

Kolokvium SŠOH 10.5.2024

- **Získaný handicap jako diskvalifikace na trhu práce a v reálném životě.**
- **Selhávání podpůrných opatření ve vzdělávání žáka s postižením v běžné třídě.**
- **Limity a rizika asistence a úlev. Proč to nefunguje a co s tím?**
- **Odklon speciální pedagogiky od učitelství jako didaktická vyprázdněnost a formalismus oboru.**

PhDr. Petr Kopřiva, Ph.D.

petr_kopriva@centrum.cz

Nepřipravenost uchazečů o studium na SŠ

- Jde zejména o uchazeče s postižením, kteří absolvovali běžnou třídu ZŠ. Výsledky potvrzují učitelé, oboroví didaktici, samotní studenti i rozčarování rodiče, a také poradenští pracovníci – speciální pedagogové.**
- Studenti často nezvládají základní sebeobsluhu a chybí jim osvojené dovednosti a znalosti, které by vzhledem ke svému postižení měli a mohli mít, a které jsou běžným standardem u jejich spolužáků, kteří absolvovali základní vzdělávání ve speciálním školství.**

Forma vzdělávání souvisí se zaměstnaností

Počty zaměstnaných a nezaměstnaných zřakově postižených absolventů podle typu ZŠ:

Respondenti 18–30 let	Zaměstnaní	Nezaměstnaní
ZŠ pro zřakově postižené	9	5
Běžná třída ZŠ	4	8

Zdroj: Klozová, H. (2014). *Integrace zřakově postižených*. [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. Instrukcionální repozitář TUL.
<https://dspace.tul.cz/handle/15240/57468>

Nepřipravenost se projevuje v některých parametrech a v různé míře:

- **Studenti / uchazeči z běžných tříd ZŠ mají problémy dokonce i se čtením a psaním, které není osvojené, a proto není funkčně použitelné.**
- **Jeich studijní předpoklady a znalosti nutné pro daný obor a stupeň studia nejsou proto dostatečné.**
- **Bývá to motorická nešikovnost, která ovšem nevyplývá ze zdravotního postižení.**
- **Je to nesamostatnost a závislost na asistenci v různých oblastech primárně nesouvisejících s postižením studenta.**
- **Studentům chybí běžné pracovní návyky.**
- **Bývá to získaný nedostatek vůle, sebestředné sebepojetí, vyloučení z kolektivu, nefunkční sociální vztahy, nerealistická očekávání, nesplnitelné ambice a cíle, iluze. Vše opět získané a nevyplývající z postižení.**

Ředitelka KDJ:

„Děti, které přicházely z integrace, byly daleko méně, opravdu méně samostatné. V podstatě vůbec neuměly číst a psát v Braillově písmu, protože jejich učitelé byli přesvědčeni, že Braillovo písmo dnešní těžce zrakově handicapovaní studenti už nepotřebují. Že už jim stačí počítač s hlasovým výstupem, případně pomoc asistenta. Ale ony přicházely, tedy z integrace, nepřipraveny i z pohledu prostorové orientace, z pohledu základní sebeobsluhy, ukrojit chleba, namazat si ho máslem, zavázat si tkaničky, a o schopnosti samostatné docházky na koncerty a na procházky nelze vůbec mluvit. To byl velký rozdíl mezi dětmi, které přicházely ze speciálních škol v 80. a 90. letech a dětmi přicházejícími z integrace ... později. To je bohužel naše zkušenost.“

Zroj: Červený, J. (2015). *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené a uplatnění jejích absolventů v praxi*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy.
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/73697>

Čtení a psaní souvisí se zaměstnaností

Rylesová (1996) ve svém výzkumu z prostředí USA uvádí 56 % zaměstnaných a 44 % nezaměstnaných respondentů s těžkým zrakovým postižením, kteří aktivně čtou Braillovo písmo, dále 23 % zaměstnaných a 77 % nezaměstnaných respondentů s těžkým zrakovým postižením, kteří Braillovo písmo neumějí.

Zdroj: Ryles, R. (1996). The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 219-226.

<https://doi.org/10.1177/0145482X9609000311>

Srov. praktické čtení a grafomotoriku (nepostradatelnou pro rozvoj kognitivních funkcí), které jsou u žáků s poruchou motoriky a artikulace nahrazovány asistencí a technologiemi, klávesnicí, hlasovým a alternativním ovládáním, apod.

Získaný handicap

- **Takový handicap v pravém slova smyslu přímo nesouvisí se zdravotním postižením žáka (vrstevníci ze speciálních škol ho v takové míře nebo vůbec nemají). Je to získané znevýhodnění dané (mimo jiné, avšak zejména) podmínkami vzdělávání a výuky v běžné třídě ZŠ.**
- **Zdravotní postižení není handicap. Handicap je důsledek postižení, který je v závislosti na podmínkách možný, ale vůbec ne nutný. Člověk se zdravotním postižením nemusí být handicapovaný a handicapovaný nemusí být člověk se zdravotním postižením.**

U studentů, kteří vstupují s takovýmto handicapem na střední školu, bývá velice těžké ho v průběhu studia zmírnit a překonat. Pokud se to nepodaří, absolvent pak naráží na tvrdé podmínky životní reality. Získaný handicap ho pak v různé míře diskvalifikuje na trhu práce a v zaměstnání, v samostatném životě (problémy s osamostatněním od rodičů), v partnerském a vlastním rodinném životě.

Odklon speciální pedagogiky od učitelství

Speciální pedagogika je dnes oborem odděleným od učitelství. Speciální pedagogové neumějí učit např. češtinu nebo matematiku. Speciální pedagogika se téměř nezabývá předmětovou didaktikou, ale pouze obecnými organizačně formálními opatřeními. Výjimkou jsou učitelé na speciálních školách, kterých je ale bohužel velmi málo a ubývají. Učitelé na běžných školách obecná organizační a formální opatření pro vzdělávání žáka s postižením i bez studia intuitivně znají, ale bohužel nevědí, jak naučit číst, psát a počítat žáka s konkrétním typem a stupněm postižení. V tom jim speciální pedagog neporadí. Proto se profese speciálního pedagoga a učitele nedoplňují, ale míjejí. Proto podpůrná (organizačně formální) opatření nepomáhají.

Učitel se nemá kde dovědět, jak učit:

„Já opravdu nevím, jak mám s tímto žákem v hodině pracovat. Našla jsem si ten katalog (pozn. aut. – Katalog podpůrných opatření) a prostudovala jsem i tu modifikaci vyučovacích metod. Upřímně, paní kolegyně, bylo to takové popisné, vlastně jsem se tam dočetla to, co v hodině vidím sama – že Jiřík potřebuje pomalejší tempo, že potřebuje víc času na úkol, že potřebuje individuální práci s asistentem, opakovaný výklad apod. Tohle já ale všechno vím, já potřebuji, aby mi někdo poradil, jak konkrétně Jiříka učit češtinu, když nezvládne to, co ostatní. Víte, chci, aby ho čeština bavila a abych ho něco naučila, potřebuji konkrétní metodické návody, jak pracovat v češtině nad jednotlivým učivem. Ale celkově Vám musím říct, že je práce s Jiříkem v kolektivu dvaceti šesti dětí častokrát nad moje síly a zdá se mi, že je to pro něj spíš trápení než radost.“

Zdroj: Eliášová, K., & Štěpáník, S. (2022). Inovace výuky českého jazyka ve speciálněpedagogických souvislostech. *Speciální pedagogika*, 32(1–2), 3–18.

Učitel nemá čas

- Jde o přenesení práce učitele na druhou, zpravidla nekvalifikovanou osobu. To je didakticky vadné. V praxi učitel nemůže stíhat plnohodnotně pracovat s většinou třídy a současně plnohodnotně pracovat se žákem s postižením na jiném obsahu a činnosti, i kdyby věděl jak. V praxi tedy učitel s postiženým žákem nepracuje a vše je na asistentovi (proto tam je), který zcela tápe.
- Role učitele při vzdělávání žáka s postižením v běžné třídě představuje neřešitelné dilema. Učitelé reflektují svojí bezmoc. Zde vzniká v pravém slova smyslu handicap žáka. Jeho skutečný handicap není dán jeho postižením, ale podmínkami, ve kterých nemůže být plnohodnotně vzděláván. Takové podmínky přesně definují Eliášová a Štěpáník (2022, s. 9): *„Edukační prostředí, kde někteří žáci mají možnost pracovat s kvalifikovaným učitelem nad hlavním tématem hodiny a jiní žáci, ... pracují izolovaně v rohu třídy s nekvalifikovaným asistentem pedagoga, jenž přejímá výukovou činnost, je defektní a (v našem případě nevidomému) žákovi nedává možnost plnohodnotného učení.“*

Řešení v praxi

Učitel nemá čas.

Učitel neví, jak učit konkrétní předmět přizpůsobený pro dítě s postižením a pro specifika jeho čtení, psaní a komunikace.

Neví to ani speciální pedagog neučitel a poradenský pracovník.

Asistence.

Úlevy.

Ale to nepomáhá!

Pohled asistenta pedagoga

„V běžných základních školách, kde bývá nevidomé dítě integrované, většinou nejsou k dispozici žádné speciální učební pomůcky. Použít se dá minimum. Peníze na ně školy nemají (nebo to alespoň tvrdí) a ani se je asi nijak zvlášť sehnat nesnaží. Jedná se přece jen o jedno dítě – a je tu asistent. Učitelé ze ZŠ většinou s nevidomými nemají vůbec žádné zkušenosti, a tak se veškerá práce kolem nevidomého žáka mlčky přesune na asistenta.

Vše závisí na lidech, a kde není vedení věci příliš nakloněno, jsou zkušenosti mých kolegů velice podobné. Asistent má práce na dva úvazky a plně zaplacený nemá ani jeden. ... Doporučení a rady poradenského zařízení zůstávají vedením nepovšimnuty. Chování učitele k integrovanému dítěti má zásadní vliv ... Přehlíží-li ho učitel, začnou ho spolužáci přehlížet také. A asistent k tomu někdy raději mlčí, protože by nepomohl ani dítěti, ani sobě. Braillovo písmo (číst, psát, používat matematické znaky, cizí abecedy, základy notopisu) znám na celé škole doposud já sama. Nikdo z pedagogického sboru zatím neprojevils zájem sebeméně do této problematiky proniknout ... nikdo nebere jako výzvu poznat a naučit se něco nového, ale jako přítěž. Před chlapcovým nástupem do školy se prý učitelky třásly, která ho dostane.“

Zdroj: Baslerová, P. et al. (2012). Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením. Univerzita Palackého v Olomouci. (s. 93-94)

Dilema poradenských pracovníků

Speciální pedagogové v poradenství (nejčastěji SPC) jsou odborníci, kteří věří dobrému záměru inkluze a jejích idejím, avšak při kontaktu s praxí vnímají (podobně jako žáci a studenti) některé limity a rozpory, na které proto někdy opatrně poukazují. Jejich úkolem a prací je především zajistit fungování vzdělávacího systému dle nastavených pravidel. Z jejich strany je potřeba vyhovět všem účastníkům vzdělávání, tedy skutečným, odůvodněným i jen deklarovaným či formálním požadavkům rodičů, žáka s postižením, učitelů, asistentů pedagoga, ředitelů školy i předepsané administrativy. Tyto požadavky bývají často protichůdné a jejich bezkonfliktní sladění je mimořádně obtížné, ba nemožné. Přímý kontakt poradenského pracovníka se žákem a s výukou je nezbytný, bohužel vzhledem k přetíženosti poradenského systému není vždy dostatečný.

Formalismus a úlevy (tzv. modifikace učiva)

Protože poradenský pracovník ani učitel zpravidla nevědí, jak a které učivo pro daný typ a stupeň postižení žáka uspořádat, v praxi jde o prostou redukci učiva, přestože každý ví, že to tak být nemá. Je to méně tréninku a méně látky. Výstupem poradenství je dokumentace (Zpráva a Doporučení), která vedle materiálních a organizačních opatření zásadním způsobem obsahově ovlivňuje praxi ve škole a často bývá dogmaticky implementována do IVP a výuky. Dokumentace bývá z nedostatku kapacit aktualizována někdy dokonce až po dvou letech.

Jestliže je dokumentace příliš konkrétní, neposkytuje učitelům dostatek volnosti a navíc brzy neodpovídá stavu vývoje žáka. Pokud je příliš obecná, výsledkem je bezradnost učitelů. V obou případech učitelé příliš nepomáhá, a protože se jí učitel musí řídit, stává se opravdovým strašákem. Její dogmatická implementace jako kombinace úlev a asistence pak často vede k získání handicapu a k poškození žáka.

V doporučení chybí diagnóza, učitel tedy často neví, co a proč žákovi je. Identifikátor znevýhodnění, i když je rozklíčován, často neodpovídá realitě, ale formálním potřebám. Např. pokud reálné postižení žáka nedosáhne na požadovanou dotaci hodin asistence, bývá identifikační kód upraven a vyjadřuje pak jinou diagnózu.

Příklad Doporučení u žáka s LMP, třetí třída:

Příklady doporučení žáka s LMP, který na konci 3. třídy nečte, nepíše, v matematice sčítá a odčítá s názorem do pěti a zkouší do deseti. Práce s asistentkou (učitel s žákem nepracuje) probíhala s dopomocí ve vyplňování pracovních sešitů:

*„**Pro rozvoj v matematice:** Pokračovat v probírání pracovního sešitu, navázání případně dalším dílem. Procházení všech prostředí (Hejného matematika). Pokud něco výrazně nejde, netlačit na Michala, ale záměrně nic nevynechávat. Matematiku probírat ve škole, nedávat Michalovi domácí úkoly (ty z jiných předmětů).*

***Pro rozvoj ve čtení:** Pokračovat v probírání pracovního sešitu, navázání případně dalším dílem. ... Velká tiskací písmena. ... Michal se seznamuje i s malými, ale důraz na velká. Jemně opravit, neupozorňovat ho příliš na jeho chybování.*

Možno využívat webové stránky věnované výuce českého jazyka a matematiky především pro žáky s SPU.

Doporučujeme diagnostiku u terapeutky Feuersteinovy metody. Ta by mohla stanovit i rozpracovanou terapii: v té by byli vyškoleni jak rodiče, tak asistentky třídy. Trénink rozvoje mozku je pak vhodné provádět denně.“

Příklad Doporučení u žáka s LMP, třetí třída:

- Jde pouze o selektivní výčet metod z doporučení, které posvěcují úlevy, procházení a vyplňování pracovních sešitů, jejichž struktura, tempo a variabilita nejsou určeny pro žáky s LMP, doporučují pomůcky zaměřené na neexistující problém (SPU) a „terapie“ obcházející trénování čtení, psaní a počítání. Trénink trivia SPC samozřejmě také doporučilo, ale nedůrazně a bez konkrétních úkolů. Doporučené nezadávání domácích úkolů a neopravování chyb je další vážnou chybou kontraindikací.
- Psací psaní a angličtina byly vyloučeny z výuky, o tom není v doporučení ani slovo.
- Psaní bylo z výuky vyloučeno v 1. třídě potom, co se krátce zkusilo.
- S angličtinou ve 2. třídě se ani nezačalo. Vše v aktuálním doporučení bez záznamu.

Zdroj: Kopřiva. P. (2020). Proč to nefunguje? Příčiny a důsledky selhávání systému edukace a podpory žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné třídy ZŠ. Pohled z praxe školního speciálního pedagoga. In T. Harčaríková, & J. Lopúchová (Ed.), *Integrované / inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zborník vedeckých príspevkov* (s. 120-141). Univerzita Komenského v Bratislave.

Začarovaný kruh

Vzhledem k tomu, že žák s postižením, pokud se má vyrovnat tvrdým podmínkám trhu práce, potřebuje ve škole více a déle trénovat (srov. víceletou - prodlouženou docházku na speciálních školách), je kombinace asistence s úlevami škodlivá kontraindikace. Žák neumí a nezvládá to, co by měl a co by mohl, asistent proto pomáhá více a více. Žák zvládá méně a méně, přestává pracovat a stává se nesamostatným a závislým.

Efekt rozptýlení odpovědnosti

Jedním z nežádoucích jevů vzdělávání žáka s postižením v běžné třídě je efekt definovaný sociální psychologií jako rozptýlení odpovědnosti (Hartl, Hartlová, 2000, s. 368) mezi učitele, asistenty, rodiče a poradenské pracovníky. V případě školní třídy a roztržité kvalifikace všech zúčastněných aktérů jde o pocit osobní bezmoci a bezradnosti spolu s důvěrou, že odpovědnost leží na někom jiném. Tak učitel, který nemá kvalifikaci speciálního pedagoga, spoléhá na doporučení poradenského pracovníka a metodické pokyny shora, a protože nemá ve výuce na nevidomého čas, spoléhá na práci asistentů a rodičů. Poradenský pracovník, který nemá kvalifikaci učitele a je zahlcen administrativou, spoléhá na práci učitelů, asistentů a rodičů. Asistent pedagoga, který obvykle prošel krátkým kurzem, spoléhá na kvalifikace diagnostika, pedagoga a na pomoc rodičů. Rodiče zatím bezstarostně spoléhají na celý vzdělávací systém.

V efektu rozptýlení odpovědnosti nejde o selhávání jednotlivců. Všichni zúčastnění pracují s maximálním nasazením.

Co žák s postižením potřebuje?

Více tréninku.

K tomu více času.

Vzhledem ke zdravotnímu postižení nebo znevýhodnění, což bývá objektivní omezení, potřebuje žák zpravidla intenzivněji trénovat a cvičit to, co mu ve srovnání s nepostiženými vrstevníky nejde nebo jde hůře. Od první třídy na ZŠ jde především o čtení, psaní a počítání s omezením jednoho ze smyslů, s omezením motoriky, s omezením řeči a s omezením kognitivních funkcí.

Srov. logopedii nebo hru na nástroj.

Trénink funkce, která je omezena. Např. grafické psaní (jemná motorika a jakýkoliv možný pohyb včetně jakékoliv grafomotoriky – hlavou, ústy apod.).

Trénink náhradních funkcí. Alternativní psaní (ovládání klasické nebo virtuální klávesnice – hlavou, ústy, vzduchem, hlasem, mrkáním, pohyby očí).

Je to často dvojí abeceda, dva jazyky, dvojí způsob zápisu.

Odlišné uspořádání obsahu učiva a činností (ne redukce).

Respektování specifik postižení. Jsou funkčně nepostradatelná a tvoří kulturní identitu. Jsou vnímány majoritou tradičně jako jako odlišnost, jinakost, nápadnost, stigma.

Didaktické chyby v běžné třídě

Nedostatek času na potřebný rozšířený trénink.

Není ani tolik běžného času, který potřebuje běžný žák.

Žák nepracuje s učitelem.

Žák nemá možnost pracovat se spolužáky, protože potřebuje dělat něco jiného než většina.

**Práce prostřednictvím omezené funkce bez tréninku funkcí náhradních.
Omezená funkce sama o sobě nemůže plnohodnotně fungovat.**

Práce prostřednictvím náhradní funkce bez tréninku funkce omezené (např. vyřazení grafomotoriky znamená kognitivní deficit).

Redukce náhradních funkcí.

Nadužívání asistivních technologií, nadbytečné usnadnění - práce pouze s jednou nejjednodušší z náhradních funkcí, která obchází praxi, trénink a náročnou činnost (limity v praxi, informační limity).

Úplné obejití a vyřazení praktické činnosti prostřednictvím asistence (sociální izolace, volní deficit, nesamostatnost, závislost).

Chyby systému

Podpůrná opatření jsou často nadbytečně realizována tam, kde to není potřeba ani nutné. Např. úlevy namísto tréninku u SPU nebo LMP.

Náhradní činnosti namísto přímého tréninku - pokud žák netrénuje čtení a psaní, žádná alternativa mu nepomůže (jako doplněk přímého tréninku ano).

Podpůrná opatření nejsou aplikována správně a funkčně tam, kde je to nepostradatelné. Náhrady a asistence, které nahrazují a obcházejí samotnou dovednost číst a psát. Např. hlasový vstup, hlasový výstup, zapisovatel.

Nevidomý student na běžném gymnáziu:

Arnošt popisuje informační bariéry v matematice na gymnáziu způsobené tím, že nepsal v Braillu: „*Teda s tou matikou, abych to trochu popsal... bylo to vtipné... my jsme na to první 3 roky trochu hřešili.... Šlo o to, že jsem se většinou naučil jen teorii a moc jsem si příkladů nepropočítal. Ono šlo o to, že by někdo mi musel příklady přepsat do nějaké formy, abych s tím mohl pracovat a počítat, pak zase by to někdo musel přepsat, aby se to zkontrolovalo. No, tak jsme na to prděli... jak já, tak ti učitelé a fungovalo to, protože všichni si svým způsobem ušetřili práci. Sranda to přestala*

být, když nastal 4. a 5. ročník, kdy začalo být jasné, že v pátáku z té matiky budu maturovat. No, ještě tam byl další problém, že se nám v průběhu vystříдалo několik matikářek s různou úrovní přístupu.

Mně všechno hrozně dlouho trvalo a zasekával jsem se na triviálnostech, teorii jsem totiž znal, ale chyběla mi praxe. Ve čtvrtáku jsme na matiku dostali takovou starší energickou paní, která došla k názoru, že pokud chci zmaturovat z matiky, tak že to takhle dál nemůžeme dělat. První věc byla, že jsem si pořídil braillovský řádek, který jsem do té doby neměl...

No, abych to shrnul, v matice se to první 3 roky dost zanedbávalo a pak ty další 2 jsme to horko těžko dobíhali, ale nakonec se podařilo. Sice je fakt, že se to pak odrazilo i v dalším studiu na vysoké škole.“

Zdroj: Klozová, A. (2017). *Integrace zrakově postižených v běžných typech škol*. [Diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. Institucionální repozitář TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/60778> (s. 63)

Nevidomý student na běžném gymnáziu:

Tentýž Arnošt popisuje, jak pro něj byla nedostupná psaná podoba cizích jazyků, protože nečetl v Braillu. Hlasový výstup nedokázal vzniklý deficit nahradit: „V 2. ročníku jsem si totiž musel vybrat druhý jazyk: Ruštinu jsem rovnou zavrhl, protože v té době jsem na PC používal window eyes a ten by sis tím asi neporadil. Hlavně teda ta (hlasová) syntéza. ... tak jsem skončil u francouzštiny. Začalo to tak, že byla tendence mi skenovat nějakou učebnici. Ale byl to docela problém, protože se řešila v té době i učebnice angličtiny a nestíhalo se to, protože to bylo dost časově náročné. Pak jsme na to rezignovali chvilku. Já jsem si většinou vypsál jen slovíčka, napsal jsem si, ja k se to čte, pak jsem se to naučil nazpaměť a oni mě z toho vyzkoušeli. No, tak jsem to uhrál třeba na ty trojky. Pak jsem asi ve třetáku přešel na linux, který jak jsem zjistil, tak si s francouzštinou dokázal poradit a mohl jsem číst a pracovat s francouzskými texty. Měl jsem snahu to dohnat, ale po čase jsem se na to vykašlal a vzdal jsem to. Bylo toho hodně.

Navíc ten jazyk je na psaní velmi složitý a mě demotivovalo to, že musím se to snažit tak rychle dohnat a ono to tak rychle prostě nešlo. U francouzštiny je problém, že se vše jinak píše a jinak čte. No, tak to zase dopadlo tak, že jsem se učil jen na ústní zkoušení a pak to zase zapomněl. No, testy z francouzštiny byly dost vtipné, dost často jsem psal třeba nějaký diktát a vyučující mi řekla, ať to napíšu, jak si myslím (teda já u něčeho měl jistou představu, jak se to asi píše, ale tím, že francouzština je jaká je no, tak to často nebylo správně) a ona mi pak prostě dala nějakou známku. No, bylo to dost hrozný ta francouzština“.

Zdroj: Klozová, A. (2017). *Integrace zrakově postižených v běžných typech škol*. [Diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. Institucionální repozitář TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/60778> (s. 64)

Co s tím?

Zaměřit výzkum na tvorbu předmětových didaktik pro konkrétní typy a stupně postižení.

Dvouoborové studium speciální pedagogiky a učitelství.

Legislativní změny, které nedovolí obcházet a nahrazovat efektivní čtení a psaní asistencí nebo nadbytečným usnadněním.

Spolupráce s komunitami lidí s postižením a respektování odlišných způsobů čtení a psaní jako kulturní identity (rodilí mluvčí znakového jazyka, nevidomí jako zkušení uživatelé Braillova písma).

Znovu uznání vzdělávání ve speciálních školách a třídách jako plnohodnotné formy.

Zřízení několika stálých speciálních tříd v rámci běžných základních škol v kraji, aby byly dostupné s rozumným dojížděním.

Zajistit a spolufinancovat dopravu do těchto tříd pro žáky, kteří ji potřebují.

Co s tím?

Je nezbytné si přiznat, že vzdělávání žáka s postižením v běžné třídě často nemůže poskytnout plné kvalifikační zajištění výuky. To je nepříjemný fakt, který nechtějí ideoví tvůrci vzdělávacího systému přijmout, nemluví se o něm a rodiče o něm nevědí.

Je nutné definovat možná rizika a limity nedostatečných podmínek v běžné třídě a jejich možné dopady v reálném životě.

Učitelé a ředitelé: mluvíte o nedostacích v dokumentaci, metodické podpoře a v podmínkách. Pokud navržená opatření nepomáhají, argumentujte a vracejte je do poraden a SPC.

Sdílejte mezi sebou, s rodiči a s poradnami problémy, které nelze z vaší pozice vyřešit. Veřejná a otevřená diskuse je vynikajícím nástrojem.

Rodiče: Už při výběru formy vzdělávání na základní škole je potřeba definovat reálné možnosti povolání a uplatnění dítěte vzhledem k jeho postižení.

Co bude umět? Co bude moci dělat? Čím a jak se uживí?

Kdo, kdy a jak ho to naučí?

Zdroje:

Baslerová, P. et al. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Červený, J. (2015). *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené a uplatnění jejích absolventů v praxi*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/73697>

Eliášová, K., & Štěpáník, S. (2022). Inovace výuky českého jazyka ve speciálněpedagogických souvislostech. *Speciální pedagogika*, 32(1–2), 3–18.

Klozová, A. (2017). *Integrace zrakově postižených v běžných typech škol*. [Diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. Institucionální repozitář TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/60778>

Klozová, H. (2014). *Integrace zrakově postižených*. [Bakalářská práce, Technická univerzita v Liberci]. Institucionální repozitář TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/57468>

Kopřiva, P. (2020). Proč to nefunguje? Příčiny a důsledky selhávání systému edukace a podpory žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné třídy ZŠ. Pohled z praxe školního speciálního pedagoga. In T. Harčaríková, & J. Lopúchová (Ed.), *Integrované / inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zborník vedeckých príspevkov* (s. 120-141). Univerzita Komenského v Bratislave.

Ryles, R. (1996). The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 219-226. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000311>