. Pro děti se zrakovým postižením mohou jmenovat např. organizaci TyfloServis, který je v několika městech České republiky, poskytuje sociálně-aktivizační služby, zde je možná spolupráce i se školou např. jak pracovat s dítětem, jaké pomůcky jsou zapotřebí apod. Pro lidi se sluchovým postižením jsou v České republice např. významnými organizacemi Unie Neslyšících, Českomoravská jednota neslyšících aj. V následující kapitole se více zaměřím na sociální práci a činnost sociálních pracovníků, která podporuje integraci a inkluzi lidí se zdravotním postižením.

Pro doplnění informací uvádím výsledky z výzkumného projektu, který byl proveden v letech 2009 -2010 v rámci diplomové práce J. Michálkové pod vedením prof. Vítkové. Z nichž lze vymezit určitá doporučení pro pedagogickou praxi, jimi jsou např.:

- „Dále prohlubovat míru informovanosti pedagogů a veřejnosti o integraci žáků se SVP do základních škol,
- podpořit vytváření optimálních podmínek k integraci žáků se SVP v základní škole,
- prohlubovat vzdělávání pedagogů v oboru speciální pedagogiky,

- předat pedagogům informace o možnostech integrace ze strany poradenských zařízení (SPC, PPP),
- prohloubit spolupráci ředitelů základních škol se zřizovatelem školy a pokusit se společně o vytvoření více bezbariérových a základních škol a o zlepšení finančních příspěvků na kompenzační a speciálně didaktické pomůcky,
- snažit se o zařazení speciálních pedagogů do všech základních škol,
- podporovat asistenty pedagogů při jejich náročné a finančně nedostatečné práci.“
(Bartoňová, Vítková, 2010 s. 57) .

Tento výzkum je skoro ve všech bodech shodný s výše uvedenými oblastmi a jejich proměnami ve školu inkluzivní, které jsem uvedla. Součástí akčního vzdělávacího plánu pro toto období jsou uvedeny i zmíněné body: má docházet k prohlubování informovanosti jak pedagogů, tak i veřejnosti. Měl by být více podporován odborný tým na škole a to vše za finanční podpory státu. Doufejme, že tyto kroky povedou časem k inkluzivnímu vzdělávání na školách, které by mělo být přínosem pro celou společnost - pro vytvoření společnosti, která bude umět přijímat odlišnosti.

4 Sociální práce v procesu inkluze na školách

Nepochybně mohu říci, že sociální práce se prolíná s pedagogickými disciplínami, zejména se sociální pedagogikou, tyto disciplíny mohou mít stejné cílové skupiny. Klienti sociálního pracovníka jsou například lidé se sociálním znevýhodněním, dospívající, menšiny a samozřejmě děti se speciálními potřebami, s těmito cílovými skupinami se můžeme setkat i ve škole. Pokud uvažíme, že Česká republika systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání, pro rovný přístup pro všechny žáky, můžeme počítat s vyšším nárůstem těchto cílových skupin ve školách v hlavním vzdělávacím proudu. V českých podmínkách se práce sociálního pracovníka vztahuje spíše k intervencím v náročných situacích klientů, nebo v situacích, kdy klient či skupina klientů, nejsou motivováni ke změně. Kdežto sociální pedagogika působí zejména v oblasti prevence a kompenzace. Samozřejmě to neznamena, že by sociální práce nepůsobila v určitých oblastech preventivně. V jiných zemích se daleko více tyto oblasti vzájemně prolínají. V našich podmínkách se spíše tyto dvě disciplíny setkávají, nicméně se snaží udržet svoji svébytnost. Sociální práce má daleko propracovanější teorii a v podstatě i praxi vzhledem ke svému vývoji, některá vysokoškolská pracoviště přejímají teorie sociální práce a zaměřují ji za sociální pedagogiku. (Gulová, 2011, s. 71). Samotní sociální pracovníci působí ve školství spíše externě. Přímá práce sociálního pracovníka ve školství není ukotvena v legislativě, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se nezmiňuje o pozici sociálního pracovníka ve škole ani přímo v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zákon č. 108/2006 o sociálních službách také přímo nevymezuje práci sociálního pracovníka ve školách. Nicméně se v určitých oblastech, do určité míry, práce sociálního pracovníka také podílí na výchovně vzdělávacích aktivitách.

4.1 Sociální služby v kontextu rezortu školství

V České republice jsou sociální pracovníci zaměstnáváni v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ty jsou zřizovány ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o dětské domovy se školou, výchovné ústavy, diagnostické ústavy a následně i dětské domovy zřizované jednotlivými krajskými úřady. Sociální práce v rezortu školství probíhá ve dvou rovinách. Sociální práce, která je realizována jinými odbornými pracovníky, než jsou sociální pracovníci a dále sociálními pracovníky, zaměstnanci rezortu školství. První zmíněná rovina je

vykonávána buď přímo ve škole, nebo mimo prostředí školy. Ve škole se může jednat o zaměstnance školy, jakými jsou výchovný poradce, sociální pedagog, školní metodik prevence, mimo školu tuto činnost vykonávají odborníci, jakými jsou psycholog, logoped, speciální pedagog, kteří jsou zaměstnanci školských poradenských zařízení. Sociální pracovníci realizují sociální práci v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, také ve střediscích výchovné péče, dále ve školských poradenských zařízeních tj. v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech. Byť práce sociálního pracovníka v rezortu školství není v současnosti přímo legislativně upravena, nikterak však není vyloučeno působení sociálního pracovníka a výkon sociální práce ve školním prostředí. Působnost sociálního pracovníka ve školství by se v současné době dala ošetřit zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, za předpokladu, že by škola získala registraci poskytovatele sociálních služeb (§78), škola by tak mohla žádat o dotace ze státního rozpočtu za poskytované sociální služby, které by se vykonávaly ambulantně (§33). Případně by mohl sociální pracovník/ce být zaměstnancem např. městského úřadu, jako školní sociální pracovník/ce, který by spolupracoval s více školami a poskytoval tak poradenství, jako tomu tak je např. ve Finsku. V současné době na Slovensku ve městech Považská Bystrica, Ilava, Trnava sociální pracovníci ve školách působí. (Matulayová, 2013).

I přesto v určitých případech dochází k úzké spolupráci sociálních pracovníků se školami, zejména pak v případech, kdy dochází k porušování ochrany vývoje zdraví dítěte. To je v kompetenci sociálních pracovníků orgánů sociálně právní ochrany dětí. Ke spolupráci může např. docházet v případě, kdy děti dle zákona č. 359/1999 o sociálně-právní ochraně dětí § 6 c) „vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku.“. Dítě může chodit za školu např. z důvodů nezačlenění se do kolektivu třídy. Učitel a sociální pracovník se mohou společně setkávat během multidisciplinární spolupráce během řešení jednotlivých problémů žáků a jejich rodin prostřednictvím případových konferencí, ty budou rozvedeny v následující podkapitole

Sociální pracovníci poskytují dle zákona č. 108/2006 o sociálních službách § 65, **sociálně aktivizační služby** pro rodiny s dětmi, které jsou terénní, popřípadě ambulantní. Ty se poskytují rodině s dítětem, u kterého je ohrožen jeho vývoj v důsledcích dopadů dlouhodobé krizové sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat. Tato služba podle odstavce 2 obsahuje dále uvedené činnosti, vybrala jsem jen ty, které souvisejí s tímto tématem. Poskytují a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, jedná se o pracovní výchovou činnost s dětmi, případě s rodiči, která jim poskytuje podporu a nácvik rodičovského chování, dále nácvik sociálních kompetencí v jednání na úřadech nebo školách a školských zařízeních. Může se také jednat o nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních

dovedností dítěte, zajištění podmínek a poskytování podpory pro přiměřené vzdělávání dětí. **Sociální rehabilitace** je další službou podporující proces integrace, podle § 70 *se jedná o „soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností, posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí.“* Tato služba je poskytována formou terénních a ambulantních služeb.

Určitě je zde na místě, uvést službu **rané péče**, jedná se dle § 54 odst. (1) o *„terénní službu, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.“* Tato služba také poskytuje základní činnosti a to výchovné, vzdělávací a aktivizační, zprostředkovává kontakt se společenským prostředím. Dále pak tento zákon vymezuje dle odstavce 2 b) další činnost a tou je zprostředkování kontaktu se společenským prostředím např. se školami. Tato spolupráce má jistě i příznivý vliv na celkovou inkluzi, kdy umožňuje rodičům pomoci rozšířit své kompetence a dovednosti v péči o dítě a zlepšovat tak případně i vztah rodiny se školou.

Dále sem můžeme zahrnout služby **odborného poradenství**, které mohou poskytovat informace a podporu nejen rodičům v oblasti výchovy, péče o děti se zdravotním postižením.

Služby **sociální prevence** dle § 53 *„napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.“*

Také sem můžeme zahrnout i služby **osobní asistence**. V současnosti dochází k situacím, že některé školy nemají dostatek asistentů pedagoga, v mnoha případech pak dochází k tomu, že jsou tito asistenti částečně financováni rodiči anebo školou z jiných prostředků, nebo do školy dochází samotný osobní asistent dítěte.¹⁰

¹⁰ Podle akčního plánu inkluzivního vzdělávání by k těmto situacím v nadcházejících letech nemělo docházet. Mělo by dojít k navýšení prostředků na základě neuspokojené poptávky po asistentech pedagoga na straně zdrojů krajů a to o 276, 4 mil Kč a navýšený prostředků plynoucích z rozvojových a dotačních programů 42 mil. Kč. (MŠMT, 2015, s 38). Ředitelé škol by měli mít garance na získání dotací na zajištění těchto podpůrných opatření, nemělo by tedy docházet k tomu, že ředitelé škol od zřizovatelů dostávali jen část prostředků na plat asistenta a zbytek dopláceli rodiče nebo např. škola z prostředků původně určených na odměny apod.

Péče o děti se zdravotním postižením je mnohdy náročná, proto považují **odlehčovací** služby za potřebné pro pečující osoby. Pečující touto náročnou výchovou mohou být vyčerpaní, tato služba jim může pomoci v načerpání nové energie, proto by měla být existence těchto služeb součástí znalostí pracovníků ve škole. Odlehčovací služby jsou podle § 44 „*terénní, ambulantní nebo pobytové služby poskytované osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, o které je jinak pečováno v jejich přirozeném sociálním prostředí; cílem služby je umožnit pečující fyzické osobě nezbytný odpočinek.*“

Práce sociálních pracovníků a učitelů by měla být provázanější, a tak by mohla být působnost sociálního pracovníka ve škole v mnoha ohledech přínosná. Myslím, že je velmi podstatné, aby jednotlivé systémy společně spolupracovaly, nebo alespoň věděly, jaké služby, které organizace v jednotlivých systémech poskytují a v jakých případech se na ně mohou obrátit, k tomu mohou přispět například případové konference. Ty jsou samozřejmě přínosné i z toho důvodu, že problémy dětí a rodin nesou mnohdy více problémů, vyznačují se multiproblémovostí. To vyžaduje od všech pracovníků podílejících se na pomoci v řešení problémů odbornost, kterou neobsáhne jen jeden pracovník. Případová konference může být jednou z cest, jak společně různí odborníci mohou spolupracovat na konkrétním případě.

4.2 Případová konference

Případová konference je jeden z nástrojů pomoci v systému péče o ohrožené dítě¹¹, samozřejmě však i v jakémkoliv případě, kdy se rodina ocitá v nesnázích. Případová konference je plánované a koordinované společné setkání všech, kteří představují, nebo mohou představovat podpůrnou síť pro dítě a jeho rodinu a to nejen síť odborníků, ale zejména své vlastní rodiny. Cílem je výměna informací, zhodnocení situace dítěte a jeho rodiny, hledání optimálního řešení a plánování společného postupu, který povede k naplňování potřeb dítěte. Výstupem je individuální plán péče. Tento nástroj se dá použít v jakékoli fázi práce s rodinou jak na počátku, v průběhu či v případě ukončení spolupráce. (Hrdinová, Krupičková, Štětková,

¹¹ V odborné literatuře existují různé definice, co jsou to ohrožené děti. I jednotlivé instituce nahlíží na problémy dětí z různého pohledu např. Rada Evropy – jsou ohroženými dětmi považované ty ohrožené syndromem CAN, nebo jiné zdroje uvádějí děti deprivované – kdy dochází k neuspokojování potřeb dítěte po určitou dlouhou dobu. Z pohledu sociálně-právní ochrany dětí mohou být ohrožené ty, u kterých dochází k porušení jejich práv, kterými jsou práva na život, příznivý vývoj, na rodičovskou péči a život v rodině, na identitu dítěte, svobodu myšlení, svědomí a náboženství, **na vzdělání**, zaměstnání, právo na ochranu dítěte před jakýmkoliv tělesným či duševním násilím, zanedbáváním, zneužíváním nebo vykořisťováním.

Hanušová, Petranová, 2010, s. 6). Umožňuje koordinovat aktivity v souladu se zájmem dítěte a vytvořit otevřený přístupný systém pomoci a podpory, na kterém se může podílet samotná rodina i dítě. Případové konference by se měli účastnit ti, kteří mohou určitým způsobem pomoci k lepšímu pochopení sociálního fungování rodiny a zároveň i ti, kteří se mohou podílet na intervencích, vedoucí k podpoře sociálního fungování. K těmto odborníkům patří sociální pracovník OSPOD, výchovný poradce, učitel, asistent pedagoga/dítěte, pracovník neziskové organizace, která s rodinou pracuje, sociální pracovník ústavního zařízení, kde bylo dítě umístěno samozřejmě i samotní rodiče, dítě a další. Není vhodné využívat případové konference, pokud klient nebo zákonný zástupce odmítá spolupracovat, je agresivní, mezi rodiči panuje ostrý konflikt apod. Každé setkání by se mělo řídit určitými principy a zásady, které by měli všichni respektovat, jmenuji např. v popředí je vždy zájem dítěte a jeho potřeby, je respektována individuální situace každého dítěte, při plánování pomoci se vychází z aktuálního stavu situace a relevantních faktů, podpora samostatnosti a zaměření na silné stránky klienta, důvěrnost, diskretnost a bezpečí. (Hrdinová, Krupičková, Štětková, Hanušová, Petranová, 2010, s. 11).

Toto setkání může iniciovat každý, kdo s dítětem pracuje a považuje za důležité zkoordinovat služby, pomoc a podporu. Ten kdo ji svolává, se nazývá tzv. **svolavatelem**. Ten především stanovuje cíl setkání, oslovuje a připravuje rodinu. S organizací mu může vypomoci další osoba, ta by však neměla být v přímé práci s klientem tzv. **organizátor**. Ten sjednává termín, místo, zajišťuje pozvání účastníků, přípravu podkladů, facilitátora a pořizuje zápis ze setkání (Hrdinová, Krupičková, Štětková, Hanušová, Petranová, 2010, s. 13). Organizátor může také vystupovat jako tzv. **obhájce** nepřítomného dítěte, klienta nebo osob, které se nemohli dostavit, přináší jejich vyjádření v podobě písemných zpráv. Velmi důležitou roli zde hraje nestranný **facilitátor** nebo **moderátor** setkání, jenž pomůže zúčastněným dohodnout se v diskusi na jasném cíli.

4.3 Neziskové organizace pro lidi se zdravotním postižením

Posláním řady neziskových organizací je aktivně přispívat k nastavování a zkvalitňování podmínek, které podporují rovné příležitosti nejen v oblasti vzdělávání. Zaměřují se na různé skupiny dětí, ať už na děti ze socioekonomicky slabých rodin, sociálně znevýhodněných dětí či na děti se zdravotním postižením.

Některé neziskové organizace v rámci výše popsaných služeb poskytují dětem např. individuální doučování, jak ve škole, tak přímo v rodinách dětí formou terénních služeb. Pro

podporu integrace dětí se zdravotním postižením či sociálně znevýhodněných dětí fungují různé programy, volnočasové aktivity, ty poskytují zejména nízkoprahová centra. Volnočasové aktivity rozvíjejí talent těchto dětí, umožňují jim zažít pocit úspěchu, který může zvýšit motivaci dětí do učení, tato centra také nabízejí doučování dětí. Většinou jsou tyto služby poskytovány dobrovolníky, tudíž jsou ve většině případů bezplatné.

Neziskové organizace se také zaměřují na terapeutickou práci s klientem, na krizovou pomoc především v oblasti drogové závislosti, šikany apod. Mohou škole pomoci se zpracováním těchto témat prostřednictvím všeobecných, selektivních a indikovaných preventivních programů. Jednou z těchto organizací jsou např. Podané ruce o. p. s., poskytují i spolupráci s třídou, ve které dochází k šikaně, dále pak v oblasti škodlivého chování poskytují preventivní či poradenské služby organizace Nadace Rosa o. s., Drop – In o. p. s.

Existuje řada neziskových organizací, které poskytují služby přímo dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám. Ve své práci se zaměřím na poskytovatele těchto služeb ve městě Brně, které uvedu v příloze A. Rozdělím je podle typu zdravotního postižení a pro účely této práce se zaměřím na ty služby, které mohou být ve spolupráci se školami významné. Některé organizace působí i v jiných městech. Pro školu je toto mapování služeb přínosné, aby měla aktuální přehled o organizacích působících v jejím okolí a dle potřeby se na ně mohla obrátit.

Jednou z organizací poskytující služby **lidem s mentálním postižením** je Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o. s., poskytují zejména služby odborného poradenství formou ambulantní i terénní. Církevní střední zdravotnická škola na Grohové 16 poskytuje službu Terénní osobní asistence, kterou mohu využít např. rodiče, v případě doprovodu dětí ze školy, do školy. V této oblasti je určitě i důležité zmínit organizaci DOREA, která poskytuje rodinám podporu při péči o dítě do věku 7 let – služba rané péče. Dalším poskytovatelem služeb např. poradenství je Národní rada osob se zdravotním postižením. Služby pro lidi s autismem v České republice poskytuje Asociace pro lidi s autismem – APLA o. s.

Odborné poradenství pro **lidi s tělesným postižením** či pro rodiny s dítětem s tělesným postižením poskytuje ParaCENTRUM Fénix z. s. Služby osobní asistence poskytuje spolek HEWER, z. s., spolek Liga vozíčkářů a další. Sanus o. s. poskytuje odlehčovací službu pro rodiny s členem s tělesným postižením. Poradnu rané péče i pro rodiny s dětmi s tělesným postižením poskytuje DOREA.

Pro lidi se **zrakovým postižením** jsou v městě Brně poskytovány služby odborného poradenství organizací TyfloCentrum Brno o. p. s., služby osobní asistence poskytuje Domov pro mne, z.s., či služby sociální prevence, které poskytují TyfloServis o. p. s. a Středisko rané péče. V městě Brně působí několik neziskových organizací poskytující služby pro **lidi se**

sluchovým postižením, jedná se zejména o Unii Neslyšících Brno z. s., Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR z. s. Služba rané péče poskytuje organizace Centrum pro dětský sluch Tamtam o. p. s., která spadá pod Moravu a Slezsko, sídlí v městě Olomouci. Jmenované organizace, také poskytují např. tlumočnické a předčitatelské služby.

4.4 Plánované legislativní změny v zapojení sociálního pracovníka v procesu inkluzivního vzdělávání

Dle Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 by mělo dojít k řadě změn, které by měly podpořit spolupráci škol s ostatními odborníky včetně sociálních pracovníků. Pokud neuvedu jinak, následující text vychází z tohoto strategického plánu pro rok 2016 - 2018. Ten se člení na pět strategických cest, ve kterých jsou uvedeny jednotlivé kroky k dosažení inkluzivního a kvalitativního vzdělávacího systému.

První strategická cesta **„Čím dříve, tím lépe“** se věnuje předškolnímu vzdělávání, který není cílem této práce (MŠMT, 2015, s. 12), proto jej zde jen jmenuji.

Další cestou je **„Inkluze je přínosem pro všechny“**, zde je rozepsaná odborná podpora inkluzivního vzdělávání. Prvním krokem je společné ověřování, hodnocení a plánování dalšího postupu, jako je např. vyhodnocení práce odborníků na podporu pedagogů na škole zejména sociálního pedagoga, asistenta pedagoga, posilování spolupráce v péči o ohrožené děti a zabezpečit pro ně adekvátní preventivně výchovnou péči. (MŠMT, 2015, s. 17 - 18) Jedním z dalších kroků je **„Podpora inkluzivního vzdělávání v místě a ve školách“**, jedním z jeho cílů je např. snižování předčasných odchodů ze vzdělávání, v rámci projektů na podporu práce s ohroženými rodinami, dětmi, žáky. Zde se do jednotlivých programů budou zapojovat i např. nízkoprahová centra a jiné organizace poskytující sociální služby, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení. Dalším krokem k naplnění této druhé strategické cesty je **„Metodická podpora škol v oblasti prevence rizikového chování na školách“**, se zapojením odborníků metodiků prevence, psychologů, sociálních pracovníků. (MŠMT, 2015, s. 20 – 23).

Třetí strategickou cestou je **„Vysoce kvalifikovaní odborníci“**, pro inkluzi je stěžejní postoj ředitele školy a jejího zřizovatele, dále kvalita práce pedagogických pracovníků. (MŠMT, 2015, s. 25).

Za účelem této práce je důležitá čtvrtá strategická cesta **„Podpůrné systémy a mechanismy financování“**. Jejímž obsahem jsou mimo jiné, jak z názvu vyplývá, podpůrné systémy. Ty jsou poskytovány např. dětem, žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům škol. Poradenské služby jsou zajišťovány školskými poradenskými zařízeními a školními

poradenskými pracovišti. Školská poradenská zařízení jsou v předchozí kapitole zmíněné např. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, zde tuto práci vykonávají psychologové, pedagogové a speciální pedagogové a samozřejmě také sociální pracovníci. Školní poradenské pracoviště je přímo ve škole, kde může pracovat psycholog, metodik prevence, školní speciální pedagog, který úzce spolupracuje s asistenty pedagoga, třídními učiteli v součinnosti s vedením školy. (MŠMT, 2015, s. 30 – 31). Pátou strategickou cestou jsou **„Spolehlivá data“**, ta pojednává o pravidelném vyhodnocování výstupů rozvoje inkluzivního vzdělávání. (MŠMT, 2015, s. 40).

Práce sociálního pracovníka také tkví v pomoci začleňování jedinců do společnosti, ať se tak děje prostřednictvím jakékoliv služby, nebo pomoci, kterou sociální pracovník poskytuje. Do určité míry by se tak měla omezovat sociální vyloučení jedinců ze společnosti a podporovat tak inkluzi v jakékoliv oblasti, samozřejmě i v případě škol. Mohu říci, že nezastupitelné místo by měl právě sociální pracovník ve škole, kde by mohl lépe a pružněji spolupracovat s rodinami, se kterými by byl v blízkém kontaktu a doplňovat tak tým sociálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce a metodika prevence. Společně by se tak mohly podílet i na správné inkluzi ve škole.

Závěr

V této práci jsem se věnovala sociální inkluzi lidí, zejména dětí, se zdravotním postižením v prostředí základních škol. V posledních letech dochází k velkému posunu v nazírání na problematiku sociálního vyloučení lidí, jež jsou touto exkluzí ohroženi nejvíce, do této skupiny patří právě i lidé se zdravotním postižením. Častěji se hovoří a v praxi také dochází častěji k integraci těchto lidí do základních škol v hlavním vzdělávacím proudu. Nicméně tato integrace je více či méně úspěšná, dochází k různým názorům, nedorozuměním a mohu říci i nepochopení významu inkluzivního vzdělávání. To má za následek vyostřování tohoto tématu a v praktické stránce k důsledkům nezačlenění takového dítěte do kolektivu, ohrožení šikanou a v konečném důsledku odchodu dítěte z hlavního vzdělávacího proudu do školy speciální a právě sociální exkluzi. Takový příklad uvádí Bendová a Zíkl, kdy dítě s neléčitelnou degenerativní vadou, která se projevovala obtížemi v motorice. Dítě se později zhoršovalo v psaní, učitel, který o jejím zdravotním stavu byl informován, nebral na toto zřetel a nutil dítě k neustálému přepisování látky, což vedlo ke konfliktům mezi učitelem a rodinou, následkem bylo, že dívka byla přemístěna na základní školu speciální. Toto se v některých případech děje doposud. Proto jsem se ve své práci zaměřila právě na základní školu, kde by mělo docházet k integraci, která má vést k lepšímu začleňování těchto lidí do společnosti, při uplatnění na pracovním trhu či připravit na následující studium. Otázkou je zda v praxi toto opravdu funguje, a případně jak vytvořit takové podmínky, které by integraci těchto žáků co nejvíce podpořily. To mě vedlo k napsání této teoretické práce a analýze jednotlivých současných teorií a odborných zdrojů zabývajících se inkluzivním vzděláváním a vytvářením vhodných podmínek pro začleňování žáků ve škole se speciálními potřebami. Cílem mé práce tedy bylo popsat kroky vedoucí k inkluzivnímu vzdělávání na základních školách a roli sociálního pracovníka v procesu integrace lidí se zdravotním postižením.

Proto bylo nezbytné v první kapitole vymezit pojmy sociální inkluze, exkluze a integrace z širšího pohledu. V druhé kapitole se věnuji základnímu vzdělávání na základních školách a následně ukotvení pojmu integrace a inkluze z pohledu vzdělávání. Autoři upozorňují, že mnohdy dochází k špatnému pojmání těchto dvou pojmů a jasně hovoří o inkluzi „jako o nové kvalitě“ - jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí, tedy „školy pro všechny“. V této kapitole se také věnuji přínosům a úskalím inkluzivního vzdělávání, které nikterak nehodnotím. Nahlížím spíše na toto téma obecnou analýzou odborné literatury a zkušeností jednotlivých autorů a dávám tak spíše v celé této kapitole nadhled nad touto problematikou. Nechtěla jsem ve své práci vymezit, zda inkluzivní vzdělávání je přínosné, nebo

nikoliv. Toto je otázka dlouhodobějšího odstupu, praktických zkušeností a zejména věci subjektivního nazírání na tuto problematiku. Osobně si však myslím, že přínosem inkluzivního vzdělávání je sociální začleňování těchto lidí a respektování jedinečnosti každého. Úskalí spatřuji v současnosti v nedostatečném zapojení odborníků, nedostatek vzdělání a zkušeností pracovníků a asistentů pedagogů a jejich podpory při tomto procesu. Důsledkem toho vznikají (oprávněné) obavy a tendence odstupovat od začleňování lidí se zdravotním postižením, zejména lidí s mentálním postižením. Což může brzdit proces proměny inkluzivního vzdělávání, který bude jistě dlouhodobý. Kvůli nedostatečně věnované pozornosti těmto oblastem v praxi je v současnosti integrace dětí se zdravotním postižením v některých případech neúspěšná a děti jsou, mohu říci, zbytečně přerazovány do škol speciálních.

Spíše v této počáteční fázi inkluzivního vzdělávání, za kterou se dá zatím považovat, je přínosné se zaměřit na otázky, jakými kroky docílit, aby integrace byla v kontextu inkluzivního vzdělávání, co nejlépe zaváděná do praxe. Tomuto se věnuji v třetí kapitole. Analýzou jednotlivých zdrojů jsem se zaměřila na oblasti „klíma škol a třídy“, „aktéři“, „kurikulum“, „podpůrné systémy“. Ty jsou nezbytné pro vytvoření bezpečného „prostředí“ pro vzdělávání dětí bez rozdílu, tedy vytvoření „školy pro všechny“. Berberichová a Lang upozorňují na jádro inkluze, které je nezbytnou součástí dobrého klimatu, tedy aby jednotliví aktéři školy (vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, ale i třeba kuchaři/ky) měli pozitivní přístup a hodnoty k integraci těchto dětí, jinak de facto ostatní kroky nemají význam, respektive nemohou být tolik účinné.

Důležitou roli v procesu inkluze sehrávají i samotní aktéři, zde je nezbytná vzájemná spolupráce a snaha o začlenění těchto žáků do školy v hlavním vzdělávacím proudu. V této kapitole rozvádím u aktérů jejich důležité role v procesu inkluze. Mnoho autorů uvádí a z některých výzkumů také vyplývá, že významná je spolupráce především rodiny a rodičů s učiteli.

Aby dítě mohlo být co nejlépe integrováno, je zapotřebí mu ve škole vytvořit podmínky respektující jeho postižení, které ho v mnoha ohledech může hendikepovat. Tyto podmínky je potřeba ukotvit v samotném kurikulu školy – jedná se zde zejména o zavádění individuálních vzdělávacích programů a individuálních plánů jednotlivých žáků se spoluúčastí na jeho vytvoření s rodiči, žákem a učitelem. Nezbytné jsou didaktické a kompenzační pomůcky, zavádění alternativních výukových metod, kooperativní učení.

Důležité pro školu inkluzivní je, aby byla v kontaktu i s externími odborníky – podpůrné systémy, jako jsou psychologové, speciální pedagogové, ale i s jinými školami, neziskovými organizacemi a sociálními pracovníky.

Sociální práci a roli sociálního pracovníka věnuji čtvrtou kapitolu. Práce sociálního pracovníka se skupinou ohrožených dětí je velmi důležitá a právě u dětí se zdravotním

postižením je větší riziko, že budou spadat mezi děti ohrožené. Jeho role je zejména poskytování jednotlivých intervencí v náročných situacích, je však také preventivní.

Jedny ze služeb, které zákon č. 108/2006 o sociálních službách, sociálním pracovníkům a jejich organizacím vymezuje, jsou sociálně-aktivizační služby, jejichž činností jsou například vzdělávací a aktivizační služby, či služby sociální prevence, které napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení. Některé neziskové organizace poskytují školám různé preventivní programy, jedná se zejména o témata v oblasti škodlivého chování, ale také prevence případné intervence pracovníků a psychologů v případě šikany. Jednotlivá nízkoprahová centra také poskytují doučování či volnočasové aktivity, které mimo jiné posilují sebevědomí dětí a mohou zvýšit jejich motivaci k učení. Za důležitá považuji i pracoviště rané péče, které pomáhají rodinám aktivizovat je v jejich rodičovských rolích, což může být přínosné i pro následnou spolupráci rodičů a škol.

Zajímavé bylo nahlížet a komparovat tak i jednotlivé strategické plány, které schválila vláda České republiky ať už v oblasti sociálního vyloučení – Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016 – 2020, Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020, či přímo v oblasti vzdělávání Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. Vzájemně se prolínají s jednotlivými oblastmi, které jsem uvedla v kapitole třetí. V rámci některých strategií je kladen důraz na vytvoření příznivého klimatu školy, odbornou připravenost jednotlivých pracovníků škol prostřednictvím vzdělávacích kurzů, distribucí připravovaných metodik apod. Kladen je také důraz na zajištění odborných pracovníků ve škole a to zejména speciálních pedagogů, asistentů pedagogů, tlumočnicků a také podpůrných opatření zajištěním zejména vyšších finančních dotací školám od jejich zřizovatelů. Podporovány by měly být také didaktické a kompenzační pomůcky, které jsou velmi přínosné při práci s dětmi se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním.

Pro naplnění cíle jsem vymezila jen některé oblasti a rozhodně je nemůžeme považovat za postupy, které budou vždy úspěšné a podle kterých by se dalo jednoznačně řídit. Z tohoto důvodu se práce někomu může zdát být nedostatečně propracovaná do hloubky, některé kapitoly by to určitě vyžadovaly. Jiné by mohly obsahovat bližší informace „jak na to“, což jsem se snažila kompenzovat již existující literaturou a metodikou uvedenou v odkazech pod čarou. To však nebylo cílem práce a ani by se veškeré informace nedaly obsáhnout v rozsahu bakalářské práce. Vytvořila jsem však práci, která poukazuje, na určité klíčové oblasti, které jak ostatní autoři, tak i já považuji za důležité.

Propojila jsem oblasti vzdělávání a sociální práci, což bylo pro mě i celou práci přínosné, zvláště pak v pro mě „nových“ tématech zaměřených např. na speciální pedagogiku, didaktiku apod. Díky tomuto může být tato práce vodítkem sociálních pracovníků, nebo

jednotlivých pracovníků škol, na které oblasti se mohou zaměřit a následně se těmto jednotlivým oblastem věnovat, dále také mohou využít jednotlivé prameny, ze kterých jsem při psaní této práce čerpala.

Určitě bych také doporučila, pokud by se vedení školy rozhodlo identifikovat silné a slabé stránky připravenosti jejich školy na inkluzivní vzdělávání, evaluační nástroj vytvořený PhDr. Josefem Lukášem, Ph.D. – Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání, dostupný na internetu.

Zdroje

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- BESSOTH, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u Frankfurt a. M.: Luchterhnd.
- BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2053-1.
- EGER, Ludvík a Dagmar JAKUBÍKOVÁ. *Kultura školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-441-2.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GOODIN, R. E. Inkluze a exkluze. *Sociální studia*, 2000, č. 5, s. 15-42. ISSN 1212-365X.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3. Dostupné také z: <http://kramerius.mzk.cz/search/handle/uuid:7b952690-e75b-11e4-9f58-005056827e52>
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 27, 13 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.
- GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
- HANÁK, Petr. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4452-9.

- HRDINOVÁ, Andrea, Petra KRUPÍČKOVÁ, Ludmila HANUŠOVÁ, Petra ŠTĚTKOVÁ a Jana PETRA. *NA JEDNÉ LODI: aneb JAK USPOŘÁDAT PŘÍPADOVOU KONFERENCI V OBALSTÍ PÉČE O OHROŽENÉ DĚTI* [online]. 2010. 2010 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: http://www.rozumacit.org/zs/prirucky_a_publikace.php
- HUČÍK J. Mentální postižení In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- JERÁBKOVÁ, Kateřina. *Lidé se zdravotním postižením - historické aspekty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3602-9.
- JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- JÍLEK, Dalibor. *Studie o právech dítěte: implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. 1. vyd. Brno: Česko-britská o.p.s., 2011, 282 s. ISBN 978-80-260-0377-9.
- KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-864-7323-6.
- KOLLÁROVÁ E. Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LUKAS, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: Dotazník pro učitele* [online]. 2012. 2012 [cit. 2016-03-26]. ISBN 978-80-87063-82-8. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani>
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, P. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2000, roč. 36, č. 3, s. 285-297. ISSN 0038-0288.
- MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* Vol. 44, No. 2 (DUBEN 2008), pp. 271-294

- MATULAYOVÁ, Tatiana. Školská sociální práce: analýza legislativy Slovenskej a České republiky. *Sociální práce* [online]. 2013, **2013**(2/2013), 2 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=2&clanek=480>
- MATUŠKA O. Východiska inkluzivní didaktiky In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan. *Metodický průvodce rodiče dítěte se zdravotním postižením: (nejen) na základní škole* [online]. 2012. Ústí nad Labem: EdA, o.s. Ústí nad Labem, 2012 [cit. 2016-03-26]. ISBN 978-80-904927-8-3. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-14/metodika-prurez-14.pdf>
- MICHALÍK, Jan. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole: speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků se vzácnými onemocněními ..* Vyd. 1. Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS, 2013, 150 s. ISBN 978-80-86532-29-5.
- MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE SPAIN, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [on-line]. [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- MŠMT, 20115, *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018* [on-line]. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- POKORNÁ, Věra. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-X.
- POŽÁR L. Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ROMANČÍKOVÁ M., SCHMIDTOVÁ M. Sluchové postižení In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- SIROVÁTKA, T. Úvodem. *Sociální studia*, 2003, roč. 5, č. 9, s. 11. ISSN 1212-365X.
- SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2004. ISBN 80-210-3455-6.

- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016 – 2020* [on-line]. [cit. 2016-03-01].
Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení/>
- ŠEDIBOVÁ A., VLADOVÁ K. Autismus a další pervazivní vývojové poruchy In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- ŠIMKO J., ŠIMKO M. Zrakové postižení In: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- TAGIURI, R. (1968). The Concept of Organizational Climate. In Tagiuri, R., Litwin, & G. H. (Eds.), *Organizational climate. Explorations of a concept*. Boston: Harvard University, s. 11-32.
- TUREK, Ivan. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2., dopl. vyd. Bratislava: Edukácia, 1998, 326 s. ISBN 80-88796-89-x.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů*. 25. 1. 2016. Datum ISBSN 978-80-7488-155-8.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů*. Datum 1. 5. 2015. ISBSN 978-80-7488-116-9.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 1. 5. 2015. ISBN 978-80-7488-116-9 Datum. ISSN.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 1. 5. 2015. ISBN 978-80-7488-116-9.

Příloha A

Organizace poskytující služby lidem se zdravotním postižením – Brno

Odborné poradenství pro osoby se zdravotním postižením

Poradna NRZP ČR v Brně

Adresa: Cejl 892/32, Brno 60200

Tel.: 542 214 110

e-mail: poradnabrno@nrzp.cz

www stránky: www.nrzp.cz

CELZUS

Adresa: třída Kpt. Jaroše 1928/9, Brno 602 00

Tel.: 538 700 940

e-mail:

veronika.imrichova@dchb.charita.cz

www stránky: www.celzus.cz

Liga vozíčkářů – poradna pro život s postižením

Adresa: Bzenecká 23, Brno 628 00

Tel.: 537 021 490

e-mail: poradna@ligavozic.cz

www stránky: www.ligavozic.cz/?akce=225

Organizace dle typu postižení:

Lidé s mentálním postižením

Společnost pro podporu lidí s ment. post. v ČR, o.s.

Adresa: Svitavská 19, Brno 614 00

Tel.: 731 275 801, 545581458

e-mail: barbora.uhlirova@spmpcr.cz

www stránky: spmpcr.cz

Úsměvy – spolek pro pomoc lidem s Downovým syndromem a jejich rodinám

Adresa:

Tel.: 721 908 838

e-mail: marta.k@centrum.cz

www stránky: www.usmevy.cz

Odborné poradenství

Poradna rané péče DOREA

Adresa: Kamenná 21, Brno – Štýřice 63900

Tel.: 734 862 310

e-mail: rp.dorea@slezskadiakonie.cz

www stránky: www.dorea-eliada.cz

Osobní asistence

Podané ruce – osobní asistence

Adresa: Polišenského 4467/3

Tel.: 777 011 034, 582 333 974

e-mail: osa.prostějov@podaneruce.eu

www stránky: www.podaneruce.eu

Maltézská pomoc, o. p. s.

Adresa: Dvořákova 13, Brno 602 00

Tel.: 736 620 810

e-mail:

marketa.studena@maltezskapomoc.cz

www stránky: www.maltezskapomoc.cz

Terénní osobní asistence

Adresa: Grohova 112/16, Brno 60200

Tel.: 538 711 181

e-mail: pece@grohova.cz

www stránky: pece.grohova.cz

ELIADA Brno

Adresa: Kamenná 21, Brno – Štýřice, 63900

Tel.: 734 437 318

e-mail: eliada@slezskadiakonie.cz

www stránky: www.eliada.cz

Liga vozíčkářů

Adresa: Bzenecká 23, Brno 628 00

Tel.: 537 021 481

e-mail: asistence@ligavozic.cz

www stránky: www.ligavozic.cz/?akce=218

služby osobní asistence jsou placené

Domov pro mne, z. s.

Adresa: Kounicova 42, Brno – střed 602 00

Tel.: 605 035 380, 537 021 466

e-mail: osobniasistence@domovpromne.cz

www stránky: www.domovpromne.cz

služby osobní asistence - placené

Odlehčovací služby

ELIADA Brno

Adresa: Kamenná 21, Brno – Štýřice, 63900

Tel.: 734 437 318

e-mail: eliada@slezskadiakonie.cz

www stránky: www.eliada.cz

Denní stacionář

EFETA

Adresa: Strnadova 14, Brno 628 00

Tel.: 544 423 040

e-mail: effeta@charita.cz

www stránky: www.bрно.charita.cz

Sociálně terapeutická dílna Kamenka

Adresa: Staré náměstí 225/27a, Brno

Přízřenice 619 00

Tel.: 543 233 459

e-mail: sdruzenifilia@ok.cz

www stránky: www.sdruzenifilia.cz

lidé s autismem

Asociace pomáhající lidem s autismem -

APLA

Adresa: Fügnerova 30, Brno – sever 613 00

Tel.: 548 220 345, 775 199 800

e-mail: oas@apla-jm.cz

www stránky: www.apla-jm.cz

Lidé s tělesným postižením

Odborné poradenství

ParaCENTRUM Fénix

Adresa: Netroufalky 787/3 Brno, 625 00

Tel.: 547 210 382

e-mail: poradna@pcfenix.cz

www stránky: www.pcfenix.cz

Osobní asistence

Domov pro mne, z. s.

Adresa: Kounicova 42, Brno – střed 602 00

Tel.: 605 035 380, 537 021 466

e-mail: osobniasistence@domovpromne.cz

www stránky: www.domovpromne.cz

služby osobní asistence – placené

ELIADA Brno

Adresa: Kamenná 21, Brno – Štýřice, 63900

Tel.: 734 437 318

e-mail: eliada@slezskadiakonie.cz

www stránky: www.eliada.cz

HEWER, z. s.

Adresa: Vídeňská 291/89, Brno 639 00

Tel.: 736 505 555

e-mail: brnoB@hewer.org

www stránky: www.osobniasistent.cz

Liga vozíčkářů

Adresa: Bzenecká 23, Brno 628 00

Tel.: 537 021 481

e-mail: asistence@ligavozic.cz

www stránky: www.ligavozic.cz/?akce=218

služby osobní asistence jsou placené

ParaCENTRUM Fénix

Adresa: Netroufalky 787/3 Brno, 625 00

Tel.: 547 210 382

e-mail: asistence@pcfenix.cz

www stránky: www.pcfenix.cz

Podané ruce – osobní asistence

Adresa: Polišenského 4467/3

Tel.: 777 011 034, 582 333 974

e-mail: osa.prostejov@podaneruce.eu

www stránky: www.podaneruce.eu

Odlehčovací služby

Sanus Brno – Komplexní domácí péče

Adresa: Štefánikova 63a, Brno 602 00

Tel.: 549 229 999, 777 758 269

e-mail: sanus.bрно@atlas.cz

www stránky: www.sanusbrno.com

Sociální rehabilitace

Liga vozíčkářů

Adresa: Bzenecká 23, Brno 628 00

Tel.: 537 021 481

e-mail: dominika.dziakova@ligavozic.cz

www stránky: www.ligavozic.cz/?akce=234

služby osobní asistence jsou placené

ParaCENTRUM Fénix

Adresa: Netroufalky 787/3 Brno, 625 00

Tel.: 547 210 382

e-mail: socreh@pcfenix.cz

www stránky: www.pcfenix.cz

sociálně terapeutické dílny

Sociálně terapeutická dílna Kamenka

Adresa: Staré náměstí 225/27a, Brno

Přízřenice 619 00

Tel.: 543 233 459

e-mail: sdruzenifilia@ok.cz

www stránky: www.sdruzenifilia.cz

Raná péče

Poradna rané péče DOREA

Adresa: Kamenná 21, Brno – Štýřice 63900

Tel.: 734 862 310

e-mail: rp.dorea@slezskadiakonie.cz

www stránky: www.dorea-eliada.cz

Osoby se zrakovým postižením

Centrum sociálních služeb pro osoby se zrakovým postižením

Adresa: Chrlické náměstí 2, Brno 634 00

Tel.: 545 558 132, 736 486 992

e-mail: palecek@centrumchrlice.cz

www stránky: www.centrumchrlice.cz

odborné poradenství

TyfloCentrum Brno, o.p. s.

Adresa: Chaloupkova 3, Brno – Kr. Pole, 612 00

Tel.: 515 919 671

e-mail: poradna@centrumpronevidome.cz

www stránky:

www.centrumpronevidoe.cz/poradny

LORM – Společnost pro hluchoslepy

Adresa: Křenová 67, Brno

Tel.: 777 764 197, 777 764 192

e-mail: brno@lorm.cz

www stránky: www.lorm.cz

Osobní asistence

Domov pro mne, z. s.

Adresa: Kounicova 42, Brno – střed 602 00

Tel.: 605 035 380, 537 021 466

e-mail: osobniasistence@domovpromne.cz

www stránky: www.domovpromne.cz

služby osobní asistence - placené

Služby sociální prevence

Tyfloservis, o.p.s.

Adresa: Kamenomlýnská 124/2, Brno 603 00

Tel.: 541 212 810

e-mail: brno@tyfloservis.cz

www stránky: www.tyfloservis.cz

Středisko rané péče SDRP Brno

Adresa: Nerudova 7, Brno 62 00

Tel.: 541 236 743

e-mail: brno@ranapece.cz

www stránky: www.ranapace.cz

Sociální rehabilitace

VODÍČÍ PES, z.s.

Adresa: Kamenomlýnská 2, Brno 603 00

Tel.: 734 224 658

e-mail: klubovna@vycvikvodichpsu.cz

www stránky: www.vycvikvodichpsu.cz

TyfloCentrum Brno, o.p. s.

Adresa: Chaloupkova 3, Brno – Kr. Pole,

612 00

Tel.: 515 919 666

e-mail:

rehabilitace@centrumpronevidome.cz

www stránky:

www.centrumpronevidoe.cz/rehabilitace

Odlehčovací služby

Centrum sociálních služeb pro osoby se
zrakovým postižením

Adresa: Chrlické náměstí 2, Brno 634 00

Tel.: 545 558 132, 736 486 992

e-mail: palecek@centrumchrlice.cz

www stránky: www.centrumchrlice.cz

sociálně terapeutické dílny

TyfloCentrum Brno, o.p. s.

Adresa: Poděbradova 58, Brno - Kr. Pole

612 00

Tel.: 532 307 958, 774 715 099

e-mail: haptelier@centrumpronevidome.cz

www stránky:

www.centrumpronevidome.cz/hapatelier

průvodcovské a předčitatelské služby

TyfloCentrum Brno, o.p. s.

Adresa: Chaloupkova 3, Brno – Kr. Pole,

612 00

Tel.: 515 919 670

e-mail: asistence@centrumpronevidome.cz

www stránky:

www.centrumpronevidoe.cz/asistence

osoby neslyšící

Odborné sociální poradenství

Unie Neslyšících Brno

Adresa: Palackého tř. 114, Brno 612 00

Tel.: 541 245 321

e-mail: unb@cmjn.cz

www stránky: www.neslysici.net

Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR

Adresa: Babická 139, Zastávka u Brna 664
84

Tel.: 546 429 323

e-mail: prochazz@feec.vutbr.cz

www stránky: www.snnocr.cz

AUDIOHELP, z.s. (dříve HELP)

Adresa: Běhounská 22, Brno 602 00

Tel.: 541 240 381

e-mail: cknh.audiocentrum@seznam.cz

www stránky: www.audiohelp.cz

Česká unie neslyšících

Adresa: Údolní 53, Brno 602 00

Tel.: 541 146 271

e-mail: brno@cun.cz

www stránky: www.bruno.cun.cz

Raná péče pro Moravu a Slezsko

Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s.

Adresa: Jungmannova 25, Olomouc 77900

Tel.: 739 642 677, 733 181 497

e-mail: ranapecemorava@detskysluch.cz

www stránky: www.detskysluch.cz

Tlumočnické služby

Unie Neslyšících Brno

Adresa: Palackého tř. 114, Brno 612 00

Tel.: 541 245 321

e-mail: unb@cmjn.cz

www stránky: www.neslysici.net

SNN v ČR Centrum denních služeb pro
sluchově postižené

Adresa: Vodova 35, Brno 612 00

Tel.: 541 212 401

e-mail: cds.brno@seznam.cz

www stránky: www.neslysici-brno.estranky.cz

Česká Unie Neslyšících

Adresa: Palackého tř. 114, Brno 612 00

Tel.: 541 245 321

e-mail: unb@cmjn.cz

www stránky: www.neslysici.net

sociální rehabilitace

AUDIOHELP, z.s. (dříve HELP)

Adresa: Běhounská 22, Brno 602 00

Tel.: 541 240 381

e-mail: cknh.audiocentrum@seznam.cz

www stránky: www.audiohelp.cz

Podrobné informace o jednotlivých organizacích jsou uvedeny na stránkách registru poskytovatelů sociálních služeb ministerstva práce a sociálních věcí dostupné na <http://iregistr.mpsv.cz>, služby v městě Brně na portálu sociální péče ve městě Brně dostupné na <https://socialnipece.brno.cz/>

Příloha B

Doplňující literatura

- PETRÁŠ, Petr, Jitka JARMAROVÁ a Marek LAUERMANN. *Metodika práce asistenta pedagoga: komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání* [online]. 2015. Olomouc, 2015 [cit. 2016-03-26]. ISBN 978-80-244-4711-7. Dostupné z:
<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-14/metodika-prurez-14.pdf>
- NOVÁKOVÁ, Ivana a Jana BARVÍKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4517-5.
- JANKOVÁ, Jana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4476-5.
- HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
- ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4454-3.