

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání

Péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii
Závěrečná práce

Vedoucí práce: Vypracovala:
Mgr. Dita Janderková, Ph.D. Ing. Dita Tartarelli Stojanová

Brno

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci „Péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii“ vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne: 08.12.2014

.....

podpis

ABSTRAKT

Předložená práce se zabývá tématem specifických poruch učení a možnostmi reedukace a kompenzace v podmínkách italské střední zemědělské školy.

V teoretické části jsem pracovala s převážně zahraničními literárními zdroji prostřednictvím metody analýzy, syntézy a komparace. Cílem teoretické části bylo přinést základní informace o specifických poruchách učení a postupu škol a učitelů při reedukaci či kompenzaci specifické poruchy učení v Itálii. V praktické části jsem zvolila metodu empirického výzkumu, konkrétně pak analýzu vybraných školních dokumentů, rozhovor a dotazník. Cílem praktické části bylo prověřit, jakým způsobem jsou potřeby žáků se specifickou poruchou učení respektovány a uspokojovány v podmínkách konkrétní italské střední zemědělské školy.

Snahou bylo naplnit hlavní cíle stanovené na začátku práce: charakterizovat specifické poruchy učení, jejich příčiny, projevy a vliv na osobnost žáka; poukázat na význam prevence; seznámit se způsobem péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii, popsat možnosti kompenzace specifické poruchy učení u žáků na střední škole, a to prostřednictvím analýzy školních dokumentů a zjištění názoru učitelů majících zkušenosti s výukou žáků se specifickou poruchou učení.

Praktický výsledek této práce a její využití pro pedagogickou praxi vidím jednak v oblasti informační, ale především v možnosti reálného uplatnění zjištěných poznatků učiteli, kteří pečují o žáky se specifickou poruchou učení při jejich integraci do běžných tříd.

Klíčová slova: specifická porucha učení, reedukace, kompenzace, analýza školních dokumentů, dotazník, rozhovor, střední škola, Itálie

ABSTRACT

The work deals with the topics of specific learning disabilities, re-educational and compensational possibilities in standard conditions of Italian agricultural high school.

The theoretical part works mostly with the foreign literary sources using the method of analysis, synthesis and comparison. The target of this part was to get general information about the specific learning disabilities and the pedagogical methods used for re-education or compensation of such disabilities in Italy. For the practical part I chose the method of empiric research, particularly the analysis of school documentation, interview and the questionnaire. The target of the practical part was to verify, if the pupils with the specific learning disabilities are respected and what the way to satisfy their needs in the standard conditions of Italian agricultural high school are.

I try to fulfil the main goals defined at the beginning: to describe the specific learning disabilities, their causes, exhibition and influence with regards to the pupil's personality; to show the importance of the prevention; to acquaint with the ways of care of the pupils with the specific learning disabilities in Italy; to describe the possibilities of compensation for the high school students using the analysis of school documents and opinion of teachers experienced in education of students with the specific learning disability.

The practical result of this work and its application is not only informative, it can also be a contribution for the teachers, who take care of the pupils with the specific learning disability and help such pupils with their integration into the regular classes, as it allows the teachers to use the ascertained knowledge in praxis.

Key words: specific learning disability, re-education, compensation, school document analysis, questionnaire, interview, high school, Italy

OBSAH

1. Úvod	1
2. Cíl práce	3
3. Materiál a metody zpracování	4
3.1. Empirický výzkum	4
3.1.1. Metoda studia pedagogické dokumentace	4
3.1.2. Metoda dotazníku	5
3.1.3. Metoda rozhovoru	5
4. Současný stav řešené problematiky	6
4.1. Definice a základní charakteristika specifických poruch učení	6
4.1.1. Sinergismus specifických poruch učení	7
4.1.2. Kritérium nesouladu a kritérium vyčlenění	7
4.2. Neuropsychologické základy specifických poruch učení	8
4.2.1. Genetický přístup	9
4.2.2. Empiristický přístup	9
4.2.3. Neurokonstruktivní přístup	9
4.3. Klasifikace specifických poruch učení	10
4.3.1. Dyslexie	10
4.3.1.1. Typy dyslexie	12
4.3.2. Dysgrafie	13
4.3.3. Dysortografie	14
4.3.4. Dyskalkulie	15
4.3.5. Dyspraxie a dysmúzie	17
4.4. Specifické poruchy učení a italská legislativa – zákon č. 170/2010	17
4.5. Školní neúspěšnost při studiu na střední škole v Itálii	18
4.6. Prevence specifických poruch učení	19
4.6.1. Jak situaci vnímá žák	20
4.6.2. Sebeobrana žáka	20
4.6.3. Proč je prevence nutná	20
4.7. Péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii	21
4.7.1. Povinnosti školy a rodiny	22
4.7.2. Screening	24
4.7.3. Diagnóza	26

4.7.4. Reedukace	27
4.7.4.1. Didaktické strategie při specifických poruchách učení	28
4.7.4.2. Reedukace dyslexie	30
4.7.4.3. Reedukace dysgrafie a dysortografie	32
4.7.4.4. Reedukace dyskalkulie	32
5. Praktická část	34
5.1. Sběr materiálů	34
5.2. Analýza dokumentů	35
5.2.1. Posouzení validity a spolehlivosti dokumentů	35
5.2.2. Vlastní analýza dokumentů	35
5.3. Rozhovor	35
5.3.1. Rozhovor s výchovným poradcem	36
5.3.2. Rozhovor se speciálním pedagogem	36
5.4. Dotazník	36
6. Výsledky práce	37
6.1. Analýza dokumentů	37
6.1.1. Protokol pro primární screening žáků učiteli	37
6.1.2. Vzor dopisu pro pediatra	38
6.1.3. Podklady pro volbu kompenzačních nástrojů a úlev	38
6.1.4. Příklad individuálního studijního plánu dyslektického žáka	38
6.1.5. Mapy pojmů	39
6.2. Rozhovor	39
6.2.1. Rozhovor s výchovným poradcem základní školy v Seravezza	39
6.2.2. Rozhovor se speciálním pedagogem střední zemědělsko-technické školy v Mutigliano	41
6.3. Dotazník	43
6.3.1. Analýza dat	43
6.3.1.1. „Na kterém stupni vyučujete?“	43
6.3.1.2. „Do jaké oblasti spadá předmět, který vyučujete?“	44
6.3.1.3. „Máte zkušenost s žáky se specifickou poruchou učení?“	44
6.3.1.4. „Který z následujících nástrojů kompenzace se Vám jeví nejvhodnější v případě diagnózy lehké/střední/těžké specifické poruchy učení?“	45

6.3.1.5.,„Kterou z následujících úlev by jste aplikoval v případě diagnózy lehké/střední/těžké specifické poruchy učení?“	55
6.3.1.6.,„Domníváte se, že nástroje kompenzace či případné úlevy dokáží vyřešit problémy žáků se specifickou poruchou učení?“	65
6.3.1.7.,„Dle vašeho názoru zákon č. 170/2010 řeší uspokojivým způsobem problematiku specifických poruch učení?“	65
6.3.1.8. „Dle Vašeho mínění je žák se specifickou poruchou učení schopen rovnocenným způsobem vykonávat zvolenou profesi?“	66
6.3.1.9.,„Domníváte se, že primární screening prováděný na základní škole je schopen zachytit 100% žáků potenciálně postižených specifickou poruchou učení?“	66
7. Diskuse	67
8. Doporučení pro pedagogickou praxi	72
9. Závěr	72
POUŽITÁ LITERATURA	74
Seznam použité literatury	74
Seznam internetových zdrojů	76
SEZNAM TABULEK	78
PŘÍLOHY	80
Seznam příloh	80

1. ÚVOD

Závěrečnou práci „Péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii“ bych si dovolila uvést úryvkem z knihy *Dislessia oggi* (STELLA, 2004), který u mě vyvolal vzpomínku na jednoho žáka prvního ročníku střední zemědělské školy. Tento žák byl netečný k jakémukoliv zásahu ze strany učitele, ať pozitivnímu či negativnímu. Jeho tvář byla bez výrazu v jakékoliv situaci, jako by ani neměl city. Ano, tento žák byl dyslektik a střední školu v prvním ročníku opustil. Jakákoliv snaha nás učitelů se míjela účinkem. Chlapec byl demotivovaný, nevěřil si a výklad učitelů nechápal.

„Moje obrázky z mateřské školy byly nečitelné.....to aspoň říká můj táta, ale skutečné problémy ty začaly až na základní škole. Špatně jsem psal a ještě hůř četl. Neustále mě povzbuzovali, abych se víc snažil, ale vzhledem k tomu, že jsem se nelepšil, moji rodiče začali ztrácet trpělivost. Pak přišly špatné známky a donucení přepsat celý úkol, který mi moje máma roztrhala. Tento trest mě uvrhnul do hlubokého zoufalství, protože napsat tu stránku pro mě znamenalo velké úsilí tělesné a mentální (bohužel se moje máma domnívala, že se jedná o nedbalost, nic o dyslexii nevěděla). Doma na mě při úkolech dohlížela, stejně tak jako to dělaly mé učitelky. Plakal jsem a někdy lítaly i facky. Ve škole jsem se nedokázal soustředit a pomalu na moji tvář sestoupila maska bez výrazu“ (Matouš, 19 let).

Tato závěrečná práce je motivována především mým osobním zájmem **naučit se učit** žáky se specifickou poruchou učení. Porozumět jejich problémům, dokázat jim poskytnout vhodné nástroje, které jim umožní dosáhnout školní úspěšnosti, je proto i mým osobním cílem. V tomto shledávám i smysl celé práce, která tak není jen vyvrcholením mého pedagogického studia, ale je pro mě obohacením i po stránce profesní.

Práce obsahuje nejen názory výzkumníků týkající se příčin specifických poruch učení a jejich diagnostiky, ale je zaměřena na možnosti nápravy specifických poruch učení a to v podmínkách střední zemědělské školy v Itálii. Práce obsahuje i moji osobní zkušenost učitele při každodenním řešení problematik vyplývajících z řešení různých situací a týká se oblasti, která v posledních dvaceti letech zaznamenala významný rozvoj. Specifické poruchy učení jsou problematikou častou a významnou. Podle nedávných výzkumů je

výskyt specifických poruch učení až 4% (AID,2009). S rozvojem nových nástrojů hodnocení a znalostí ze strany lékařů, učitelů, ale i rodičů se zvýšily šance těchto žáků na školní úspěšnost. Kromě problémů vztahujících se čistě k učení si žák s sebou bohužel nese prožitý neúspěch s významným negativním dopadem na jeho city a motivaci. Specifická porucha učení nemá tak vliv pouze na učení, ale pojí se se špatným dopadem na vnímání sebe sama a na vlastní sebehodnocení. Proto je nezbytná včasná diagnóza a včasná rehabilitace.

Tato práce je také jedinečná tím, že prezentuje odlišný školský systém a způsob spolupráce učitele a žáka se specifickou poruchou učení v podmínkách jiné země Evropské unie. V práci jsou prezentovány především zahraniční literární zdroje, čímž je pohled na danou tematiku obohacen i z pohledu zahraničních autorů, ačkoliv existuje i celá řada kvalitních českých prací.

2. CÍL PRÁCE

Teoretická část:

- Charakterizovat specifické poruchy učení, jejich příčiny, projevy a vliv na osobnost žáka
- Poukázat na význam prevence
- Seznámit se způsobem péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii
- Popsat možnosti kompenzace specifické poruchy učení u žáků na střední škole

Praktická část:

- Analýza školních dokumentů vztahujících se k zajištění optimálních podmínek pro studium žáků se specifickou poruchou učení
- Zjištění názoru učitelů majících zkušenost s výukou žáků se specifickou poruchou učení integrovaných do běžné třídy

3. MATERIÁL A METODY ZPRACOVÁNÍ

Předložená práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část odráží současné poznatky a vychází z literárních zdrojů. V teoretické části byly získané informace zpracovány prostřednictvím analýzy, syntézy a komparace. Praktická část vychází z empirického výzkumu. Zkoumá školou a učiteli používané dokumenty, pomůcky a postupy, které ve svém důsledku vedou k dosažení výukových cílů u žáků se specifickou poruchou učení jak na základních tak na středních školách v Italské republice. Výzkum byl založen na metodě studia pedagogické dokumentace doplněné o metody rozhovoru a pozorování, které umožňují komplexnější porozumění. Podle Hendla (2005) sběr informací pomocí více zdrojů (lidé, události) lépe osvětlí různé stránky týkající se studované problematiky.

3.1. Empirický výzkum

Podle Průchy (1995) je to takový způsob vědeckého zkoumání, jehož předmětem jsou zpravidla konkrétní jevy edukační reality. Empirické metody zahrnují početnou skupinu metod jako např. metody anamnestické, metody pozorování, metody pedagogického experimentu, metody rozhovoru a metody dotazníkové, metody analýzy výsledků činnosti, k nimž se úzce váží metody studia pedagogické dokumentace. Uvedené metody se používají zpravidla v určité sestavě (Monatové, 1986).

3.1.1. Metoda studia pedagogické dokumentace

Poláková a Vašatková (Bannert, 2012) charakterizují analýzu dokumentů školy jako získávání informací z veškerých listinných a elektronických záznamů škol povinných i nepovinných. Pedagogická dokumentace zahrnuje materiály pedagogických pracovníků, doklady o činnosti všech stupňů škol i dalších výchovných institucí pro děti a mládež. Důležitým zdrojem informací jsou i další dokumenty jako záznamy komisí, doklady o činnosti školské správy, statistiky o školském systému, zákonná ustanovení, rozvrhy hodin, výroční zprávy, doklady ministerstva školství a závazné směrnice, které řídí a posuzují práci škol (Monatová, 1986). Podle Tannenbergové (2010) si při jejich analýze lze uvědomit širší rámec výuky a možnosti jejího vývoje. Z hlediska původu písemných materiálů Zich (2009) rozeznává: primární dokumenty, které byly pořízeny přímým účastníkem události, nebo popisovaného jevu a sekundární dokumenty, které vznikly zpracováním těchto primárních pramenů, nebo jsou jinak zprostředkované. Zich (2009)

rozděluje metody studia písemných pramenů na několik typů: a) konstruktivní metoda (spočívá v interpretaci poznatků získaných z dokumentů takovým způsobem, že se vychází z určité teoretické koncepce a směřuje se ve výkladu celkového průběhu nějakého jevu k jeho rekonstrukci), b) typologická metoda, c) statistické zpracování, d) metoda obsahové analýzy.

3.1.2. Metoda dotazníku

Dotazník bývá definován jako metoda pro hromadné shromažďování informací pomocí písemně zadávaných otázek. Je to jedna z nejpoužívanějších metod a v pedagogickém výzkumu je dnes aplikována zejména pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů aj. Dotazník umožňuje pokrýt i velké skupiny respondentů. Nejdůležitějším požadavkem je správná konstrukce dotazníku. Jednotlivé otázky musí být formulovány tak, aby byly srozumitelné a jednoznačné.. Důležitá je i volba typu odpovědi tak, aby všichni respondenti odpovídali stejnou formou vzhledem k požadavkům statistického zpracování. Dalším požadavkem je i úměrný rozsah dotazníku tzn. vyvarovat se neúměrnému počtu otázek. Důležitý je i způsob zadávání dotazníku. Nejvhodnější je když dotazník zadává sám výzkumný pracovník a respondenti jej vyplňují v jeho přítomnosti, což umožňuje případné rozhovory s nimi. Kromě jednoduchých dotazníků typu otázka-odpověď jsou používány i další typy dotazníků: dotazník kombinovaný se škálou, dotazník kombinovaný s víceúrovňovou škálou, dotazník s technikou sémantického diferenciálu (Průcha, 1995).

3.1.3 Metoda rozhovoru

Rozhovor patří k nejpoužívanějším výzkumným metodám. Bývá definován jako metoda dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele k sdělování určitých informací. Rozhovor přináší zejména výhodu v tom, že výzkumný pracovník poznává respondenty osobně. Nevýhodou rozhovoru je časová náročnost na jeho provedení a zpracování (Průcha, 1995; Monátová,1986). Průcha (1995) rozeznává strukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. U strukturovaného rozhovoru musí být otázky formulované předem. Nicméně i v případě rozhovoru nestrukturovaného musí být otázky předem promyšlené. Výhodou nestrukturovaného rozhovoru je skutečnost, že lze při něm dosáhnout hlubšího sblížení se zkoumaným jedincem, takže vědecký pracovník získá jeho důvěru a ochotu vypovídat.

4. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

U některých dětí se během školní docházky objevují problémy při zvládnání čtení, psaní, pravopisu nebo matematického učiva. Jedná se přibližně o 3 až 4% dětí z běžné populace, které mají zpravidla přiměřenou inteligenci i dostatečně podnětné rodinné prostředí. Problémy dětí mohou souviset s lehkou mozkovou dysfunkcí (ale také mohou být podmíněny dědičně nebo některými vlivy z ranných vývojových stádií dítěte) a mají individuální charakter. Často se vyskytují v kombinaci vzájemné i v kombinaci s jinými vadami, např. vadami sluchu, zraku, řeči, jemné motoriky, apod. Projevují se částečným oslabením ve funkcích, které jsou potřebné pro vytváření vzdělávacích dovedností a schopností (Blažková a kol., 2000).

4.1. Definice a základní charakteristika specifických poruch učení

Definice specifických poruch učení tzv. "learning disability" podle Donalda Hammila (Hammil, 1990) je platná i dnes. Je založena na výsledcích výzkumů a pojednává o různorodých skupinách poruch, jež se významně projevují při získávání a používání schopností jako náslech, ústní projev, četba, uvažování a matematika, a to v důsledku dysfunkcí nervového systému. Specifické poruchy učení jsou součástí vývojových poruch a různým způsobem se projevují v jednotlivých fázích vývoje výše jmenovaných schopností (Cornoldi, 1999; Cornoldi, 2000). Na rozdíl od Donalda Hammila, Mark Selikowitz (2000) definuje specifické poruchy učení jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou inteligencí. Zelinková (2003) definuje poruchy učení jako termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou vyskytovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem podmínek nebo vlivů. Neurobiologický charakter anomálií, které specifické poruchy učení charakterizují, determinuje projev obtíží a aktivně reaguje na podmínky prostředí. Z tohoto důvodu je důležité zdůraznit, že **specifické poruchy učení nejsou jen překážkou školní úspěšnosti, ale mají výrazný negativní dopad na aktivity všedního života** (Cornoldi, 1999; Cornoldi, 2000).

4.1.1. Sinergismus specifických poruch učení

Podle Hammila (1990) se specifické poruchy učení mohou vyskytovat společně s dalšími problémy týkajícími se sebeovládání, sociálního vnímání a sociální interakce, případně se mohou vyskytnout zároveň s jinými znevýhodňujícími vnějšími faktory, např. kulturními atd., ačkoliv nejsou samy výsledkem těchto podmínek a vlivů. Specifické poruchy učení patří mezi specifické vývojové poruchy (poruchy řeči, poruchy pozornosti/hyperaktivita, poruchy motorické koordinace atd.) a kromě široké škály symptomů, které se mění v závislosti na věku dítěte, je u těchto poruch vysoce pravděpodobné, že se projeví společně. V klinické praxi se specifické poruchy učení vyskytují spíše společně než jednotlivě a v Itálii dosud nebyly v tomto směru provedeny žádné výzkumy. Nicméně výsledky získané v jiných zemích poukazují na to, že společný výskyt dyslexie a dyskalkulie je ve 12-25% případů, v 27% případů se k těmto poruchám přidružují i poruchy pozornosti a hyperaktivita. Naopak děti postižené syndromem ADHD mohou trpět specifickou poruchou učení v 30-50% a pro tyto děti a jejich rodiny je otázka školy velmi vážným problémem. Asociace specifické poruchy učení s poruchou motorické koordinace, jejíž součástí je vývojová dysgrafie, je přibližně 30%. Existuje mimo jiné výrazný vztah mezi specifickými poruchami učení a poruchami v oblasti citů a vztahů, jako např. poruchy nálady, stísněnost, deprese. Tyto významně ovlivňují průběh vzdělávání a zvyšují tak riziko školní neúspěšnosti a opuštění školy (Azienda ULSS20 di Verona, 2006).

Podle prohlášení Italské společnosti pro dyslexii jsou těžkosti při četbě doprovázeny těžkostmi v oblasti psaní v 60% případů, dysgrafií ve 43% případů a poruchami v oblasti počítání ve 44% případů (Stella, 2008). Stejně tak podle Smečkové (2012) se jednotlivé typy velmi často kombinují.

4.1.2. Kritérium nesouladu a kritérium vyčlenění

Termín specifická porucha učení se z pohledu klinicko-vědeckého vztahuje na diagnostickou kategorii, která je identifikována přesnými objektivními a hodnotitelnými kritérii rozpracovanými konsensuální konferencí (AID, 2009). Z publikovaných závěrů vyplývá, že hlavním kritériem nutným pro stanovení diagnózy je „nesoulad“ mezi schopnostmi ve specifické oblasti učení (deficit v poměru mezi předpoklady pro věk a/nebo třídu) a obecnou inteligencí odpovídající věku. Nicméně na národní a mezinárodní úrovni existují určité rozdíly v tom, jak dané kritérium

„nesouladu“ aplikovat. Konsensuální konference rovněž definuje nutnost používání standardizovaných testů pro zjištění úrovně inteligence a specifických schopností. Taktéž definuje dva důležité parametry:

1. Specifická schopnost musí být výrazně zhoršena a toto zhoršení musí být možno vyjádřit v termínech úrovně nižší než -2 odchylky od standardu (Ds), tedy od hodnot odpovídajících věku nebo navštěvované třídě v případě, že neodpovídá věku.
2. Úroveň intelektu musí být v normě. To znamená, že inteligenční kvocient nesmí být nižší než -1 Ds (odpovídá obvykle hodnotě 85) ve vztahu k průměrným hodnotám věkové kategorie.

Z výše uvedeného vyplývá i definice tzv. „kritéria vyčlenění“, podle kterého je nutno vyčlenit podmínky, jež by mohly ovlivnit výsledky vyplývající z testů jako vážné neurologické a smyslové nemoci, poruchy emocionálního vývoje a znevýhodňující sociálně-kulturní podmínky.

4.2. Neuropsychologické základy specifických poruch učení

Podle aktuálních a nejuznávanějších výzkumů mají specifické poruchy učení neurobiologický původ a zároveň mají vývojovou matici. Demonstrují se jako atypický vývoj a zároveň jsou modifikovatelné prostřednictvím cílených zásahů. Při použití vhodných metod kompenzace může žák dosáhnout stanovených vzdělávacích cílů (MIUR, 2012). Neuropsychologické základy specifických poruch učení zůstávají i nadále otevřenou diskuzí. Např. vývojová dyslexie bývá některými autory vysvětlována jako porucha lingvisticko-fonologická, jinými pak jako porucha zrakově-sluchového vnímání (Ramus, 2003). Stejná diskuze se týká neuropsychologických základů vývojové dyskalkulie. Elman et al. (1996) dělí výzkumníky na dvě skupiny. Jedna se domnívá, že se jedná o specifickou dysfunkci a druhá zastává názor přítomnosti obecné poruchy zrakového vnímání a paměti. Specifické poruchy učení patří mezi nejběžnější odchylky neuropsychologického vývoje dítěte a veškeré výzkumy zaměřené na vývoj typický či patologický se shodují v tom, že jsou výsledkem složitých interakcí genetických faktorů a vlivů prostředí. K neuropsychologickým základům specifických poruch učení existují rozdílné přístupy (Geary, 2005).

4.2.1. Genetický přístup

Někteří badatelé předpokládají, že příčinu specifické poruchy učení je třeba hledat v genetické odchylce, která determinuje na neurobiologické úrovni specifický deficit určitého okruhu ohraničené oblasti mozkové kůry. Z pohledu genetického přístupu je třeba identifikovat gen či skupinu genů. Jejich metodika je tak zaměřena na kognitivní úkoly a využívání technik jako jsou funkční magnetická rezonance, EEG, morfologická magnetická rezonance, měření poškozené funkce a sledování specifických oblastí kůry, které jsou nedostatečně aktivní u specifické poruchy učení včetně sledování eventuálních neuroanatomických změn specifických mozkových struktur (Elman et al., 1996). Stejně tak Zelinková (2003) se domnívá, že genetický faktor hraje při vzniku specifických poruch učení svou roli a to z důvodu zjištění častějšího výskytu potíží u dětí s určitými genetickými syndromy.

4.2.2. Empiristický přístup

Zcela opačný přístup mají empiristé. Ti se domnívají, že příčiny specifických poruch učení je třeba hledat především ve faktorech prostředí, které determinují obecný mozkový deficit. Považují tak prostředí za faktor, který přímo strukturuje mozek dítěte. Jejich cílem je identifikovat faktory prostředí, které způsobily poruchu.

4.2.3. Neurokonstruktivní přístup

Plně uznává roli genetických faktorů, nicméně je považuje za méně významné, pokud jde o jejich vliv na vyšší neurokognitivní funkce. Zohledňuje však nutnost poměrně dlouhého období postnatálního vývoje pro formování oblastně-specifických funkcí mozkové kůry a považuje vývojový proces za klíčový v determinaci konečného výsledku. Z tohoto důvodu je zpracování podnětů z prostředí ze strany dítěte neustále ovlivňováno jeho úrovní vývoje a výsledek závisí na vývoji jako celku. Objekt výzkumu se tak stává komplexnějším, protože sestává z dynamického vztahu mezi genetickými komponenty a faktory prostředí. Výzkum se soustředí na nejzákladnější elementy, které jsou potenciálním základem specifické poruchy učení. Zabývá se rovněž možnými vlivy na vývoj procesů vyšších řádů. Z tohoto hlediska studuje i strategie kompenzace poruchy. Základem dyslexie je tak atypický vývoj zrakově-sluchoových schopností, zatímco základem dyskalkulie je atypický vývoj základních

matematických schopností a nikoliv poškození fonologického modulu (Elman et al., 1996).

4.3. Klasifikace specifických poruch učení

Pojmem specifická porucha učení jsou míněny poruchy školních schopností jako čtení, psaní, počítání. Italská legislativa člení specifické poruchy učení na dyslexii, dysortografii, dysgrafii a dyskalkulii (Itálie, 2012). V oblasti terminologického vymezení specifických poruch školních dovedností panuje podle Smečkové (2009) značná terminologická nejednotnost. Specifické poruchy v sobě zahrnují jak vývojové (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie atd.) tak získané formy specifických poruch učení (alexie, agrafie, akalkulie atd.). Ani v oblasti definic nenacházíme jednotnost. Předpona **dys-** znamená rozpor, deformaci (Smečková, 2009). Specifické poruchy učení se vyskytují v různé míře závažnosti (od lehkých poruch až po těžké, např. velmi těžké typy dyslexie, kdy jedinec vůbec nechápe obsah čteného).

4.3.1. Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při učení se čtení, především pak v dešifrování jazykových znaků nebo ve správnosti a rychlosti četby (Itálie, 2012). Úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte (Zelinková, 2003). Tato porucha znemožňuje intelektově normálnímu subjektu zautomatizovat čtení a číst plynule. Podle Maffioletti et al. (2005) jsou mnohé činnosti zautomatizovány tak, že při nich není potřeba silného soustředění či přesného záměru. Jejich provedení je nevědomé a rychlé prostřednictvím paralelního a simultánního zpracování podnětů. Celá řada dalších činností, jako rozhodování se či řešení nějakého problému, jsou kontrolovanými procesy založenými na uvědomělosti, na záměru dosáhnout určitého cíle, a oproti činnostem vyžadují více času. Řízené procesy vyžadují plánování a kontrolu, zatímco zautomatizované procesy jsou tak vštípené, že se mohou projevit i proti vůli subjektu. Většina školních činností by měla získat podobu automatizmů: čtení, psaní, počítání, náslech a mluvení v cizím jazyce by se z činností kontrolovaných měly stát činnostmi zautomatizovanými. Praktikování dané činnosti a její následné zautomatizování otevírá prostor pro další kognitivní zdroje jako pozornost a pracovní paměť, které tak mohou být uplatněny při komplexnějších činnostech vyžadujících vyšší kognitivní úsilí. Dyslektický žák není schopen zautomatizovat čtení, což znamená, že pro něho čtení zůstane stejným

kognitivním úkolem, jakým bylo na počátku školní docházky. Tzn. pomalá a namáhavá četba, zadržávání se. Za normálních okolností se četba postupně zlepšuje, a to až do osmé třídy druhého stupně základní školy. Průměrný žák páté třídy přečte 3 a půl slabiky za sekundu, pro studium je nutná rychlost čtení tří slabik za sekundu. Těžký dyslektik přečte 0,9 slabiky za sekundu, z čehož vyplývá nemožnost pochopit čtený text. Na prvním stupni základní školy jsou žáci vedeni k tomu, aby při četbě soustředili pozornost na procesy dekodování. Tento druh četby musí být postupně nahrazen četbou, která vede k pochopení obsahu textu. Pochopení pak umožňuje studium.

Dekodování a porozumění čtenému textu

Proces dekodování podle Zelinkové (2003) znamená zrakovou identifikaci tvaru písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvaru s odpovídajícím zvukem a zrakoprostorové uspořádání tvarů. Po dekodování následuje spojení obrazu a slova s odpovídajícím významem. Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Z toho vyplývá, že zkušenosti hrají významnou roli (Gavora, 1992).

Procesy zapojené do četby a model „dvou cest“

Podle modelu čtení, tzv. modelu „dvou cest“, mohou být psaná slova čtena prostřednictvím sublexikální cesty (tj. fonologické dekodování) nebo prostřednictvím lexikální cesty. Sublexikální cesta je založena na korespondenci grafém-foném a dovoluje čtení slov neznámých a neslov. Lexikální cesta je založena na korespondenci již naučených lexikálních jednotek a tudíž dovoluje číst pouze známá slova. Existence těchto dvou cest pro čtení je motivována důkazem, že mohou být selektivně poškozeny. Na základě tohoto modelu může být vývojová dyslexie (specifická neurovývojová porucha čtení) typ fonologický (tj. porucha sublexikální cesty) nebo typ povrchový (porucha lexikální cesty). Fonologická dyslexie je charakteristická specifitou obtíží fonologického dokodování. Povrchová dyslexie je charakteristická obtížemi při čtení neznámých slov (Coltheart et al., 2001). Pro žáka, který se učí číst, jsou ve skutečnosti na počátku všechna slova neslova, protože lexikální cesta se ještě nevyvinula. Di Lollo et al. (1983) a Sperling et al. (2005) se shodují v tom, že jednotlivci s vývojovou dyslexií mají problém zpracovat vizuální signál, pokud je spolu s ním přítomen časově blízko nějaký zvuk, tj. interference časová nebo prostorová.

4.3.1.1. Typy dyslexie

Matějček (1974) dělí dyslexii na: typ A (A1, A2), typ B, typ C (C1, C2) a typ D (D1, D2). Šturma (in Říčan, Krejčířová a kol., 2006) dělí dyslexii na podkladě percepčních deficitů (oslabení v oblasti sluchové nebo zrakové percepcce), s převahou obtíží v oblasti motorické, dyslexie na podkladě integračních obtíží, dyslexie s poruchou dynamiky psychických procesů. Profesor Dirk Bakker (Zelinková, 2003) rozeznává několik typů dyslexie a to v souvislosti s přednostním zapojením pravé a levé mozkové hemisféry v procesu osvojování čtení, ve kterém platí s určitým zjednodušením následující rozložení aktivit. Pravá hemisféra zpracovává především percepčně prostorové charakteristiky textu, tvar písmen bez jejich spojení s hláskou. Levá mozková hemisféra zajišťuje přednostně vědomé procesy, analyticko-syntetické a logické operace, řečové procesy. Provádí sekvenční analýzu.

Pravohemisférová dyslexie

Tyto děti nemají obtíže na počátku vyučování čtení. Všechny úkoly zvládají bez obtíží, tj. přípravné úkoly, identifikace písmen, slabikování. Postupem doby se jejich čtenářský vývoj zastavuje na úrovni počátečního čtení. Obtížně si vybavují obsah čteného textu. Charakteristickým typem obtíží je setrvávání na percepčních mechanismech.

Levohemisférová dyslexie nebo-li počáteční dyslexie

Děti čtou především na základě porozumění, lingvistických strategií, popř. hodně využívají paměť, hádají slova, domýšlejí si. Jejich čtení je obvykle rychlé s větší chybovostí vlivem nedostatečně rozvinutých percepčních funkcí a převažujících sémanticko-syntaktických strategií. Je charakteristická deficitem ve vývoji nezbytných funkcí a poruchou jejich integrace v procesu čtení. Z neuropsychologického hlediska je tato forma pomíněná nedostatečným fungováním pravé hemisféry (Zelinková, 2003).

Vývojová dyslexie

Je vývojová porucha učení projevující se neschopností naučit se číst, přesto že se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou konstitučního původu. Výzkumy se shodují v tom, že existují různé druhy počáteční dyslexie. Počáteční dyslexie se člení na typ perceptivní (Stein, 1999), typ

pozornostní (Facoetti et al., 2006), typ mnestický a typ jazykově-fonologický (Ramus, 2003). Lalajev (Zelinková, 2003) člení dyslexii obdobným způsobem na fonemickou, optickou, agramatickou a sémantickou.

Správné určení typu dyslexie je klíčovým momentem určujícím možnosti a metody nápravy, které jsou pro určitý typ dyslexie vhodné a pro jiný nikoliv (Stella a Savelli, 2011).

4.3.2. Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která se projevuje těžkostmi grafické realizace (Itálie, 2012). Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu (Zelinková, 2003). Tato specifická porucha se týká pouze grafiky a sestává v těžkosti reprodukovat „symboly“ abecední a číselné. Psaný úsek je silně nepravidelný, psaný text je výrazně neuspořádaný, četné jsou i problémy s prostorovou organizací. Dysgrafie může být vázána na dyspraxii a tudíž na problémy s motorickou koordinací, nebo může být sekundární, a pak být důsledkem neúplné lateralizace. Problém se většinou začne objevovat až ve třetí třídě, kdy by již dítě mělo mít psaní dostatečně zautomatizované. V prvních dvou letech školní docházky je problém přikádán spíše nezralosti žáka. V osmi letech, tedy ve třetí třídě, probíhá i hodnocení dysgrafie (Davis, 1998). Meloni (2002) ve své monografii shrnuje, že tento problém se může týkat až 25% žáků. Podle téhož autora je v důsledku nedostatečných znalostí problému ze strany učitele žák označován jako nepečlivý či nedostatečně motivovaný, což negativně ovlivňuje jeho sebehodnocení. Dítě se snadno unaví, pero je pomalé a těžké, úchop je nesprávný. Tlak na pero může být nadměrný v důsledku ztuhlosti, nebo naopak příliš slabý, což je znak žákovi nejistoty. Problém se týká i aktivit, které vyžadují několik činností zároveň. Příkladem je opisování z tabule, kde dítě musí dešifrovat, kódovat a následně dekódovat a přenášet text na papír, přičemž musí opakovaně pohybovat očima. To způsobuje časté ztráty soustředění a pozornosti v důsledku námahy, kterou tyto činnosti u něj vyvolávají. V kopii tak chybí slova nebo části slov, vyskytují se četné chyby, písmo je nečitelné. Psané symboly mají nepravidelnou formu, pohyb není plynulý a vazby mezi písmeny jsou nesprávné. Rychlost psaní může být přehnaně pomalá nebo naopak rychlá, provázená trhavými přerušovanými pohyby. Problémy v důsledku špatné okulo-manuální koordinace se netýkají pouze reprodukce grafémů a psaní frází, ale i reprodukce geometrických figur, jejichž úhly mohou být zakulacené. Dysgrafie je tudíž

vázána na aspekty grafomotorické a nikoliv lingvistické, tak jako je tomu u dysortografie. Stejně jako v případě jiných specifických poruch učení jsou při hodnocení sledována přesná schémata. V případě dysgrafie je využívána stupnice D podle Ajuriaguerra (Cavaleri, 2014), která umožňuje objektivně hodnotit grafomotorický věk žáka a stupeň dysgrafie. Hodnocení je nezávislé na věku analyzovaného žáka, a to proto, že specifika této poruchy se netýkají až tak vývoje písma jako spíše stupně automatizace a koordinace. Jedná se o stupnici složenou z 25 položek rozdělených do tří skupin. Ty hodnotí špatné rozložení prostoru, nešikovnost, chyby ve tvaru a proporcích. Vážnost dysgrafie je pak stanovena na základě matematického výpočtu. Ajuriaguerra klasifikoval dysgrafii do tříd podle původu. Naproti tomu Olivaux (Cavaleri, 2014) rozdělil dysgrafii do následujících tříd berouc přitom ohled na specifickou funkci písma: strumentální (vyjádření myšlenky - těžkost strukturovat grafické gesto z důvodu námahy pisatele s následným pomalým psaním), relační (komunikace a prezentace osobnosti pisatele ve všech aspektech – nečitelnost v důsledku těžkostí ve vztahu ke grafickému prostoru, rozličná velikost písmen, nedostatek tlaku na pero), sémantická (obtíže ve vyjádření se – písmo je „maska“, pečlivé, kontrolované, vyumělkované).

Dysgrafie má tendenci se časem zhoršovat. Proto je nutná včasná reedukace, a to i přesto, že intervence je možná v kterémkoliv věku (Stela a Savelli, 2011).

4.3.3. Dysortografie

Je specifická porucha psaní, která se projevuje těžkostmi při lingvistických procesech překódování (Itále, 2012). Podle Zelinkové (2003) se porucha projevuje v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Na rozdíl od dyslexie se jedná o méně studovaný argument. Dítě s touto specifickou poruchou má potíže se správností překladu zvuků, ze kterých se skládají slova v grafické symboly i přesto, že je naprosto v pořádku z hlediska kognitivního, smyslového, neurologického, sociokulturního a relačního a byly mu poskytnuty normální vzdělávací příležitosti. Jedná se o problémy specificky ortografické a/nebo fonologické. Žák dělá příliš mnoho ortografických chyb ve vztahu k věku, navštěvované třídě, úrovni inteligence a očekávaných výsledků. Chyby se týkají jak slov, tak frází. To čeho by si učitel měl všimnout, je druh chyby, které se žák konstantně dopouští. Zvláště pak pokud u něj nedochází k žádnému zlepšení navzdory

neustálému procvičování. Nejčastějšími chybami je eliminace či náhrada fonémů. Ve větě a v časování mohou být změny syntaktické struktury, špatné používání sloves a časů, zmatek při časovém popisu událostí a špatné rozdělování slov. Stejně tak háčky a čárky jsou používány nesprávně. Chyby se člení na fonologické a nefonologické. U fonologických chyb není respektován vztah mezi fonémy a grafémy a dochází tak k jejich záměně, k vynechání či přidání písmen a slabik. Nefonologické chyby jsou zapříčiněné špatným vizuálním vnímáním slov. Jedná se o špatné dělení či slučování slov. Dysortografické dítě není schopno zautomatizovat základní procesy, při psaní se musí velmi soustředit, což způsobuje námahu a zvýšené množství chyb v dlouhých textech. Hrozí tudíž velké riziko frustrace a odmítnutí, které tyto faktory u dítěte vyvolávají (Stella a Savelli, 2011).

4.3.4. Dyskalkulie

Projevuje se výraznými obtížemi v chápání a provádění matematických operací (Zelinková, 2003). Blažková (2000) člení dyskalkulii na kalkulastenii (mírné narušení matematických schopností, které se však nepovažuje za vývojovou poruchu učení. Dítě má normální schopnosti pro matematiku, ty však nejsou rozvinuty v potřebné matematické vědomosti a dovednosti), hypokalkulii (mírné narušení matematických schopností. Schopnosti se jeví jako podprůměrné přitom všeobecné rozumové předpoklady mohou být až nadprůměrné), oligokalkulii (nízká úroveň rozumových schopností včetně předpokladů pro matematiku), dyskalkulii (specifická porucha počítání, která zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, které nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních početních úkonů, jako sčítání, odčítání, násobení, dělení, spíše než abstraktnějších matematických dovedností v oblasti algebry, geometrie apod.). Blažková (2000) vychází při rozdělení poruch matematických schopností z členění poruch funkcí centrální nervové soustavy. Košč (in Blažková a kol., 2000) se domnívá, že stejně tak jako dyslexie má i vývojová dyskalkulie pravděpodobně genetický základ. Vývojovou dyskalkulií rozumí vývojovou strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo prenatálním poškození podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností. Genetické faktory hrají významnou roli ve vývoji specifické poruchy. Současně ovšem mají velký význam

faktory prostředí, které ovlivňují vývoj matematických schopností. Přestože byla provedena celá řada výzkumů neurokognitivního deficitu, který by vývojovou dyskalkulii mohl způsobovat, je dosud diskutován její neuropsychologický původ. Obecná úroveň intelektu je nepochybně nezbytným předpokladem pro práci s čísly a učení se počtům (Shalev, 2001b). Jednou z hypotéz je, že deficit pracovní paměti by mohl hrát klíčovou roli ve vývoji aritmetických kompetencí. Podle této hypotézy by deficit pracovní paměti mohl narušit stavbu základních znalostí aritmetických faktů, které jsou normálně obsahem sémantické paměti. Proto aby mohla být představa vyvolána z dlouhodobé paměti, musí být jak otázka tak odpověď udržovány aktivně v pracovní paměti. Vzhledem k tomu, že pracovní paměť je zodpovědná za orientaci zdrojů pozornosti během řešení problémů, porucha pracovní paměti by mohla vést k opakovaným procesním chybám a způsobovat tak vytváření chybných asociací v dlouhodobé paměti (Geary, 2005). Podle Rourke a Conway (1997) asociace vývojové dyslexie s vývojovou dyskalkulií se zdají být spojeny se specifickou dysfunkcí hemisfér. Tito žáci mají problémy především v jazykové oblasti vázané pravděpodobně na dysfunkci oblastí kůry levé hemisféry, které kontrolují fonologické zpracovávání. Žáci s čistou vývojovou dyskalkulií manifestují problémy v četných neverbálních úkolech, které vyžadují vizuálněperceptivní organizaci, jemnou okulomotorickou koordinaci a přesné taktilní vnímání. Všechny tyto obtíže mají pravděpodobně původ v dysfunkci zadních oblastí kůry pravé hemisféry. Děti s kombinovanou poruchou mají problémy s učením se faktům, aritmetickým postupům, jež jsou pravděpodobně vázané na problémy se slovní pracovní pamětí a fonologické zpracování. Pro děti s čistou dyskalkulií je typická porucha v představě a zpracování čísel a číselné velikosti (Kadosh et al., 2007). Košč (in Blažková a kol., 2000) rozlišuje typy dyskalkulie podle charakteru obtíží na: praktognostickou (porucha manipulace s konkrétními předměty a symboly), verbální dyskalkulii (porucha při označování počtu předmětů, používání znaků operací, problémy v pochopení a vyjmenování řady čísel), lexickou dyskalkulii (problémy činí čtení cifer a čísel), grafickou dyskalkulii (neschopnost pracovat s čísly stejných řádů, neschopnost pamětných operací, s písemnými algoritmy a číselnými výrazy, ve kterých se vyskytuje více operací), ideognostickou dyskalkulii (porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání souvislostí, problémy při řešení slovních úloh).

4.3.5. Dyspraxie a dysmúzie

Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Dysmúzie je porucha v osvojování hudebních dovedností (Zelinková, 2003).

4.4. Specifické poruchy učení a italská legislativa – zákon č. 170/2010

Jedná se o směrnice definující právo na studium žáků a studentů se specifickými poruchami učení, které vstoupily v platnost 2. listopadu 2010 a jsou součástí vyhlášky ministerstva školství z 12. července 2011. Zákon uznává dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii jako specifické poruchy učení, které se projevují při adekvátních kognitivních schopnostech, při absenci neurologických či smyslových onemocnění (Itálie, 2012). Zákon sleduje následující cíle: a) garantovat právo na vzdělání, b) podporovat školní úspěšnost, a to i prostřednictvím podpůrných didaktických opatření, garantovat odpovídající vzdělávání a rozvoj potenciálu, c) omezit problémy ve vztazích a problémy emočního rázu, d) přijmout odpovídající metody hodnocení a prověřování, e) seznámit učitele s problematikou specifických poruch učení, f) podporovat včasnou diagnózu a rehabilitaci, g) podporovat komunikaci a spolupráci mezi rodinou, školou a zdravotnickými službami v průběhu procesu vzdělávání, h) zajistit rovnou příležitost rozvoje schopností v oblasti sociální a profesionální. Zákon upravuje práva na studium žáků se specifickými poruchami učení, jasně definuje specifické poruchy učení, práva zainteresovaných studentů a jejich rodin, povinnosti školky a zúčastněných institucí. Staví do středu osobu studenta. Definuje úkoly učitelů jako pozorovatelů, a to na úrovni mateřské školy a prvního stupně základní školy. Podle tohoto zákona školské instituce garantují individualizované a personalizované didaktiky a užívání flexibilních a účinných forem školní práce, které zohledňují zvláštní charakteristiky subjektu žáka výběrem adekvátní vzdělávací metody a strategie (Itálie, 2012). Zákon dále definuje metody kompenzační a dispensární nebo-li úlevy, jejichž výběr a užívání ponechává na dobré vůli učitele. Velký důraz je kladen na sebehodnocení žáka a na ukončení nálepkování žáků a předcházení školní neúspěšnosti u žáků se specifickými poruchami učení. Národní školský systém má za úkol určit takové didaktické metody a způsoby hodnocení, aby žáci a studenti se specifickou poruchou učení dosáhli formativního úspěchu. Určení a realizace vzdělávacích strategií musí zohledňovat jedinečnost a komplexnost každé osoby žáka, jeho identity, jeho

aspirací, schopností a křehkosti v různých fázích vývoje a vzdělávání. Školy mají povinnost garantovat žákům možnost kompenzace poruchy, včetně používání alternativních prostředků a informačních technologií. Na webových stránkách italského Ministerstva školství www.istruzione.it jsou dostupné pravidelně doplňované informace týkající se specifických poruch učení a potřebná dokumentace týkající se didaktických aktivit školy, jako např. individuální studijní plán včetně jiných otázek týkajících se specifických poruch učení a jejich výzkumu.

4.5. Školní neúspěšnost při studiu na střední škole v Itálii

Zatímco v EU má maturitní vysvědčení průměrně 18,8% populace, v Itálii je to pouhých 14,1%. V některých oblastech, především v jižní části země a na ostrovech, má až 45% populace ve věku 25-65 let pouze základní vzdělání (Franchi et al., 1995). Předčasné ukončení školní docházky je v Italské republice závažným problémem. V roce 1972 byly střední školy navštěvovány pouze 46% žáků, v roce 1982 52% žáků, v roce 1992 73% a v současnosti nastupuje do prvních ročníků středních škol 90% žáků. Dívky navštěvují především gymnázia a mají vyšší zájem o terciální vzdělávání. Co se týče školní neúspěšnosti, data mluví jasně. Větší riziko neúspěšnosti je obecně u chlapců. Jedním z motivů je touha po ekonomické nezávislosti. Průměrně 17,6% chlapců a 12,5% dívek střední školu v prvním ročníku opouští. Důležitou roli zde hrají žákovi studijní předpoklady, ale i přesvědčení učitele, že každý žák se může zlepšit, a to bez předsudků týkajících se případné kulturní deprivace, předchozí školní kariéry, úrovně inteligence či volbě školy, kterou učitel považuje za nevhodnou. Prevence předčasného ukončení školní docházky je poměrně komplexní. Školní neúspěšnost není pouze žákova osobní skutečnost, ale závisí na tom, jaký stupeň spolupráce je učitel schopen s žákem navodit. Žák má právo na školní úspěšnost (Franchi et al., 1995). Podle tohoto autora tuto skutečnost odmítají jak učitelé, tak instituce. Nejde o snížení kvality nebo kvantity cílů, ale o komplexnější činnost zaměřenou na individualizaci učení a ocenění všech studijních stylů.

Podle výzkumů Italské společnosti pro dyslexii na vzorku 472 dětí páté třídy základní školy, 535 žáků osmé třídy a 166 žáků učňovských kurzů organizovaných kraji bylo potvrzeno, že přítomnost specifické poruchy učení významným způsobem ovlivňuje

profesní orientaci a školní úspěšnost. Zatímco na prvním a druhém stupni bylo procento výskytu specifických poruch učení přibližně 5%, učňovských kurzů se účastnilo více než 14% učňů se specifickou poruchou učení (Stella, 2008).

4.6. **Prevence specifických poruch učení**

Sledování těžkostí souvisejících s učením by mělo začít co nejdříve, již během prvních let navštěvování mateřské školy, neboť už tehdy je možno některé evidentní signály zpozorovat. Již od čtyř let věku dítěte si bedlivý a připravený pozorovatel může všimnout problémů týkajících se např. řeči - tedy neúplných frází, apod. Dalšími příznaky pak může být vynechávání či náhrada písmen nebo částí slov, používání slov neodpovídajících kontextu nebo problémy se zapamatováním si básniček. Takovéto děti bývají často neobratné, mají problémy s oblékáním či zavazováním bot nebo s rozpoznáváním pravé a levé strany (Meloni, 2002). V rámci hledání příčin neustálého neúspěchu bývají děti nejdříve zavedeny na oční vyšetření, protože se rodiče domnívají, že těžkosti a námaha při čtení a psaní jsou způsobeny očními problémy. Potíže však přetrvávají s brýlemi i bez brýlí. Vzhledem k tomu, že dítě netrpí žádnými zjevnými problémy a intelektový kvocient je v normě, začne být dítě považováno za nepečlivé, líné a nedbalé. Učitelé tak začnou doporučovat domácí úkoly navíc a zvýšený dohled rodičů nad jejich plněním.

V oblasti specifických problémů učení byla v Itálii v posledních letech učiněna celá řada kroků kupředu. Učitelé si zde již nemyslí, že žáci jsou líní, nemají zájem o učení, nebo že jsou málo inteligentní. Žáci už nadále nejsou ponecháni svému osudu ani vystavováni frustracím způsobeným snahou doučovat je za každou cenu a zvyšováním počtu domácích úkolů (Meloni, 2002).

V České republice byl MŠMT navržen a postupně uváděn do praxe na školách, kde jsou zřízena poradenská pracoviště, tzv. 3 MP – třístupňový model péče o žáky. Jeho cílem je předcházet selhávání žáka. Těžiště péče se tak přesouvá z oblasti specializované diagnostiky a intervence PPP směrem k pedagogické diagnostice a podpoře (Fořtová, 2013).

4.6.1. Jak situaci vnímá žák

Bohužel žáci, kteří si před nástupem do školy o sobě mysleli, že jsou „šikovní“, se najednou cítí „neschopní“. Naučit se číst jim navzdory všem jejich silám přináší jen bolest hlavy, bolení břicha, slzy a zklamání. Navíc nedokážou pochopit, proč to, co dosud fungovalo a díky čemu dokázali chápat, je najednou neúčinné. Nedokážou pochopit, proč jejich spolužáci nemají problémy s interpretováním symbolů, které paní učitelka píše na tabuli, a které pro ně nemají vůbec žádný význam. Pro ně jsou to jen čárky podobající se jedna druhé. Některá písmena dokonce stejně zní, ale různě se píšou (Meloni, 2002). Výsledkem jsou zadržované slzy, rozpačitost nad tím, proč nedokážou správně odpovědět, a také pocity viny způsobené učitelem, který žáka změněným tónem kárá za lenost a nepozornost.

4.6.2. Sebeobrana žáka

Neustálý neúspěch a reakce okolí mohou vyvolat tvorbu sebeobránných mechanismů vůči vlastní neschopnosti při dosahování požadovaných cílů. Začnou se manifestovat projevy jako hraní si, otáčení se, povídání si a výmluvy, že „nevidí dobře na tabuli“ (raději být považován za nedbalého než za hloupého!). Současně si žák začne vytvářet kompenzační metody k omezení problémů, které vedou až k odmítnutí. Jedná se o strategie definované Davisem (1998) jako „tzv. obligátní strategie přijaté jedincem“. Ty vedou subjekt od zmatku při přijetí jemu neznámého podnětu k asimilaci nesprávné informace a následnému chybování, která vyvolá emocionální reakci a frustraci. Řešení jsou vytvářena s cílem omezit problémy vycházející ze zmatku při procesu rozpoznávání. Jedná se o metody, s jejichž pomocí žák předstírá, že ví, umí a může dokončit zadaný úkol. Žák těchto metod využívá, aniž by si toho byl vědom. Přijatá řešení jsou mentálními „berlemi“, jako např. mechanické memorování nebo předstírání, že rozumí. Tyto metody přitom nemají nic společného se skutečným učením a pochopením (Davis, 1998).

4.6.3. Proč je prevence nutná

Pokud situace není správně a včas analyzována a nezačne se s používáním vhodných kompenzačních nástrojů, může dojít až k depresi, izolování se a odmítnutí. Stejně tak Seligman (1996) poukazuje na negativní vliv neúspěchu a těžkostí při učení, na motivaci při studiu a na sebehodnocení žáka.

Podle Seligmana (1996) jsou dalšími důležitými důvody k včasnému zásahu:

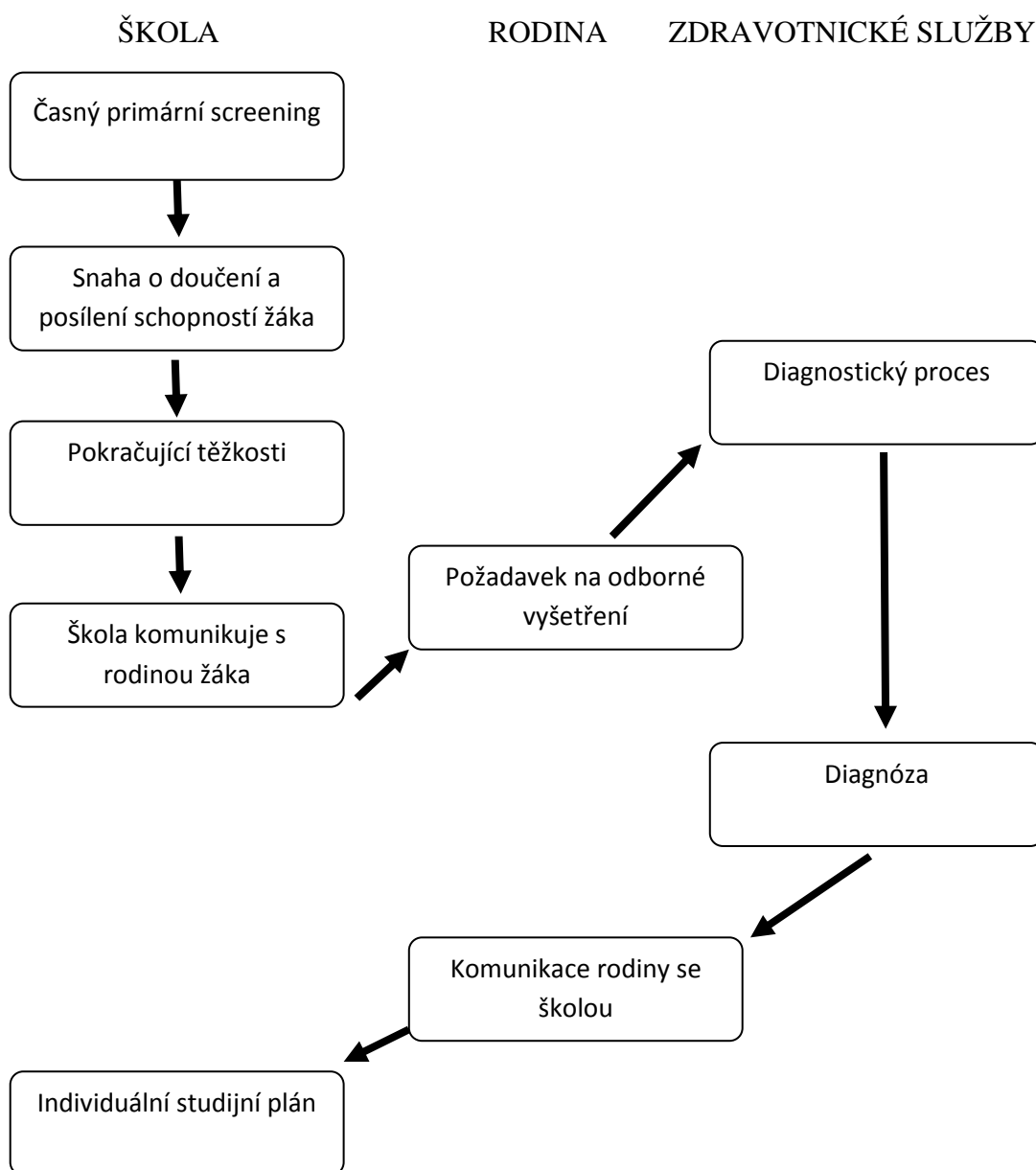
- nutnost co nejdříve ovlivnit vývoj nedostatků v kognitivních funkcích, které jsou základem pro další učení
- skutečnost, že vývoj některých kognitivních funkcí je závislý na jiných. Např. nedostatky v procesu dekodování při čtení ovlivňují oblast pochopení textu, rozšiřování slovní zásoby a specifických znalostí různých školních předmětů.

Je proto důležité klást důraz na prevenci a včasný zásah, protože potenciál takového zásahu je účinnější a ekonomičtější než zásah pozdní. Opožděný zásah může být v některých případech nakonec viděn i jako součást problému, protože nese zodpovědnost za případné nevratné škody na vývoji. Podle mnohých dlouhodobých studií hraje determinace problému a včasný zásah pozitivní úlohu v odhadu možného vývoje specifické poruchy učení a celkového citového a kognitivního vývoje u dětí s těžkostmi v oblasti učení (Baker a Smith, 1999).

4.7. Péče o žáky se specifickou poruchou učení v Itálii

V České republice je podle Fořtové (2013) Třístupňový model péče o žáky členěn na **1.stupeň** (individualizovaná pomoc učitele v rámci běžných vyučovacích hodin), **2.stupeň** (plán pedagogické podpory pokud nedošlo k úpravě obtíží) a **3.stupeň** (přetrvávají-li obtíže žáka je zapotřebí specializované intervence PPP k potvrzení či vyvrácení diagnóz specifických poruch učení).

V Italské republice je péče rozdělena do několika fází na základě zákona č.170/2010, podle kterého jsou hlavními protagonisty škola, rodina a zdravotnické služby.



Obr.1- Schéma jednotlivých kroků péče o žáka se specifickou poruchou učení podle zákona č.170/2010, Zdroj: MIUR (2012)

4.7.1. Povinnosti školy a rodiny

Podle zákona 170/2010 (Itálie, 2012), je zahájení aktivit v oblasti primárního screeningu v kompetenci ředitele školy, který je zároveň jejich garantem. Ředitel školy zasílá rodině požadavek ze strany školy na odborné vyšetření a přijímá diagnózu z rukou rodičů žáka, kterou sdílí s učiteli. Požadavek ředitele na odborné vyšetření vychází z pozorování žáka učiteli

a) Referent školy (výchovný poradce)

Jeho úkolem je podpora kolegů přímo zainteresovaných v aplikaci a výběru různých didaktických strategií. Zprostředkovává mediaci mezi školou, rodinou, plnoletými žáky/studenty a operátory zdravotnických služeb. Poskytuje informace týkající se problematiky specifických poruch učení a speciálních vzdělávacích potřeb, zdrojů informací pro učitele a rodiče, platné legislativy, plánovaných seminářů atd. Referentem se stává jeden z učitelů školy a jeho povinností je získat v oblasti potřebnou odbornost prostřednictvím odborných kurzů organizovaných regionálními školskými úřady.

b) Učitelé

Učitelé nesou společnou zodpovědnost za plánování a realizaci formativního dokumentu pro žáky se specifickou poruchou učení. Učitel volí vhodné strategie, informuje rodinu o přetrvávajících těžkostech žáka navzdory cíleným zásahům, seznámí se s obsahem diagnózy, spolupracuje s kolegy na tvorbě individuálního studijního plánu, využívá strategií kompenzace případně úlev, volí odpovídající metody hodnocení, komunikuje s učiteli předcházejících i následných školních stupňů.

c) Rodina žáka

Pokud si rodina všimne těžkostí v oblasti učení je její povinností informovat školu. Rodina na základě vlastní iniciativy informuje pediatra nebo dorostového lékaře, aby odeslal syna/dceru k odbornému vyšetření podle čl.3 zákona č.170/2010. Rodina předá diagnózu škole. Motivuje a pomáhá žákovi. Dbá na jeho domácí přípravu a vypracování domácích úkolů. Kontroluje, aby žák nosil do školy požadované pomůcky. Rodina podepíše se školou „výchovně-vzdělávací smlouvu“ (individuální vzdělávací plán), která v rámci respektování soukromí umožňuje učitelům aplikovat kompenzační nástroje příp. úlevy.

d) Práva a povinnosti žáka se specifickou poruchou učení

Žák má právo na to být informován o nutnosti odlišných výukových metod a možnosti používat strategie, které mu umožní maximálně rozvinout jeho potenciál. Má právo na individualizovanou didaktiku a používání vhodných kompenzačních metod příp. úlev. Tam kde to zralost žáka a jeho věk dovolují mohou sami žáci navrhnout učitelu strategii, která jim nejvíce vyhovuje.

4.7.2. Screening

Prostřednictvím programů vhodně vedených kvalifikovanými učiteli a prostřednictvím screeningu se podařilo docílit změn, i když ne ještě na všech úrovních. Ve školském programu mnohých italských škol jsou tak zahrnuty i aktivity, jejichž cílem je včasné zjištění problémů v oblasti učení prostřednictvím primárního screeningu. Prozatím není jasné, kolik italských žáků je ve skutečnosti postiženo specifickou poruchou učení. Tato skutečnost je na jednu stranu dána tím, že aktivní vyhledávání a monitorování žáků se specifickou poruchou je praktikováno poměrně krátkou dobu, na druhou stranu chybí používání shodných nástrojů screeningu (Meloni, 2002). Včasné zjištění specifické poruchy učení je povinností školy. Ta by měla uvědomit rodinu o podezření na specifickou poruchu učení a odeslat žáka do péče akreditovaných zařízení, která se zabývají stanovením diagnózy.

Na základě zákona č.170/2010 hrají učitelé důležitou roli při zjišťování a monitorování případů a pečlivém a periodickém sdělení těchto zjištění s rodinou (Fantoni, 2012). Z důvodu prevence specifických poruch učení je proto věnována pozornost především mateřským školám a prvnímu stupni základní školy. Aktivita zjišťování specifických poruch učení je přitom rozšířena na všechny stupně a typy škol a to z toho důvodu, že mnoho žáků se specifickou poruchou učení není zachyceno v prvních ročnících a začnou manifestovat příznaky až se zvýšením náročnosti na studium, tj. na druhém stupni a na vysoké škole (Meloni, 2002).

Přímé pozorování jako nástroj primárního screeningu

Díky aktivitě primárního screeningu a nové zákonné úpravě jsou učitelé pozornější vůči projevům těžkostí v oblasti čtení a psaní. Nicméně v “mezičase” dítě ve škole trpí. Nechápe, proč to, co pro jiné je snadné, je pro něj tak složité a má pocit, že je s ním něco špatně (Meloni, 2002). V České republice, podle Fořtové (2013), spočívá první úroveň prevence i diagnostiky v běžné výuce. Učitel pracuje s celou třídou, používá způsoby výuky, které jsou empiricky ověřené, odpovídají požadavkům konkrétní školy. Dítě může být vyhodnoceno jako rizikové již první den školní docházky (screening školní zralosti, info z MŠ) nebo může být zpočátku položen větší důraz na průběžnou diagnostiku – tak se velmi brzy může zjistit jestli je riziko vzniku specifické vzdělávací poruchy reálné. Fuchs (Fořtová, 2013) doporučuje přibližně po osmi týdnech provést pedagogickou rozvahu nad dosavadními výsledky. Podle Fořtové (2013) první stupeň

Třístupňového modelu péče představuje primární prevenci a spočívá v individualizaci přístupů. Učitel sleduje a zaznamenává pokroky dítěte.

Screening může představovat účinný prostředek, avšak pouze v případě, že je používán odborníkem. Je pravda, že identifikace případného rizika ještě není diagnózou. Také případná chyba v identifikaci rizika může mít negativní důsledky. Je tudíž třeba dávat si pozor na „falešný pozitivní“, a „falešný negativní“ nález v oblasti specifických poruch učení, jenž je výsledkem monitorování žáků učitelem. Tyto nástroje nejsou dokonalé a je třeba znát i s nimi spojená rizika. Vlastní diagnóza je pak v kompetenci odborníků národního zdravotního systému (Stella a Savelli, 2011).

Screening prováděný školou musí být jednoduchý a rychlý, to však zvyšuje riziko chyby. Pro vytvoření spolehlivého nástroje je třeba čas a trpělivost. Je nutné, aby byl test vyvážený a správně kalibrovaný (Stella a Savelli, 2011). Proto, aby hodnotící škály mohly být s úspěchem používány školou pro screening v oblasti prevence specifických poruch učení, je třeba vzít v úvahu roli učitele a nutnost odborných znalostí pro přímé pozorování. Pozorování je metodou výzkumu, u kterého je nutné vybrat předmět pozorování (např. chování) a sbírat o něm informace. Pozorování je neustále vystaveno riziku subjektivity, ale stává se objektivním v případě, že je vedeno systematicky a je možné je opakovat a sdělit (Casiba, Salerni, 2004). Anglosaské modely screeningu, studie a nástroje používané pro angličtinu, nemohou být používány pro jiné jazyky z důvodu ortografické rozdílnosti. Neurologický základ specifických poruch učení je shodný, ale rozdílnosti v jazycích znemožňují použití studií na subjektech s jiným mateřským jazykem (Stella a Savelli, 2011).

Nepřímé metody primárního screeningu

Kromě přímého pozorování chování pozorovaného subjektu existují další dvě nepřímé metody: rozhovor a dotazník. Mohou být používány jak k dotazování dětí ohledně toho, co si myslí, jejich názoru, znalostí, motivace, tak i k dotazování dospělých (rodičů a učitelů) na chování a schopnosti dětí, se kterými jsou v kontaktu. Je ovšem třeba brát v potaz fakt, že úsudky dospělých jsou subjektivní, a tudíž nepřesné a neúplné. Úsudek dospělých může být ovlivněn sérií systematických chyb, především podhodnocováním schopností dítěte předškolního věku a nadhodnocování stejných schopností u dětí školního věku (Ponzo, 1976).

Pouze dospělý, který má přímou zkušenost s dětmi, může poskytnout věrohodné hodnocení. Je třeba, aby se jeho pozorování soustředilo na schopnosti, které dítě „právě má“, a méně pak na schopnosti, které „mělo v minulosti“. Již na konci sedmdesátých let některé výzkumy prokázaly, že dotazníky vyplněné učiteli mohou být nástroji vysoce prediktivními, pokud je splněn požadavek na jejich jasné formulování a je-li plně využita pozorovací schopnost učitelů (Cornoldi, Pra Baldi, 1979). Současné výzkumy potvrzují vysokou prediktivitu úsudku učitelů mateřské školy (Camerini et al., 1996). Stejný názor sdílí i Monatová (1986), podle které zahájení šetření vstupní diagnózou a další působení respektující úroveň každého jedince má jednoznačné výhody pro další vývoj zkoumaných. Umožňuje účinné průběžné a kontrolní šetření a má bezesporu podstatný podíl na nosnější prognóze než jednorázové šetření, a to i v těch případech, kdy má odborník bohaté zkušenosti v dané oblasti. Diagnostické a prognostické metody pedagogické diagnostiky byly např. použity ve studiích zabývajících se diagnózou verbálně senzomotorické koordinace u pěti-šestiletých dětí v mateřských školách s cílem odhalit případné budoucí dyslektické žáky (Monatová, 1986).

4.7.3. Diagnóza

Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně dovedností a vědomostí, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Stanovení jasných kritérií pro diagnostiku specifických poruch učení je velmi obtížné. Jejich formulování se nedaří v zahraničí ani u nás a s přibývajícimi diagnózami je situace stále složitější (Zelinková, 2003). Italské ministerstvo školství rozlišuje žáky s diagnózou specifické poruchy učení od žáků s diagnózou podle zákona č.104/92, nebo-li žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro žáky se specifickou poruchou učení se předpokládá individualizovaný průběh studií a dosažení formativního úspěchu (Fantoni, 2012). Důraz je kladen na rychlé stanovení diagnózy specifické poruchy učení. Řešení se zaměřuje na činnosti, které se týkají především učení a rozvoje schopností, přičemž jsou často zanedbávány aspekty psychologické a emotivní. To má negativní vliv nejen na zainteresovaný subjekt, ale i na celou jeho rodinu, která tak prožívá velmi těžkou situaci. Stanovení diagnózy by měl provádět odborník a měly by k němu být používány specifické a standardizované nástroje.

První signály týkající se těžkostí v učení se začínají vyskytovat většinou v průběhu druhého roku školní docházky a vedou koncem třetího roku ke stanovení diagnózy a k lékařskému osvědčení. Tento scénář se ovšem ještě nedávno naplnil pouze vyjímečně (Stella a Savelli, 2011). Díky konsensuální konferenci, která definovala obecné principy sdílené jak lékařskou komunitou tak zákonem č.170/2010, by měly být konečně sjednoceny diagnostické metody i rehabilitační praxe. Toto umožní mít nejen lepší informace o žácích postižených specifickou poruchou učení, ale především omezit špatné diagnózy v případech jakýchkoli problémů týkajících se učení. Nová legislativní opatření chrání žáka i učitele a jejich úkolem je všimnout si anomálií v průběhu formativního procesu (Stella a Savelli, 2011).

4.7.4. Reedukace

Reedukace dyslexie se mění v závislosti na věku a předchozím průběhu práce s dítětem, dospívajícím či dospělým. S reedukací lze začít kdykoliv. Není pravdou, že výsledků lze dosáhnout pouze do určitého věku. Výzkumy potvrzují nejen plasticitu mozku v dospělosti vlivem cíleného krátkodobého nebo dlouhodobého působení, ale užívají též pojem ekologický mozek. To znamená, že vnější prostředí, v němž jedinec žije, má vliv na vývoj mozku i v dospělosti. Dokonce i kladné emoční prostředí může stavbu a činnost mozku pozitivně ovlivnit. Jestliže z nějakého důvodu nejsme schopni provádět cílenou reedukaci u žáků 2. stupně a jedinců starších, případně je reedukace neúspěšná a jedinec zcela ztrácí motivaci, přecházíme ke kompenzaci. Učíme žáky s poruchou žít. Hledáme individuální styl učení, nacvičujeme strategie práce s textem, využívání odlišných způsobů získávání informací (Zelinková, 2003).

Při běžné reedukaci Zelinková (2003) navrhuje dodržování zásad, které lze shrnout do následujících doporučení. Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště a navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na jeho věk a požadavky školy, přičemž předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace a multisenzoriální přístup při výběru metod. Reedukace je individuální proces, ačkoliv může mít skupinovou organizační formu. Důležité je reálné hodnocení výsledků reedukace a postup po malých krocích. Reedukace je zaměřena na celou osobnost, respektuje sociální vztahy žáka a vyžaduje spolupráci s rodinou. Stejný názor zastává i Blažková (2000), podle které je možno trpělivostí a pílí mnoho potíží upravit. Podle této autorky je pro postupné odstraňování obtíží charakteristické pomalé tempo, metoda

malých kroků, systematické opakování a zvyšování sebedůvěry dítěte ve vlastní schopnosti. Mezinárodní společnost pro dyslexii doporučuje rozdělit práci žáka na menší části a to tak, že učitel zadá žákovi menší množství práce oproti ostatním žákům. Žák je tak celkově klidnější a nedostává se do stresu v důsledku nadměrného množství úkolů (AID, 2009).

Vzhledem k tomu, že specifické problémy učení mají tendenci přetrvávat po celý život, je nutno stanovit škálu zásahů, které na sebe budou postupně navazovat. Zahájení reedukace ze strany rehabilitačního zařízení musí být co nejčasnější. Účinnost je dána včasností, intenzitou a frekvencí zásahů, přičemž je nutná spolupráce rehabilitačního zařízení s rodinou a školou. Podle mezinárodních literárních zdrojů je nejúčinnější logopedická reedukace do osmi let věku. To ovšem neznamená, že by se touto věkovou hranicí uzavíraly možnosti obnovy daných specifických funkcí. Má se za užitečnější a účinnější svěřit takového žáka speciálním pedagogům, kteří budou v započaté práci pokračovat. Po ukončení prvního stupně základní školy již logopedický zásah nepřináší stejný efekt. Reedukační program připravený rehabilitačním zařízením musí stanovit specifické oblasti zásahu, cíle, způsob a dobu „dávkování“ jednotlivých zásahů a hodnocení dosahování předpokládaných výsledků. Reedukační proces je rozsáhlým projektem, který může trvat i po celou dobu školní docházky, včetně univerzitního studia (Fantoni, 2012).

Podle Zelinkové (2003) je reedukace členěna do tří oblastí: 1. reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu, 2. utváření dovedností správně psát, číst a počítat, 3. působit na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít utvářením adekvátního konceptu sebe samého. Tyto oblasti se pak vzájemně prolínají při konkrétní práci.

4.7.4.1. *Didaktické strategie při specifických poruchách učení*

Střední škola a druhý stupeň základní školy kladou vysoké nároky na to, aby byl žák schopen zvolit účinnou metodu učení a měl odpovídající úroveň čtení, psaní a počítání. Tyto činnosti mohou žákovi se specifickou poruchou učení způsobit nemalé problémy. Z nich vyplývající těžkosti mohou být významným způsobem podchyceny a překonány volbou vhodných strategií, cílených úlev a nástrojů (MIUR, 2012). Italské ministerstvo školství také doporučuje, aby školy vytvořily sbírku kompenzačních nástrojů. Nástroje používané žákem v průběhu školního roku mohou být používány i u státních závěrečných zkoušek

Italské ministerstvo školství vydalo od roku 2004 celou řadu vyhlášek, ve kterých upozorňuje na nutnost používání kompenzačních nástrojů, důležitost objektivního hodnocení a prodloužení času jednotlivých zkoušek. Ministerstvo dále zmiňuje nutnost hledání metod, které mohou co nejlépe podpořit průběh studia žáka se specifickou poruchou učení a normální inteligencí, upravuje roli třídní rady v aplikování stanovených metod v průběhu školní kariéry žáka a používání kompenzačních didaktických nástrojů během didaktických aktivit a u závěrečných zkoušek. Vyhlášky ministerstva garantují ochranu soukromí a nezveřejňování informací o průběhu zkoušek žáků a studentů se specifickou poruchou učení. Vyhlášky ministerstva a regionální ustanovení jednotlivých krajů navazují na zákon č.170/2010 (Fantoni, 2012).

a) Kompenzační nástroje

Podle Fantoni (2012) je používání nástrojů kompenzace nosným prvkem reedukačních zásahů. Z tohoto důvodu je velmi důležitá příprava učitelů s cílem včlenit do jejich organizačních a didaktických voleb potřeby těchto žáků. Základním hlediskem je tak schopnost učitele používat některé jednoduché nástroje kompenzace, které zmírní těžkosti nejen žáka se specifickou poruchou učení, ale jsou zároveň i východiskem pro učitele a celou třídu. Tyto nástroje jsou důležité proto, že dovolují rychle a účinně provést činnost, která je funkčním deficitem narušena. Obvykle je využívána podpora informační techniky a specifických programů jako např. kalkulátor nebo vokální syntéza. Typologie kompenzace je definována na základě diagnózy a je používána již v průběhu reedukace. Kompenzační nástroje jsou důležité z hlediska kvality života dyslektického žáka. Základními kompenzačními nástroji (MIUR, 2012) jsou audio záznam výkladu, používání digitálních učebnic, používání programů vokální syntézy, používání informační technologie při studiu, zkoušení a u státních zkoušek.

b) Dispenzární nástroje nebo-li úlevy

Italské ministerstvo školství (MIUR, 2012) rozeznává „úlevu“ a „osvobození“. Úleva se týká vyučování cizích jazyků ve své celistvosti, zatímco osvobození se týká pouze psané formy. Zproštění povinnosti studovat cizí jazyk je aplikováno na základě diagnózy a dohody mezi školou a rodinou žáka, příp. plnoletým studentem. V případě velmi těžké dyslexie je možné zprostit žáka povinnosti studovat cizí jazyk na střední škole. V případě takového rozhodnutí ovšem žák ztrácí do budoucna přístup k univerzitnímu studiu. Mezi základní možnosti úlev patří upřednostňování ústního

zkoušení před písemným zkoušením, redukce kvantity písemných prací při zachování jejich kvality, hodnocení obsahu a nikoliv formální stránky (MIUR, 2012).

c) Organizace třídy s žáky se specifickou poruchou učení

Každé skutečné osvojení a školní úspěch posilují v žákovi se specifickou poruchou učení vědomí toho, že je schopen vlastními silami a navzdory těžkostem způsobených poruchou, dosáhnout stanovených cílů. Pro žáky může být nepochopitelné, proč někteří jejich spolužáci mohou používat kompenzační nástroje atd. Z tohoto hlediska je povinností třídního učitele, po rozhovoru s rodinou žáka, pracovat se třídou takovým způsobem, aby žáci pochopili důvody daných opatření a to proto, aby reakce třídy neměla negativní dopad na psychiku žáka se specifickou poruchou učení. Povinností učitelů je vytvořit ve třídě příjemné pracovní klima mající pozitivní vliv na sebehodnocení žáka. Učitel by měl věnovat zvýšenou pozornost výchovně-vzdělávacím volbám z důvodu jejich vlivu na psychiku žáka (MIUR, 2012).

4.7.4.2. Reeducace dyslexie

Reeducace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením a to v oblasti techniky čtení (dekodování) a porozumění (Zelinková, 2003). V závislosti na typu dyslexie Zelinková (2003) doporučuje modelování a malování písmen, poznávání textilních písmen podle hmatu s následným vyslovením hlásky, využívání počítačových programů, přikládání slov (vět) k odpovídajícím obrázkům, vyprávění obsahu, předvídání co bude následovat, čtení textu s překrýváním slov a slovních spojení, čtení slov s vynechanými písmeny/slabikami, označování slov, která do textu nepatří či doplňování slov do textu podle smyslu.

Mezinárodní společnost pro dyslexii (AID, 2009) doporučuje:

Pořizování zvukového záznamu, které dovoluje žákovi znovu poslouchat výklad učitele, soustředit se na pochopení výkladu a vyvarovat se tak problémům s pochopením čteného textu. Pro zlepšení schopnosti čtení žák může poslouchat zvukový záznam a sledovat text.

Zjednodušení zadání u psaných úkolů nebo zvýraznění významných částí

Omezení zbytečných podnětů: v případě, že vizuální podněty, přítomné v pracovním listu žáka snadno odvádí jeho pozornost, může být použit čistý list pro zakrytí úseku, se kterým žák nepracuje. Mohou být také používána „okna“, která dovolují čtení jen jediného řádku nebo příkladu, který má žák vyřešit.

Zvýrazňování esenciálních informací: v případě, že dospívající žák je schopen používat učebnici, ale má potíže s výběrem podstatných informací, učitel mu může tyto informace podtrhnout zvýrazňovačem.

Předvídání doplňkové praktické aktivity: některé didaktické materiály nedávají dostatek prostoru pro praktická procvičování. Je úkolem učitele, aby tyto materiály doplnil např. používáním specifických softwarů, didaktických her, atd.

Používání slovníku v odborných předmětech: na střední škole odborný jazyk některých předmětů vyžaduje pozornou četbu. Slovník by měl vysvětlit význam specifických termínů.

Používání map pojmů: mapa by měla obsahovat to co je obsaženo v textu a obsahovat zároveň sérii otázek, které umožní žákovi soustředit se v průběhu četby na to co je podstatné.

Druhý stupeň základní školy a střední školy se podle italského ministerstva školství (MIUR, 2012) musí zaměřit na porozumění textu a nikoliv na dekodování a dešifrování. Z tohoto důvodu jsou ministerstvem školství doporučovány některé strategie, které se v mnohém shodují s doporučeními Mezinárodní organizace pro dyslexii. Mezi doporučované strategie patří např. četba „v duchu“ a nikoliv nahlas, protože je rychlejší a účinnější; naučit žáka zvýrazňovat klíčová slova a rozdělit text na menší části a analyzovat je jednotlivě, což umožní pochopit obecný význam textu; zjednodušení textu z hlediska gramatiky i slovní zásoby; používání map pojmů a schémat, protože podporují pochopení a zapamatování. Jednou z významných strategií je i náhrada četby náslechem tzn. nechat si předčítat text jinou osobou (týká se i zadání písemných prací), používat specifický software umožňující hlasovou syntézu, tvorba didaktických materiálů v digitální formě učitelem a používání digitálních učebnic, knih a slovníků. Ministerstvo školství ve své vyhlášce doporučuje i celou řadu úlev (MIUR, 2012). Žák není nucen číst nahlas před celou třídou, ale nechá si text předčítat, pokud náročnost textu není kompatibilní se závažností dyslexie. Žák má právo na zjednodušení

písemných prací v rámci předpokládaných cílů pro danou disciplínu a při ústním zkoušení je brán ohled na slovní zásobu a výrazové schopnosti žáka.

Dyslexie a didaktika cizích jazyků

Podle italského ministrestva školství (MIUR, 2012) by měl být kladen důraz především na rozvoj komunikativních kompetencí. Mezi doporučené kompenzační nástroje (zaměřené na psaní) jsou řazeny audioučebnice a vokální syntéza, automatický korektor ortografických chyb a digitální slovník (MIUR, 2012). Mezi úlevy, kterých může žák využít patří více času pro splnění písemného úkolu (30% času navíc), snížení počtu úkolů a cvičení (o 30% úkolů méně), v případě velmi vážné dyslexie je možno žákovi ulevit tím, že mu nebudou hodnoceny jeho písemné práce a bude zkoušen pouze ústně.

4.7.4.3. *Reedukace dysgrafie a dysortografie*

Zelinková (2003) doporučuje rozvíjení hrubé a jemné motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, používání pomocné linky bez ohledu na věk, psaní tiskacím písmenem, psaní na počítači v kombinaci se psaním malých úkolů rukou. Zelinková doporučuje, aby čas, kdy ostatní žáci kopírují z tabule, žák využil jinak, např. kreslením, zápisem pojmů, prací s učebnicí atd. Při osvojování gramatických pravidel doporučuje přehledy mluvnického učiva, karty s tvrdým a měkkým i-y atd. Žák s touto specifickou poruchou učení potřebuje zkontrolovat vlastní psaný text alespoň dvakrát. První kontrola je nutná pro odstranění ortografických chyb, druhá kontrola je nutná pro opravu větné stavby a z důvodu organizace textu. Mezi kompenzační nástroje aplikovatelné v případě těchto specifických poruch učení patří mapy pojmů a schémata, která umožní tvorbu psaného textu nebo počítač pro zkrácení doby nutné pro písemnou produkci a z důvodu zajištění větší správnosti textu (MIUR, 2012). Ministerstvo ve své vyhlášce doporučuje následující úlevy: delší dobu pro písemné úkoly, menší množství cvičení, hodnocení správnosti textu musí zohledňovat závažnost poruchy, integraci písemné práce s ústním zkoušením.

4.7.4.4. *Reedukace dyskalkulie*

Úroveň výkonů v matematice závisí do určité míry na rozumových schopnostech (Zelinková, 2003). Diagnóza dyskalkulie ovšem neopravňuje žáka k nečinnosti v matematice (Blažková, 2000). Někteří žáci mají vůči matematice rozvinutou skutečnou

zábranu jak ve smyslu kognitivním, tak emotivním. Výzkum bohužel ještě neposkytuje strategie, které by matematické schopnosti dokázali posílit (MIUR, 2012). Podle Zelinkové (2003) je proto důležité respektování úrovně psychických funkcí a úrovně vývoje dítěte. Italské ministerstvo školství (MIUR, 2012) nicméně doporučuje pokud možno individualizované zásahy ze strany učitele, pomoci žákovi překonat pocit neschopnosti a zprostředkovat mu pozitivní zkušenost, analyzovat chyby každého jednotlivého žáka a pochopit kognitivní procesy, které ho vedly k chybě a to i prostřednictvím rozhovoru s žákem. Chyby při výpočtu jsou klasifikovány na chyby při získávání algebrických faktů, chyby při aplikaci vzorců, chyby při aplikaci postupů, chyby při volbě strategií, chyby prostorového vnímání a chyby sémantického pochopení. Charakter chyby umožňuje učiteli zvolit co nejúčinnější strategii.

Co se týče kompenzačních nástrojů a úlev platí stejné obecné zásady. Kalkulátor, vzorce, atd. mají pouze funkci podpůrnou, protože nerozvíjí matematické schopnosti. Stejný názor zastává i Zelinková (2003), podle které nechápe-li dítě operace a neumí-li odhadnout výsledek, je kalkulátor jako pomůcka spíše na škodu, protože se nerozvíjejí ty partie mozku, které se podílejí na počítání z paměti. Nelze proto jednoznačně říci, zda žák s dyskalkulií může absolvovat střední školu a maturovat z matematiky.

5. PRAKTICKÁ ČÁST

Zpracování zadaného tématu bylo rozděleno do několika fází:

- Sběr materiálů a jejich analýza
- Rozhovor:
 - a) s výchovným poradcem
 - b) se speciálním pedagogem
- Zjištění názoru učitelů prostřednictvím dotazníku

5.1. Sběr materiálů

Byly zvoleny takové materiály, které umožní prezentovat italský systém péče o žáky se specifickou poruchou učení ve své celistvosti. Pro výzkum byly použity materiály používané jak na druhém stupni základních škol, tak středními školami. Jedná se o materiály týkající se diagnostiky specifických poruch učení ze strany učitele, podkladů pro vypracování individuálního studijního plánu a map pojmů používaných ke kompenzaci specifických poruch učení. Materiály jsem získala přímo od škol, kde jsem působila a kde jsem se podílela na pedagogické diagnostice a tvorbě individuálních studijních plánů, volbě vhodných kompenzačních nástrojů a postupů při práci s žáky se specifickou poruchou učení.

Seznam získaných materiálů:

- Protokol pro primární screening žáků učiteli
- Vzor dopisu pro pediatra
- Podklady pro volbu kompenzačních nástrojů a úlev
- Příklad individuálního studijního plánu dyslektického žáka
- Informace o střední zemědělsko-technické škole v Mutigliano, matematicko-fyzikálním gymnáziu ve Forte dei Marmi a základních školách v Pontestazzemese a v Seravezza (Lucca, Toskánsko)
- Mapy pojmů

5.2. Analýza dokumentů

5.2.1. Posouzení validity a spolehlivosti dokumentů

Zich (2009) doporučuje následující postup:

1. Zjištění původnosti pramenů
2. Stanovení místa a času vzniku dokumentu
3. Určení autora
4. Prověření původnosti
5. Vyzkoušení spolehlivosti informací
6. Posouzení souhlasnosti několika spolehlivých vzájemně nezávislých odpovědí
7. Uspořádání dat podle tématu, místa a doby

5.2.2. Vlastní analýza dokumentů

Byla zvolena konstruktivní technika analýzy pedagogických dokumentů podle Zicha (2009), přičemž při vlastní analýze jsem si kladla otázky doporučené Janouškem (1986):

1. Co daný dokument představuje?
2. Jaký je kontext dokumentu?
3. Kdo je autorem dokumentu?
4. Jaké cíle byly sledovány při jeho tvorbě?
5. Jaký je společenský ohlas dokumentu?
6. Jaké závěry je možné vyvodit na základě získaných údajů?
7. Jsou získané informace úplné?

Výsledky analýzy dokumentů byly následně porovnávány s mojí osobní zkušeností pedagoga a s výsledky rozhovorů.

5.3. Rozhovor

Byla zvolena forma volného, nestrukturovaného rozhovoru. Dotazované jsem předem informovala o jeho smyslu. Odpovědi byly písemně zaznamenávány. Otázky byly koncipovány jako otevřené a byly předem připraveny jen částečně. V průběhu rozhovoru jsem reagovala na odpovědi a připravené otázky doplňovala a upravovala dle potřeby. Rozhovory nebyly předem domluveny z důvodu neformálního vztahu s

většinou respondentů. Rozhovory trvaly přibližně 30 minut a odehrávaly se v prostředí školy.

5.3.1. **Rozhovor s výchovným poradcem**

Na výchovného poradce základní školy v Seravezza jsem se obrátila s dotazy ohledně zpracování informací získaných pozorováním učitelů a sloužících k diagnostikování případných specifických poruch učení. Výchovný poradce Paola Lemmi, která je zároveň učitelkou italštiny, mi poskytla informace ohledně vlastní funkce a zkušenosti školy s testem a jeho vyhodnocováním.

5.3.2. **Rozhovor se speciálním pedagogem**

Obrátila jsem se na jednoho ze speciálních pedagogů profesorku Donatini působící na Střední zemědělsko-technické škole v Mutigliano, kterou osobně a dlouhodobě znám. Speciální pedagogové na středních školách se dělí podle oblasti působnosti na speciální pedagogy pro obecně vzdělávací předměty a na speciální pedagogy odborných předmětů, kteří musí mít kromě pedagogického vzdělání rovněž i odpovídající vzdělání odborné. Profesorka Donatini působí v oblasti všeobecně vzdělávacích předmětů. Poskytla mi informace o počtech speciálních učitelů, žáků diagnostikovaných jako „DSA“ – specifické poruchy učení, „H“ – speciální vzdělávací potřeby, „BES“ – nespecifikované problémy v oblasti učení (epileptici, žáci trpící bipolární poruchou, slabodušší žáci, atd.)

5.4. **Dotazník**

Dotazník jsem sestavila sama po prostudování odborné literatury. Formu dotazníku jsem zvolila proto, abych zjistila názor učitelů. Dotazník obsahuje 9 otázek. 7 dotazů zjišťuje názor učitelů ohledně jejich zkušenosti s výukou žáků se specifickou poruchou učení, vyučovacího předmětu, školy kde působí, účinnosti zákona č.170/2010 a možnostech budoucího profesního uplatnění žáků specifickou poruchou učení. Dva dotazy jsou věnovány používaným kompenzačním prostředkům a možnostem úlev v případě lehké, středně těžké a těžké specifické poruchy učení. Dotazníky byly rozdány učitelům druhého stupně dvou základních škol a dvou středních škol (pětileté gymnázium a střední zemědělsko-technická škola). Většinu dotazníků jsem rozdala osobně, část dotazníků prostřednictvím svých kolegů. 25 dotazníků bylo rozdáno na dvou základních školách (základní škola v Pontestazzemese a základní škola v

Seravezza), 15 dotazníků na střední zemědělsko-technické škole a 10 dotazníků na pětiletém matematicko-fyzikálním gymnáziu. Základní školy byly zařazeny do výzkumu právě proto, že zde probíhá primární screening. Zbývajících 25 dotazníků bylo rozděleno mezi zemědělsko-technickou školu a pětileté gymnázium, z důvodu nutnosti zajištění dostatečného počtu respondentů. O průběhu dotazníkového průzkumu byli informováni zástupci ředitele jednotlivých škol. Plná verze dotazníku je součástí příloh. Nasbíraná data byla dále statisticky zpracována.

6. VÝSLEDKY PRÁCE

6.1. Analýza dokumentů

Veškeré analyzované dokumenty jsou součástí příloh a byly volně přeloženy z italských originálů.

6.1.1. Protokol pro primární screening žáků učiteli

Jedná se o protokol vypracovaný oblastní školskou institucí, která úzce spolupracuje s Ministerstvem školství. Z toho vyplývá i vysoká validita a spolehlivost dokumentu. Protokol je používán základními školami oblasti Versilia. Dokument je školou používán od roku 2011 potom co vstoupil v platnost zákon č. 170/2010. Obsahuje pokyny pro uživatele protokolu primárního screeningu a umožňuje provést zjištění a první analýzu obtíží žáků prostřednictvím pozorování ze strany učitelů. Získané informace se týkají základních kompetencí podílejících se na školní úspěšnosti. Prostřednictvím analýzy nasbíraných dat je možné usuzovat na přítomnost problematik v oblasti vztahů, chování, kognitivních obtíží nebo specifických poruch učení. Nashromážděná data nesmí být zveřejněna ani nikomu poskytnuta.

Protokol sestává ze skupiny indikátorů, které se dělí na:

- Aspekty sociálně-vztahové
- Základní kognitivní schopnosti
- Školní úroveň

Učitelé musí bodově ohodnotit každý indikátor: 0 – schopnost je plně osvojena; 1 – schopnost je osvojena z velké části; 2 – schopnost je osvojena minimálně; 3 – schopnost není osvojena.

6.1.2. Vzor dopisu pro pediatra

Studovaný dokument byl vypracován ředitelkou základní školy v Pontestazzemese. Dopis jsem získala jako rodič žáka školy v roce 2012. Můj syn a žák prvního ročníku mateřské školy byl na základě učiteli provedeného screeningu signalizován ředitelce z důvodu nedostatků v jazykové oblasti. Dopis se skládá z požadavku ředitelky na odborné vyšetření přičemž specifikuje druh obtíží, které dělí na obtíže v oblasti chování, citů a vztahů, čtení, psaní, počítání a další oblasti, kam jsou řazeny obtíže v oblasti jazykové. Je adresován dětskému lékaři a jeho součástí jsou i výsledky screeningu provedeného učiteli. Jedná se o způsob signalizace ve shodě s požadavky zákona č. 170/2010 a ministerské vyhlášky. Dopis je školou předán rodičům žáka a rodiče by se měli obrátit na pediatra. Rodič není povinen na signalizaci školy reagovat a není povinen dětskému lékaři dopis předat. Dopis a jeho struktura jsou shodné pro všechny typy a stupně škol.

6.1.3. Podklady pro volbu kompenzačních nástrojů a úlev

Jedná se o schéma, které obsahuje seznam možností v oblasti strategií a metod vyučování, nástrojů kompenzací a úlev, strategií a nástrojů používaných žákem při studiu a hodnocení žáka se specifickou poruchou učení učitelem. Seznam je vypracován školou, konkrétně pak výchovným poradcem, který má povinnost se v oblasti specifických poruch učení průběžně vzdělávat. Seznam je dán k dispozici každému učiteli, který učí ve třídě navštěvované žákem se specifickou poruchou učení. Každý učitel je povinen vybrat a označit strategie, úlevy, nástroje kompenzace a způsoby hodnocení žáka a předat vyplněný formulář ke zpracování třídnímu učiteli.

6.1.4. Příklad individuálního studijního plánu dyslektického žáka

Na základě diagnózy a pozorování učitelů jednotlivých předmětů je třídním učitelem vypracován individuální studijní plán. Jak vyplývá ze sdělení výchovného poradce kolegiu učitelů, individuální studijní plán musí být vypracován do 30.11. každého školního roku, nebo nejpozději do tří měsíců od obdržení diagnózy. Jeho struktura je shodná pro všechny typy a stupně škol. V individuálním studijním plánu je

specifikováno kdo a kdy stanovil diagnózu a její závěry týkající se specifických oblastí osobnosti žáka. Ve druhé části jsou vypsány strategie a metody doporučené učiteli jednotlivých předmětů. Poslední částí je dohoda mezi školou a rodiči žáka, kterou se obě strany podpisem zavazují respektovat spolu se závazky z ní vyplývajících.

6.1.5. Mapy pojmů

Všechny mapy pojmů, které jsou prezentovány v této práci byly vytvořeny učiteli. Kompletní mapy pojmů jsou součástí příloh.

Mapa pojmů pro maturitní zkoušku (Příloha č.12): Tato mapa byla vytvořena pro potřeby maturitní zkoušky střední zemědělskou školou “Ignazio Calvi” ve školním roce 2013-2014 a týká se tématu „Transformace zemědělských produktů v Pádské nížině“. Jedná se o mapu kognitivní. Mapu jsem získala na webových stránkách školy www.isscalvi.com/portale/index.php, kde je volně dostupná veřejnosti. Cílem mapy je pomoci žákovi v orientaci mezi různými předměty jako Pěstování rostlin, Chov zvířat, Angličtina, Ochrana rostlin a Finanční matematika a oceňování a to v průběhu maturitní zkoušky.

Mapa pojmů pro předmět Ochrana rostlin (Příloha č.13): mapu jsem vytvořila pro potřeby předmětu Ochrana rostlin na Střední zemědělsko-technické škole v Mutigliano a to ve školním roce 2010-2011. Je určena k použití při ústním a písemném zkoušení. Mapa je poměrně komplexní a týká se používání přípravků na ochranu rostlin a bezpečnosti práce s nimi. Obsahuje nejdůležitější odborné termíny a poukazuje na vztahy mezi nimi.

6.2. Rozhovor

6.2.1. Rozhovor s výchovným poradcem základní školy v Seravezza

Obrátila jsem se na výchovného poradce druhého stupně základní školy v Seravezza Paulu Lemmi s prosbou o rozhovor. V této škole v současnosti působím jako učitel matematiky a přírodopisu. Moje kolegyně, která je zároveň učitelem italského jazyka ochotně souhlasila. Celý rozhovor trval přibližně 15 minut. Rozhovor probíhal ve sborovně a spolu s námi byli v místnosti přítomni i jiní učitelé. Rozhovor proběhl 10.6.2014. Kolegyni jsem předem sdělila za jakým účelem s ní potřebuji hovořit.

Zeptala jsem se kdo je autorem protokolu. „Škola používá protokol pro primární screening publikovaný a dostupný na webových stránkách <http://www.massarosadue.gov.it/>.

Zajímalo mě jakou mají jako škola s protokolem zkušenost a kdo jej vyhodnocuje. „Protokoly vyhodnocuji osobně. S protokolem máme jinak velmi dobrou zkušenost. Díky protokolu se nám podařilo odhalit a nechat diagnostikovat celou řadu případů. Rozhodující je součet bodů. Při dosažení 50% je již vysoká pravděpodobnost školních problémů. Při dosažení 60% a více bodů má žák v některé z oblastí výrazné problémy a je doporučeno odborné vyšetření“.

Zmínila jsem výchovnému poradci své pochybnosti o schopnosti pozorování žáků začínajícími učiteli, načež mi kolegyně odpověděla: „Myslím si, že je k tomu nutná určitá zkušenost, ale mám důvěru i v mé začínající kolegy a v případě jakýchkoliv pochybností jsme tady všichni plně k dispozici jim poradit“.

Další otázky jsem směřovala do oblasti screeningu na prvním a druhém stupni základní školy. Zajímalo mě zda jsou žáci monitorováni i na prvním stupni a zda není tak trochu pozdě na primární screening deseti a jedenáctiletých dětí. „Ano, žáci jsou monitorováni už na prvním stupni, ale v některých případech se porucha nemusí ještě plně projevit nebo rodiče žáka nesouhlasí s odborným vyšetřením. V takovém případě se je snažíme přesvědčit my na druhém stupni. Samozřejmě čím dříve je porucha diagnostikována tím lépe. Taková zásada je, že by k tomu mělo dojít nejpozději do desátého roku věku žáka a to proto, aby se naučil žák poruchu kompenzovat“.

Dále mě zajímalo jaký je další postup školy v případě pozitivního testu a kdo jedná s rodiči. Kolegyně mi odpověděla, že: „V první řadě je informována rodina. Pak je rodině předán dopis pro pediatra, který odešle žáka k odbornému vyšetření. Vše trvá poměrně dlouho, někdy i 6 měsíců. Po obdržení diagnózy je vypracován individuální studijní plán, který rodiče a třídní učitel společně podepíší“. S rodiči jedná třídní učitel. V případě, že rodiče problémy dítěte nechtějí vidět, snažíme se rodičům situaci dítěte vysvětlit. V celé řadě případů se nám to zatím podařilo a rodiče, kteří na prvním stupni odborné vyšetření odmítali s ním na druhém stupni souhlasí. V opačném případě žák riskuje opakování ročníku.“

Na závěr mě zajímalo jaký je její názor na současný způsob péče o žáky se specifickou poruchou učení. *„Bohužel současný systém má i své nevýhody. Jednou z nich je právě podle mého názoru nedostatečná péče o těžké dyslektiky. Dalším problémem je i zneužívání diagnózy. Někteří rodiče si myslí, že když je dítěti diagnostikována specifická porucha učení, nemusí ve škole už nic dělat“.*

6.2.2. Rozhovor se speciálním pedagogem střední zemědělsko-technické školy v Mutigliano

Z důvodu zjištění názoru speciálního pedagoga ohledně otázky týkající se péče o žáky se specifickou poruchou na středních školách v Itálii, jsem se rozhodla obrátit se na moji bývalou kolegyni Roberu Donatini, která má dlouhodobou zkušenost s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd na střední zemědělské škole. Celý rozhovor trval přibližně 30 minut a proběhl 14.11.2014 na střední zemědělsko-technické škole v Mutigliano. Kolegyně ochotně odpověděla na moje otázky. Potom se náš rozhovor ubral jiným směrem. Speciálního pedagoga zajímaly rodinné poměry a situace bipolárního žáka, který byl v loňském roce na základní škole mým žákem a letos navštěvuje první ročník střední zemědělsko-technické školy.

Zajímalo mě kolik žáků navštěvuje střední zemědělskou školu. *„Zdejší střední školu navštěvuje 280 žáků“.*

Následně jsem se zeptala kolika žákům byla diagnostikována porucha učení. *„My jsme tady na poruchy učení specialisti“*, odpověděla speciální pedagožka s úsměvem.

„Studuje zde 39 žáků se speciální poruchou učení, 12 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a 3 žáci s nespecifikovanými problémy v oblasti učení. Mezi nimi je i Alessandro trpící bipolární poruchou“.

Studují zde i žáci s těžkou specifickou poruchou učení? *„Ano, o jednoho z nich pečuji. Bohužel žáci s diagnózou těžké poruchy učení nemají ze zákona nárok na podporu speciálního pedagoga. Tento žák má v důsledku specifické poruchy učení tak výrazné problémy v oblasti citů a vztahů, že byl zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“.*

Jakým způsobem podporuješ tohoto žáka? *„Připravuji mu zjednodušené poznámky, které mu pak doma rodiče předčítají. Snažím se ho motivovat. Používá digitální knihy a*

počítač se specifickým softwarem. Velkým problémem je pro něj cizí jazyk, ale i matematika. V případě potřeby pracujeme mimo třídu a to především když se připravuje k ústnímu zkoušení nebo když vidím, že je hodně unavený a ve stresu“.

Jakým způsobem respektují učitelé konkrétních předmětů potřeby žáků se specifickými poruchami učení? „Snaží se jim maximálně vyjít vstříc tím, že plánují zkoušení, písemky, připravují schémata, minimalizují nároky a domácí úkoly. Celková úroveň tříd je poměrně nízká. Záleží i na konkrétním předmětu. Myslím si, že učitelé praxe na rozdíl od ostatních kolegů ani neví co to je specifická porucha učení“.

Domníváš se, že žáci s diagnózou vážné poruchy učení jsou schopni zvládnout studium bez pomoci speciálního pedagoga? „Domnívám se, že potřebují podporu speciálního pedagoga. V případě lehké a středně těžké specifické poruchy učení mohou studium zvládnout pouze tehdy věnuje-li se jim jejich rodina“.

Jak vysoké musí být podle zákona č. 104 IQ žáka, aby mohl být zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mít nárok na podporu speciálního pedagoga? „Původně stačilo IQ nižší než 80, pak ovšem došlo ke snížení hraniční hodnoty na 70. Žáci s nadhraničními hodnotami IQ tzv. borderline jsou řazeni do kategorie nespécifikovaných vzdělávacích potřeb a je pro ně vypracován individuální studijní plán. Jedná se o žáky, kteří mají IQ nižší než 85.“

Jakým způsobem přijímají žáci integrované spolužáky? „Záleží na třídě a na druhu postižení. Někdy jsou přijímáni bez problémů, jindy jako v případě specifických poruch učení třída nechce přijmout skutečnost, že jejich spolužák využívá nástrojů kompenzace., nebo žák se specifickou poruchou nástroje odmítá, protože se stydí. V některých případech je to naopak žák s postižením, který nechce ve třídě pobývat, protože je tam hluk atd.“

Kolik zde pracuje speciálních pedagogů? „6“.

Kolik je zde v průměru žáků s obtížemi na jednu třídu? „ Je to různé. V některých třídách je jich opravdu hodně. V 1D, ve které působím, jsou dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, dva žáci se specifickými poruchami učení a jeden žák s nespécifikovanými problémy v oblasti učení“.

Jakým způsobem je u jednotlivých postižení časově uspokojována potřeba žáků na podporu a přítomnost speciálního pedagoga? *“Je to hodně individuální. Závisí na závažnosti postižení. Někteří žáci jsou neustále pod dohledem speciálního pedagoga, jiní mají podporu jen v některých předmětech několik málo hodin týdně“.*

6.3. Dotazník

Oslovila jsem 50 respondentů. Osloveno bylo 25 učitelů druhého stupně dvou základních škol a 25 středoškolských učitelů. 15 z nich vyučuje na střední zemědělsko-technické škole a 10 na matematicko-fyzikálním gymnáziu. Z 25 respondentů oslovených na středních školách se průzkumu všichni ochotně zúčastnili. Z 25 respondentů oslovených na základních školách jeden respondent spolupráci okamžitě odmítl a 7 z nich mi vyplněný dotazník bohužel nikdy nevrátilo. Průzkumu se tak zúčastnilo pouze 42 z 50-ti oslovených respondentů. 23 respondentů bylo ochotno vyplnit dotazník v mé přítomnosti a 19 respondentů si dotazník odneslo domů.

6.3.1. Analýza dat

Tabulky vyjadřují absolutní a relativní četnost jednotlivých odpovědí.

6.3.1.1. „Na kterém stupni vyučujete?“

Tab 1 - Účast učitelů jednotlivých škol na dotazníkovém šetření

Druhý stupeň základní školy				Střední škola				Celkem respondentů	
Základní škola v Seravezza	%	Základní škola v Pontestazzemese	%	Gymnázium	%	Střední zeměd. škola	%		
11	26%	6	14%	10	24%	15	36%	42	100 %

Zdroj: Vlastní data(2014)

Tabulka č. 1 znázorňuje počty učitelů jednotlivých škol, kteří se zúčastnili průzkumu a odpověděli na otázku dotazníku. 58% (24%+36%) učitelů, kteří se na průzkumu podíleli,

působí na středních školách, 40 % (26%+14%) učitelů na druhém stupni základních škol.

6.3.1.2. „Do jaké oblasti spadá předmět, který vyučujete?“

Tab 2 - Účast učitelů jednotlivých předmětů rozdělených podle oblastí vyučování

Oblast vyučování	Druhý stupeň základní školy		Střední školy	
	Počet respondentů	%	Počet respondentů	%
Jazyková	5	30%	5	20%
Matematicko-logická	2	12%	8	32%
Umělecká a technologií	3	17%	0	0%
Dějepis, zeměpis a spol.vědy	3	18%	3	12%
Odborný předmět	0	0%	8	32%
Speciální pedagog	4	27%	1	4%
Celkem	17	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

6.3.1.3 „Máte zkušenost s žáky se specifickou poruchou učení?“

Tab 3 - Zkušenost učitelů s žáky se specifickou poruchou učení

Odpověď	Učitelé základních škol	Učitelé středních škol	Celkem	%
ANO	17	24	41	98%
NE	0	1	1	2%
Celkem	17	25	42	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tabulka č. 2 obsahuje data týkající se počtu učitelů, kteří se zúčastnili průzkumu, rozdělených podle oblastí vyučování. Učitelé byli rozděleni do skupin podle stupně školy a oblasti výuky. Nejvýznamnější skupinou učitelů oslovených na základních školách byli učitelé italského jazyka, kteří představují 30% všech dotázaných, a dále

pak speciální pedagogové, kteří představují 27% všech dotázaných. Na středních školách, konkrétně pak na střední zemědělsko-technické škole, se na výzkumu podílelo 8 učitelů odborných předmětů, kteří představují 32% všech dotázaných. Stejně významnou skupinu představují učitelé disciplín jako matematika a fyzika, neboť se podíleli na výzkumu stejnou měrou jako učitelé odborných předmětů. Tabulka č. 3 vyjadřuje zkušenost učitelů s žáky se specifickou poruchou učení. Každý z učitelů mohl zvolit více než jednu odpověď. Většina dotázaných (98%) má osobní zkušenost s žáky se specifickou poruchou učení. Pouze 2% (jeden ze čtyřiceti dvou) učitelů nemá s žáky se specifickou poruchou učení žádnou zkušenost.

6.3.1.4. „Který z následujících nástrojů kompenzace se Vám jeví nejvhodnější v případě diagnózy lehké/střední/těžké specifické poruchy učení?“

Tab 4 – Používání schémat a map pojmů učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Nástroj kompenzace: Schémata, mapy pojmů												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	16	95%	16	95%	13	76%	18	72%	18	72%	15	60%
Záporné	1	5%	1	5%	4	24%	7	28%	7	28%	10	40%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tab 5 – *Používání tabulky geometrických vzorců učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

<i>Nástroj kompenzace: Tabulka geometrických vzorců</i>												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	5	30%	14	82%	11	65%	7	28%	10	40%	9	36%
Záporné	12	70%	12	18%	6	35%	18	72%	15	60%	14	64%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Z výsledků znázorněných v tabulce č. 4 vyplývá výrazná tendence doporučovat používání map pojmů a schémat především v případě lehké a střední specifické poruchy učení. Naopak z výsledků tabulky č. 5 je zřejmé, že používání tabulky geometrických vzorců je doporučováno především na základní škole u střední a těžké specifické poruchy učení

Tab 6 – *Používání počítače se specifickým softwarem pro čtení a psaní učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

<i>Nástroj kompenzace: Počítač se specifickým softwarem pro čtení a psaní</i>												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	3	18%	7	41%	15	88%	2	8%	8	32%	13	52%
Záporné	14	82%	10	59%	2	12%	23	92%	17	68%	12	48%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Z tabulky č. 6 vyplývá, že jak na základní tak na střední škole je doporučováno používání specifických softwarů především v případě těžké specifické poruchy.

Tab 7 – Používání kalkulátoru učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Nástroj kompenzace: Kalkulátor												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	11	65%	12	71%	12	71%	7	28%	12	48%	10	40%
Záporné	6	35%	5	29%	5	29%	18	72%	13	52%	15	60%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Je zajímavé, že používání kalkulátoru (Tab 7) doporučují především učitelé základních škol (65-71%).

Tab 8 – Používání audio záznamu učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Nástroj kompenzace: Audio záznam												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	2	12%	2	12%	11	65%	2	8%	6	24%	14	56%
Záporné	15	88%	15	88%	6	35%	23	92%	19	76%	11	44%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Poživování audio záznamu doporučuje 65% učitelů základních škol a 56% učitelů středních škol v případě těžké specifické poruchy učení.

Tab 9 – *Používání počítače s vokální syntézou učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

<i>Nástroj kompenzace: Počítač s vokální syntézou</i>												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	1	6%	4	24%	14	82%	1	4%	5	20%	11	44%
Záporné	16	94%	13	76%	3	18%	24	96%	20	80%	14	56%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Používání počítače s vokální syntézou doporučuje v případě těžké dyslexie až 82% učitelů základních škol a jen 44% učitelů středních škol.

Tab 10 – *Používání multimediálního slovníku a digitálních učebnic učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

<i>Nástroj kompenzace: Multimediální slovník a digitální učebnice</i>												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	3	18%	9	53%	13	76%	3	12%	7	28%	13	52%
Záporné	14	82%	8	47%	4	24%	22	88%	18	72%	12	48%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Používání multimediálních slovníků a digitálních učebnic doporučuje používat v případě těžké specifické poruchy učení až 76% učitelů základních škol a pouze 52% učitelů středních škol.

Tab 11 – *Používání specifických didaktických softwarů učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Nástroj kompenzace: Specifické didaktické softwary												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	5	30%	7	41%	13	76%	1	4%	11	44%	15	60%
Záporné	2	70%	10	59%	4	24%	24	96%	14	56%	10	40%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Používání specifických didaktických softwarů doporučuje v případě těžké specifické poruchy až 76% učitelů základních škol a 60% učitelů středních škol.

Tab 12 – *Používání jiných než navržených nástrojů kompenzace učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Nástroj kompenzace: Další												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	%
Záporné	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Žádný z učitelů nedoporučil používání jiného než navrženého nástroje kompenzace.

Následující tabulka (Tab. 13) představuje souhrnný přehled preferencí učitelů ve vztahu k volbě vhodného kompenzačního nástroje, a to v závislosti na míře závažnosti specifické poruchy učení. V tabulce jsou uvedeny hodnoty absolutní a relativní četnosti. Tabulka dovoluje porovnat preference učitelů jednotlivých škol. Z tabulky je patrná shodná tendence učitelů základních i středních škol doporučovat nástroje kompenzace podobným způsobem. 95% učitelů základních škol a 72% učitelů středních škol doporučuje v případě žáků s lehkou či střední specifickou poruchou učení používat schémata a mapy pojmů. Používání tabulky geometrických vzorců je doporučováno především v případě středně těžké specifické poruchy učení. Používání tabulky geometrických vzorců doporučuje 82% učitelů základních škol a pouze 40% středoškolských učitelů. V případě těžké specifické poruchy učení je doporučováno používání specifických softwarů 88% učitelů základních škol a 52% učitelů středních škol. Kalkulátor doporučuje 71% učitelů základních škol jak v případě střední, tak těžké specifické poruchy učení. 48% učitelů středních škol doporučuje používání kalkulátoru především v případě středně těžké specifické poruchy učení. 65% učitelů základních škol a 56% učitelů středních škol doporučuje pořizování zvukového záznamu především v případě těžké specifické poruchy učení. Stejně tak používání počítače s vokální syntézou, multimediálního slovníku, digitální učebnice a specifických didaktických softwarů je učiteli obou stupňů škol shodně doporučováno zejména v případě těžké specifické poruchy učení. Používání počítače s vokální syntézou doporučuje 82% učitelů základních škol a 44% učitelů středních škol, používání multimediálního slovníku, digitální učebnice či specifických didaktických softwarů doporučuje 76% učitelů základních škol. Oproti tomu jen 52% učitelů středních škol doporučuje používání multimediálního slovníku nebo digitální učebnice. 60% středoškolských učitelů doporučuje používání specifických softwarů. Žádný z učitelů nenavrhl další možnosti kompenzace specifických poruch učení.

Je zřejmé, že vysoké procento učitelů základních škol (65-95%) doporučuje používání nástrojů kompenzace především v případě střední a těžké specifické poruchy učení narozdíl od učitelů středních škol, kde je používání nástrojů kompenzace v případě střední a těžké specifické poruchy učení doporučováno pouze 40-72% učitelů. U lehké specifické poruchy učení je nejčastěji doporučovaným nástrojem kompenzace schéma nebo mapa pojmů, jejichž používání doporučuje 95% učitelů základních škol a 72%

učitelů středních škol. Dalším významným nástrojem kompenzace doporučeným v případě lehké specifické poruchy učení je kalkulačka, který doporučuje používat 65% učitelů základních škol a jen 28% učitelů středních škol. Z výsledků je patrná tendence intenzivněji používat nástroje kompenzace v případě středně těžké a především těžké poruchy učení, přičemž převažuje používání nástrojů informačních technologií. Z výsledků lze rovněž pozorovat, že učitelé středních škol mají nižší tendenci umožňovat žákům používání kompenzačních nástrojů.

Tab 13 – Souhrnný přehled preferencí učitelů základních a středních škol vzhledem k volbě nástrojů kompenzace a to podle závažnosti specifické poruchy učení

Nástroj kompenzace	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Schémata, mapy	16	95%	16	95%	13	76%	18	72%	18	72%	15	60%
Tab.geometr. vzorců	5	30%	14	82%	11	65%	7	28%	10	40%	9	36%
PC se spec. softv.	3	18%	7	41%	15	88%	2	8%	8	32%	13	52%
Kalkulátor	11	65%	12	71%	12	71%	7	28%	12	48%	10	40%
Audio záznam	2	12%	2	12%	11	65%	2	8%	6	24%	14	56%
PC s vokální syntézou	1	6%	4	24%	14	82%	1	4%	5	20%	11	44%
Multimed. slovník, digitální učebnice	3	18%	9	53%	13	76%	3	12%	7	28%	13	52%
Specifické didaktické softwary	5	30%	7	41%	13	76%	1	4%	11	44%	15	60%
Další	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

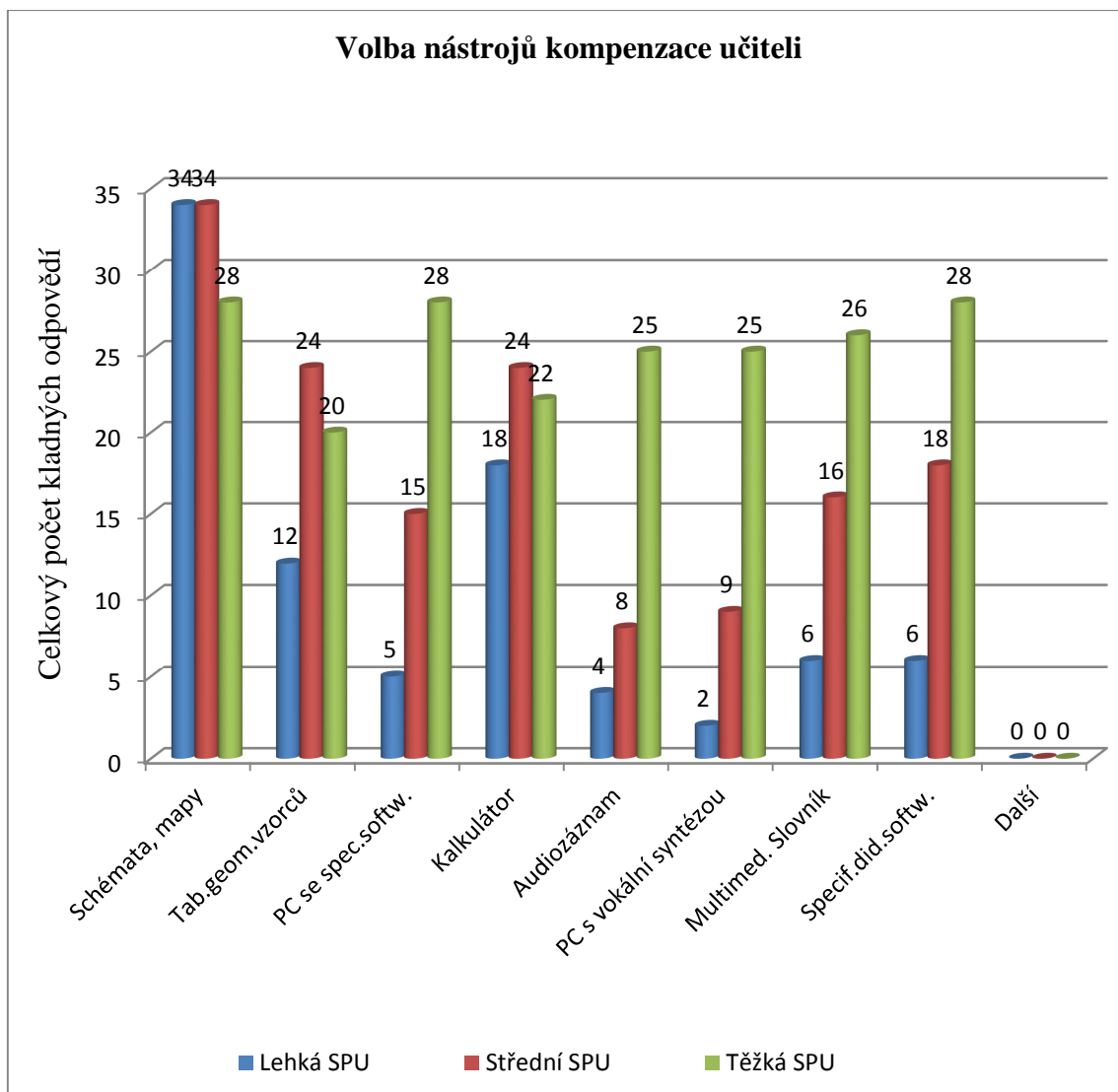
Zdroj: Vlastní data (2014)

Tab 14 – Četnost voleb nástrojů kompenzace učitelů
(podle závažnosti specifické poruchy učení)

Nástroj kompenzace	Počet odpovědí (42 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Schémata, mapy	34	81%	34	81%	28	67%
Tab.geometr.vzorců	12	28%	24	57%	20	48%
Počítač se specifickými softwary pro psaní a čtení,	5	12%	15	36%	28	67%
Kalkulátor	18	43%	24	57%	22	52%
Audio záznam	4	10%	8	19%	25	60%
Počítač s vokální syntézou	2	5%	9	21%	25	60%
Multimed. slovník, digitální učebnice	6	14%	16	38%	26	62%
Specifické didaktické softwary	6	14%	18	43%	28	67%
Další	0	0%	0	0%	0	0%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tabulka č. 14 a graf č. 1 vyjadřují názor 42 učitelů základních a středních škol na volbu nástrojů kompenzace. Nejvýznamnějšími prostředky kompenzace v případě lehké a středně těžké specifické poruchy učení jsou schémata, mapy pojmů (doporučovány 81% učitelů) a kalkulátor (doporučován 43%). V případě středně těžké specifické poruchy učení jsou schémata a mapy pojmů doporučovány 81% učitelů a kalkulátor 57% učitelů. V případě těžké specifické poruchy učení učitelé (67%) doporučují používání schémat a map pojmů, počítače se specifickými softwary pro psaní a čtení a specifické didaktické softwary. Používání kalkulátoru je doporučováno obdobným způsobem jako v případě středně těžké specifické poruchy učení. Přibližně 60% respondentů doporučuje používání dalších pomůcek, jako pořizování audio záznamu, počítače s vokální syntézou, multimediální slovníky či digitální učebnice v případě těžké specifické poruchy učení.



Graf č.1 - Volba nástrojů kompenzace učitelů (podle závažnosti specifické poruchy učení)

Z výsledků uvedených v tabulce č. 15 vyplývá, že vysoké procento učitelů zvolilo formu podpory v podobě dohody s žákem ohledně zkoušení. Na středních školách tuto formu podpory 88% učitelů upřednostňuje dohodu s žákem ohledně zkoušení. Na základních školách dává přednost této formě podpory 94% učitelů v případě těžké poruchy učení a 88% učitelů v případě středně těžké poruchy učení.

6.3.1.5. „Kterou z následujících úlev by jste aplikoval v případě diagnózy lehké/střední/těžké specifické poruchy učení?“

Každý učitel mohl zvolit více než jednu odpověď.

Tab 15 – *Dohoda s žákem ohledně zkoušení v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Úleva nebo forma podpory: Dohoda s žákem ohledně zkoušení												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	8	47%	15	88%	16	94%	22	88%	22	88%	22	88%
Záporné	9	53%	2	12%	1	6%	3	12%	3	12%	3	12%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tab 16 - *Upřednostňování ústního zkoušení před písemným a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Úleva nebo forma podpory: Dávat přednost ústnímu zkoušení												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	10	59%	14	82%	14	82%	13	52%	21	84%	19	76%
Záporné	7	41%	3	18%	3	18%	12	48%	4	6%	6	4%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tab 17 - *Hodnocení zaměřené na znalosti, schopnost analýzy a syntézy a nikoliv na formální správnost a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Úleva nebo forma podpory: Hodnocení zaměřené na znalosti a nikoliv formální správnost												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	11	65%	11	65%	11	65%	5	29%	15	60%	14	56%
Záporné	6	35%	6	35%	6	35%	20	71%	10	40%	11	44%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Jak na středních tak na základních školách upřednostňuje ústní zkoušení před písemným poměrně vysoké procento učitelů (Tab. 16). 76-84% na středních školách a 82% na základních školách v případě střední a těžké specifické poruchy učení.

Volba hodnocení zaměřeného na znalosti, schopnost analýzy a syntézy a nikoliv na formální správnost (Tab.17) je formou podpory, která je preferována především učiteli základních škol (65%), zatímco na středních školách ji doporučuje 56-60% učitelů pouze v případě střední a těžké specifické poruchy učení.

Tab 18 - Volba formy úlevy „četba nahlas“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Úleva nebo forma podpory: Četba nahlas												
<i>Odpovědi</i>	<i>Základní školy (17 respondentů)</i>						<i>Střední školy (25 respondentů)</i>					
	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Lehká SPU</i>	<i>%</i>	<i>Střední SPU</i>	<i>%</i>	<i>Těžká SPU</i>	<i>%</i>
Kladné	7	41%	10	59%	11	65%	8	32%	11	44%	13	52%
Záporné	10	59%	7	41%	6	35%	17	68%	14	56%	12	48%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tato forma úlevy (Tab 18) je využívána především na základních školách v případě střední a těžké specifické poruchy učení.

Tab 19 - Volba formy úlevy „psaní diktovaného textu“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Úleva nebo forma podpory: Psaní diktovaného textu												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	5	29%	10	59%	10	59%	6	24%	12	48%	17	68%
Záporné	2	71%	7	41%	7	41%	19	76%	13	52%	8	32%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tato forma úlevy je využívána podobným způsobem na základních (59%) i středních školách (48-68%) a to především v případě střední a těžké specifické poruchy učení.

Tab 20 - Volba formy úlevy „dělání si poznámek a opisování z tabule“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Úleva nebo forma podpory: Dělání si poznámek a opisování z tabule												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	5	29%	7	41%	9	53%	7	28%	11	44%	16	64%
Záporné	2	79%	10	59%	8	47%	18	72%	14	56%	9	36%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Poměrně málo doporučovaná forma úlevy. Pouze na středních školách ji doporučuje 64% učitelů v případě těžké specifické poruchy učení.

Tab 21 - *Volba formy podpory „čas navíc pro splnění písemného úkolu“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Úleva nebo forma podpory: Čas navíc												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	5	30%	5	30%	5	30%	12	48%	17	68%	18	72%
Záporné	2	70%	2	70%	2	70%	13	52%	8	32%	7	28%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tuto formu podpory při vypracování písemného úkolu doporučují především učitelé středních škol v případě střední (68%) a těžké (72%) specifické poruchy učení.

Tab 22 - *Volba formy úlevy „nezadávat nepřiměřené množství úkolů“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení*

Úleva nebo forma podpory: Nezadávat nepřiměřené množství úkolů												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	10	59%	10	59%	11	65%	9	36%	14	56%	17	68%
Záporné	7	41%	7	41%	6	35%	16	64%	11	44%	8	32%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Nepřiměřené množství úkolů doporučují nezadávat především učitelé základních škol. V případě lehké a střední specifické poruchy učení 59% učitelů v případě těžké specifické poruchy učení 65% učitelů. Na středních školách je tato forma úlevy doporučována především v případě střední (56%) a těžké (68%) specifické poruchy učení.

Tab 23 - Volba formy úlevy „nezkoušet blízko po sobě“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Úleva nebo forma podpory: Nezkoušet blízko po sobě												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	9	53%	9	53%	11	65%	6	24%	10	40%	14	56%
Záporné	8	47%	8	47%	6	35%	19	76%	15	60%	11	44%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Zkoušet blízko po sobě tzn. více písemných či ústních zkoušení v průběhu jednoho dne, nedoporučuje na základních školách 53% učitelů v případě lehké a středně těžké specifické poruchy učení a 65% v případě těžké specifické poruchy učení. Na středních školách je tato forma úlevy doporučována především u těžké specifické poruchy učení (56%).

Z výsledků uvedených v tabulce č. 24 vyplývá, že nenutit žáka učit se z paměti násobilce, definicím a vzorcům je poměrně málo využívaná forma úlevy, která je více doporučovaná na středních než na základních školách a to především v případě středně těžké (48%) a těžké (52%) specifické poruchy učení.

Tab 24 - Volba formy úlevy „nenutit žáka učit se z paměti násobilce, definicím a vzorcům“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Úleva nebo forma podpory: Učení se z paměti násobilce, definicím a vzorcům												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	1	6%	4	24%	6	35%	7	28%	12	48%	13	52%
Záporné	16	94%	13	76%	11	65%	18	72%	13	52%	12	48%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Tab 25 - Používání jiných než navržených úlev a forem podpory učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení

Úleva nebo forma podpory: Další												
Odpovědi	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Kladné	0	0%	0	0%	0	0	0	0%	0	0%	0	0%
Záporné	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%
Celkem	17	100%	17	100%	17	100%	25	100%	25	100%	25	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Žádný z učitelů nedoporučil používání jiné než navržené možnosti úlev a forem podpory.

Tabulka č. 26 zobrazuje souhrnný přehled preferencí učitelů vzhledem k prostředkům podpory a úlev u žáků s lehkou, střední a těžkou specifickou poruchou učení. Každý z učitelů mohl zvolit více než jednu možnost. V tabulce jsou uvedeny hodnoty absolutní a relativní četnosti. Tabulka dovoluje porovnat preference učitelů jednotlivých škol.

Tab 26 – Souhrnný přehled preferencí učitelů základních a středních škol ve vztahu k volbě forem podpory a úlev (podle závažnosti specifické poruchy učení) -

Úlevy a formy podpory	Základní školy (17 respondentů)						Střední školy (25 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Dohoda s žákem ohledně zkoušení	8	47%	15	88%	16	94%	22	88%	22	88%	22	88%
Přednost ústnímu zkoušení	10	59%	14	82%	14	82%	13	52%	21	84%	19	76%
Hodnocení zaměřené na znalosti, schopnost analýzy, syntézy	11	65%	11	65%	11	65%	5	29%	15	60%	14	56%
Četba nahlas	7	41%	10	59%	11	65%	8	32%	11	44%	13	52%
Psaní diktovaného textu	5	29%	10	59%	10	59%	6	24%	12	48%	17	68%
Dělání poznámek a opisování z tabule	5	29%	7	41%	9	53%	7	28%	11	44%	16	64%
Čas navíc	5	30%	5	30%	5	30%	12	48%	17	68%	18	72%
Nepřiměřené množství úkolů	10	59%	10	59%	11	65%	9	36%	14	56%	17	68%
Zkoušení blízko po sobě	9	53%	9	53%	11	65%	6	24%	10	40%	14	56%
Učení se zpaměti násobilce, definicím a vzorcům	1	6%	4	24%	6	35%	7	28%	12	48%	13	52%

Zdroj: Vlastní data (2014)

88% učitelů středních škol se domnívá, že dohoda s žákem ohledně zkoušení je nutná jak u lehké tak u střední a těžké specifické poruchy učení. Ze získaných dat vyplývá, že se jedná o nejvýznamnější způsob podpory žáků na středních školách. 59% učitelů základních škol dává v případě lehké specifické poruchy učení přednost ústnímu zkoušení před písemným, a stejně tak omezení množství domácích úkolů. Až 82% učitelů základních škol doporučuje dávat přednost ústnímu zkoušení v případě střední a těžké specifické poruchy učení. Podobným způsobem odpověděli i učitelé středních škol, kde 76-84% učitelů upřednostňuje ústní zkoušení především u žáků se střední a těžkou specifickou poruchou učení. Co se týče omezení množství domácích úkolů na středních školách, je tato forma úlevy doporučována 56% v případě středně těžké specifické poruchy učení a 68% v případě těžké specifické poruchy učení. Používání formy podpory v podobě hodnocení, jež se zaměřuje na znalosti, schopnost analýzy, syntézy a nikoliv na formální správnost, je na základních školách velmi vyrovnané. Je doporučováno jednotně 65% učitelů, a to v případě lehké, střední i těžké specifické poruchy učení. Zkoušení blízko po sobě by se učitelé měli vyvarovat v případě jakéhokoliv typu specifické poruchy učení. Opakovaného zkoušení v termínech jdoucích příliš blízko po sobě by se učitelé měli vyvarovat v případě jakéhokoliv typu specifické poruchy učení. V této oblasti jsou data poměrně vyrovnaná a zkoušení v krátkých intervalech po sobě nedoporučuje 53-65% učitelů základních škol a 36-68% učitelů středních škol. Stejný závěr platí i pro navýšení času určeného ke splnění písemného úkolu. Čas navíc u lehké, střední a těžké specifické poruchy učení na základních školách doporučuje jen 30% učitelů, zatímco na středních školách je tato forma podpory doporučována 68% učitelů v případě středně těžké specifické poruchy učení a 72% učitelů v případě těžké specifické poruchy učení. Poměrně vysoké procento učitelů středních škol (28-52%) se domnívá, že se žáci se specifickou poruchou učení nemusí učit násobilce, a to především v případě středně těžké specifické poruchy učení. Na základních školách je to pouze 6-35% učitelů.

Ze získaných dat je zřejmá tendence učitelů základních i středních škol využívat intenzivněji různé formy podpory a úlev, a to úměrně se vzrůstající závažností specifické poruchy učení.

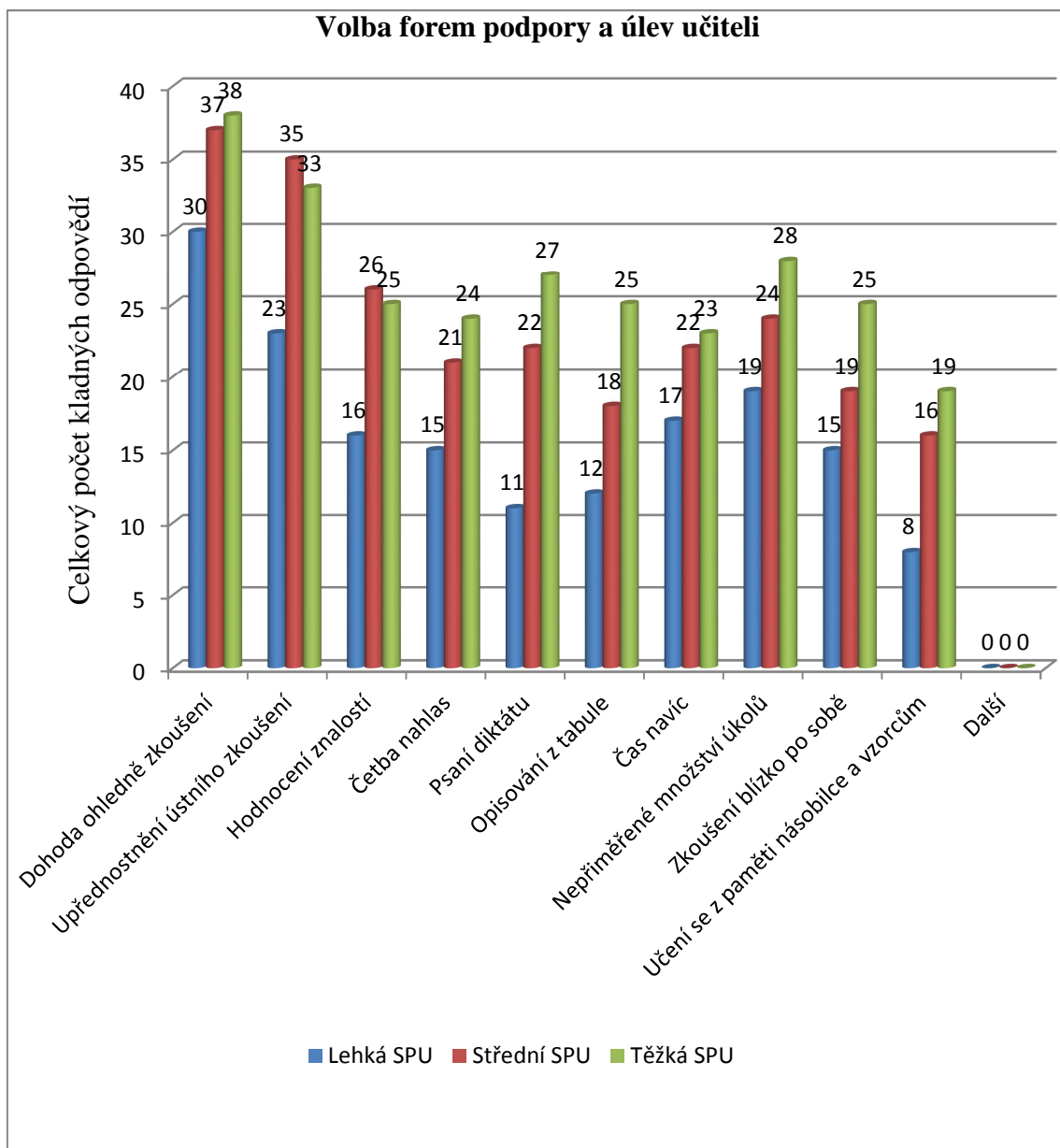
Tab 27 – Četnost forem podpory a možností úlev podle závažnosti specifické poruchy učení

Úlevy a formy podpory	Základní a střední školy (42 respondentů)					
	Lehká SPU	%	Střední SPU	%	Těžká SPU	%
Dohoda s žákem ohledně zkoušení	30	71%	37	88%	38	90%
Upřednostňovat ústní zkoušení	23	55%	35	83%	33	79%
Hodnocení zaměřené na znalosti, schopnost analýzy, syntézy	16	38%	26	62%	25	60%
Četba nahlas	15	36%	21	50%	24	57%
Psaní diktovaného textu	11	26%	22	52%	27	64%
Dělání poznámek a opisování z tabule	12	29%	18	43%	25	60%
Čas navíc	17	41%	22	52%	23	53%
Nepřiměřené množství úkolů	19	45%	24	57%	28	67%
Zkoušení blízko po sobě	15	36%	19	45%	25	60%
Učení se z paměti násobilce, definicím a vzorcům	8	19%	16	38%	19	45%
Další	0	0%	0	0%	0	0%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Z tabulky č. 27 a grafu č. 2 vyplývá, že dohoda s žákem ohledně zkoušení je učiteli základních a středních škol považována za nejdůležitější formu podpory. V případě těžké specifické poruchy učení je doporučována 90% učitelů. Další významnou formou podpory se jeví upřednostnění ústního zkoušení před písemným, především v případě středně těžké a těžké specifické poruchy učení. Ústní zkoušení je doporučováno 83% učitelů v případě střední specifické poruchy učení a 79% učitelů v případě těžké specifické poruchy učení. Hodnocení zaměřené na znalosti, schopnost analýzy a syntézy doporučuje 62% učitelů v případě středně těžké specifické poruchy učení a 60% v případě těžké specifické poruchy učení. Mezi další formy podpory a úlev doporučené

většinou učitelů v případě těžké specifické poruchy učení patří osvobození žáka od psaní diktovaného textu a nepřiměřené množství úkolů.



Graf č.2 - Volba forem podpory a úlev učiteli podle závažnosti specifické poruchy učení

6.3.1.6. „Domníváte se, že nástroje kompenzace či případné úlevy dokáží vyřešit problémy žáků se specifickou poruchou učení?“

Tab. 28 - *Názor učitelů na účinnost používání kompenzačních nástrojů a úlev*

<i>Názor</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>%</i>
Ano	14	33%
Ne	5	12%
Řeší ji jen částečně	4	10%
Ano, ale pouze pokud je SPU diagnostikována do desátého roku věku žáka	19	45%
Celkový počet názorů	42	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

10% učitelů se domnívá, že nástroje kompenzace spolu s různými formami podpory a úlev řeší problémy související se specifickou poruchou učení jen částečně. 33% učitelů se domnívá, že s pomocí kompenzačních nástrojů žák dokáže problémy související s poruchou vyřešit a 45% učitelů se domnívá, že je nutné diagnostikovat specifickou poruchu učení nejpozději do desátého roku věku žáka a to proto, aby se poruchu naučil účinně kompenzovat.

6.3.1.7. „Dle vašeho názoru zákon č. 170/2010 řeší uspokojivým způsobem problematiku specifických poruch učení?“

Tab. 29 - *Názor učitelů na účinnost zákona č. 170/2010*

<i>Názor</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>%</i>
Ano	5	12%
Ne	4	10%
I žáci se střední a těžkou SPU potřebují podporu speciálního pedagoga	18	42%
Jen částečně	15	36%
Celkový počet názorů	42	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Pouze 12% učitelů je přesvědčeno, že současná úprava zákona č.170/2010 řeší uspokojivým způsobem situaci žáků se specifickou poruchou učení. 36% se domnívá, že ji řeší částečně a 42% učitelů zastává názor, že i žáci se střední a těžkou specifickou poruchou učení potřebují podporu speciálního pedagoga.

6.3.1.8.,,Dle Vašeho mínění je žák se specifickou poruchou učení schopen rovnocenným způsobem vykonávat zvolenou profesi?‘‘

Tab. 30 - *Názor učitelů na schopnost žáka se specifickou poruchou učení vykonávat zvolenou profesi*

<i>Názor</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>%</i>
Ano	7	17%
Ne	0	0%
Záleží i na jiných kvalitách osobnosti žáka	10	23%
Záleží na závažnosti DSA	25	60%
Celkový počet názorů	42	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

60% učitelů zastává názor, že schopnost žáka se specifickou poruchou učení vykonávat zvolenou profesi záleží především na závažnosti poruchy.

6.3.1.9. ,,Domníváte se, že primární screening prováděný na základní škole je schopen zachytit 100% žáků potenciálně postižených specifickou poruchou učení?‘‘

Tab. 31 - *Názor učitelů na účinnost primárního screeningu prováděného druhým stupněm základní školy*

<i>Názor</i>	<i>Počet respondentů</i>	<i>%</i>
Ano	9	21%
Ne	7	17%
Na základní škole je zachycena většina potenciálních dyslektiků	26	62%
Celkový počet názorů	42	100%

Zdroj: Vlastní data (2014)

Většina učitelů je přesvědčena, že primární screening prováděný na základní škole je schopen zachytit většinu potenciálních dyslektiků. 21% je dokonce přesvědčeno, že screeningem je možné odhalit všechny potenciální dyslektiky.

7. DISKUSE

Dokumenty analyzované v této práci jsou běžně používány školami, a to jak základními, tak středními. Předložené dokumenty - protokol pro primární screening, vzor dopisu pro pediatra, podklady pro volbu kompenzačních nástrojů a úlev, příklad individuálního studijního plánu dyslektického žáka, byly porovnávány s názory učitelů a současnou legislativou, konkrétně pak zákonem č. 170/2010 a ministerskou vyhláškou týkající se péče o žáky se specifickou poruchou učení. Z průzkumu vyplývá, že primární screening je jedním ze základních prostředků zjišťování úrovně znalostí, dovedností a schopností žáka, a to prostřednictvím přímého pozorování ze strany učitelů. Z výsledků dotazníku (Tab. 31) vyplývá, že primárním screeningem je na základní škole možno odhalit většinu potenciálních žáků postižených specifickou poruchou učení. Tento názor sdílí 62% učitelů spolu s výchovným poradcem základní školy v Seravezze a to i přesto, že začínající učitelé nemají dostatečné zkušenosti. To je v souladu s názorem Camaioniho (1990), podle nějž pouze dospělý, který má přímou zkušenost s dětmi, může poskytnout věrohodné hodnocení. Získaná data jsou rovněž v souladu s tvrzením autorů Cornoldi a Pra Baldi (1979), kteří uvádějí, že je-li plně využita pozorovací schopnost učitelů, jsou jimi vyplněné dotazníky nástroji vysoce prediktivními. Protokol primárního screeningu je ve skutečnosti dotazníkem, který zjišťuje názor učitele ohledně sociálně-vztahových aspektů, zjišťuje školní úroveň a úroveň základních kognitivních funkcí. Lhůta pro provedení pozorování žáků je shodná s názorem Fuchse (Fořtová, 2013), který doporučuje provést rozhovory nad dosavadními výsledky přibližně po osmi týdnech. Pokud závěry primárního screeningu potvrdí hypotézu přítomnosti některé poruchy (např. specifické poruchy učení, poruchy chování, hyperaktivity, sníženého IQ atd.), je žák odeslán k odbornému vyšetření v souladu s platnou legislativou. Často se stává, že rodič žáka nesouhlasí s názory učitelů a odmítá podrobit svého syna/dceru odbornému vyšetření. V takovém případě se škola snaží opakovaně rodiče přesvědčit, jak vyplývá z rozhovoru s výchovným poradcem. Čekací doba na odborné vyšetření je poměrně dlouhá, řádově i několik měsíců, což je v rozporu s nutností rychlého stanovení diagnózy podle Stella a Savelli (2011). Z tohoto důvodu učitelé začínají aplikovat metody a didaktické postupy již v mezidobí. Tímto způsobem se snaží pomoci žákovi

kompenzovat nedostatky i přesto, že ještě nemají k dispozici výsledky odborného vyšetření. V případě, že rodič odborné vyšetření odmítne, učitelé nemohou aplikovat individuální přístup k výuce takového žáka a často se pak stává, že žák propadá (vlastní zkušenost).

Diagnózu rodiče předávají řediteli školy. Pak se dostává do rukou třídního učitele, který na základě diagnózy a ve spolupráci s učiteli všech předmětů (Fantoni, 2012) vypracovává individuální studijní plán. Každý učitel musí zvolit vhodné strategie, metody kompenzace a úlev, a definovat hodnocení žáka včetně pomůcek, které je žák oprávněn používat v průběhu zkoušení. V průběhu studia je žák sledován odborníkem (psychologem, logopedem, neurologem, atd.), který zaznamenává průběh reedukace. Odborník spolupracuje s učiteli a zajímá se o průběh studia, volbu kompenzačních nástrojů a strategií, kontroluje žákovi sešity a učiteli připravené pomůcky a mapy pojmů. Názor odborníka je tak pro učitele zpětnou vazbou. Osobně mám pozitivní zkušenost s tím jakým způsobem byly mnou připravené mapy pojmů hodnoceny.

Problematickou otázkou je správná interpretace diagnózy učiteli a volba vhodných nástrojů kompenzace, metod a strategií výuky, což vyplynulo z diskuze kolegia, které jsem byla osobně přítomna. Učitelé by si představovali, že diagnóza bude obsahovat i jakési vodítko usnadňující volbu vhodného postupu a především že bude jasnější. Ředitel školy nicméně učitelům potvrdil, že výběr vhodné strategie, případně metody, je plně na zodpovědnosti učitele jako odborníka. Stejně tak italská legislativa, která na jednu stranu ukládá školám a učitelům povinnost garantovat žákům právo na individualizovanou didaktiku a dosažení formativního úspěchu (Fantoni, 2012; Itálie, 2012) ponechává výběr vhodných metod a strategií zcela na vůli učitele.

Významnou součástí individuálního studijního plánu je podpis dohody mezi školou a rodinou. Součástí dohody je i klauzule, která učitele opravňuje nebo neopravňuje k tomu, aby o problémech žáka hovořil s třídou. Bohužel někteří rodiče si nepřejí, aby ostatní spolužáci o specifických problémech učení jejich syna/dcery věděli, protože se za poruchu stydí. Z vlastní zkušenosti vím, že pak nastává ve třídě situace, která není snadno řešitelná. Vzhledem k tomu, že žák používá kompenzačních pomůcek, spolužáci kladou ohledně jejich používání dotazy. Nedostávají však uspokojivé odpovědi, což má negativní dopad na klima ve třídě. Jindy zase nastává situace, kdy žák se specifickou poruchou učení odmítá nástroje kompenzace používat, protože se nechce odlišovat od

ostatních spolužáků. Jen výjimečně jsem se setkala s případy, kdy si žák byl poruchy učení vědom, uvědomoval si nutnost používání kompenzačních nástrojů a nevadilo mu o poruše hovořit před celou třídou.

Diagnóza se bohužel často stává předmětem zneužívání ze strany rodiny žáka, neboť ta je přesvědčena, že žák nemusí ve škole nic dělat. Diagnóza specifické poruchy učení se tak stává pro žáka jakousi „omluvenkou“ a zdůvodněním, proč se neučit vůbec, jak potvrdil výchovný poradce.

Proto, aby mohl být vypracován individuální studijní plán žáka se specifickou poruchou učení, se musí učitel každého předmětu seznámit s diagnózou a zvolit vhodné strategie a nástroje kompenzace, případně úlev (vlastní zkušenost). Z výsledků dotazníku (Tab. 3) vyplývá, že většina dotázaných (98%) má osobní zkušenost s žáky se specifickou poruchou učení. Jen jeden učitel, shodou okolností učitel praxe střední zemědělsko-technické školy, zkušenosti s těmito žáky nemá. Na středních školách se dotazníkového šetření zúčastnili především učitelé odborných předmětů (32%) a učitelé matematiky, fyziky a informatiky (32%). Na základních školách se dotazníku zúčastnili především učitelé italského jazyka (30%) a speciální pedagogové (27%). Učitelé střední zemědělsko-technické školy v Mutiglianu a gymnázia ve Forte dei Marmi v průběhu vyplňování dotazníku potvrdili, že mají zkušenost především s žáky s lehkou specifickou poruchou učení. Domnívám se, že je to právě proto, že žáci základních škol se střední a těžkou specifickou poruchou učení jsou v rámci profesní orientace směřováni k dalšímu studiu na odborných učilištích a nikoliv na středních odborných školách a gymnáziích. Podobný názor sdílí i Zelinková (2003), podle které nelze jednoznačně říci, zda žák s dyskalkulií může absolvovat střední školu a maturovat z matematiky. S podobným názorem jsem se setkala i na střední zemědělsko-technické škole v Mutiglianu. Jeden z učitelů odborného předmětu mi sdělil, že podle jeho názoru nejsou tito žáci do budoucna schopni vykonávat zvolenou profesi, a tudíž by si měli zvolit jinou školu. Jeho názor je v souladu s odpověďmi 60% dotázaných (Tab. č. 30), podle kterých schopnost žáka se specifickou poruchou učení vykonávat rovnocenným způsobem zvolenou profesi záleží na její závažnosti. Mnou vyslovenou domněnku potvrzuje i skutečnost, že v letošním školním roce na gymnáziu ve Forte dei Marmi nestudují žáci se specifickou poruchou učení (osobní sdělení učitele filosofie), zatímco na střední zemědělsko-technické škole v Mutiglianu je specifickou poruchou učení postiženo 17% žáků, dle sdělení speciálního pedagoga. Jedná se o poměrně vysoký

počet, které je nicméně v souladu s výzkumem Italské společnosti pro dyslexii. Z průzkumu vyplývá, že čím je náročnější studium, tím nižší procento žáků se specifickou poruchou učení navštěvuje daný obor. Učňovské obory běžně studuje i více než 14% učňů se specifickou poruchou učení (Stella, 2008).

Z průzkumu týkajícího se volby nástrojů kompenzace (Tab. č. 13 a 14) je zřejmé, že učitelé základních a středních škol vybírají nástroje kompenzace podobným způsobem. Na základě výsledků je možné konstatovat, že čím těžší je porucha, tím vyšší je potřeba žáka používat specifické nástroje jako počítač se specifickým softwarem umožňujícím vokální syntézu, digitální učebnice či multimediální slovníky, apod.

Data rovněž svědčí o zvýšené tendenci učitelů základních škol vést žáky se specifickou poruchou učení k tomu, aby používali nástrojů kompenzace, a to ve shodě se závažností specifické poruchy učení. U středoškolských učitelů je naopak tendence doporučit používání nástrojů kompenzace omezená, a to jak u žáků s lehkou specifickou poruchou, tak i u žáků se střední a těžkou specifickou poruchou. Domnívám se, že tímto v podstatě skrytým způsobem učitelé ve skutečnosti manifestovali vlastní nesouhlas s tím, aby žáci se střední a těžkou specifickou poruchou učení studovali obor, který je ve skutečnosti nad jejich síly. Je zajímavé, že učitelé tento názor přímo nevyjádřili, jak vyplývá z výsledků výzkumu. Na otázku, zda si myslí, že žák se specifickou poruchou učení je schopen vykonávat rovnocenným způsobem zvolenou profesi, žádný z učitelů negativně neodpověděl.

Z výsledků průzkumu (Tab. č. 14) vyplývá, že nejčastěji doporučovanými nástroji kompenzace v případě lehké a střední poruchy učení jsou schémata a mapy pojmů, tabulka geometrických vzorců a kalkulačtor. V případě těžké specifické poruchy učení všichni učitelé jednotně doporučují používání počítače a specifických softwarů umožňujících psaní a čtení. Získané výsledky jsou v souladu s doporučeními italského ministerstva školství (MIUR, 2012), podle kterého jsou informační technologie jedním ze základních kompenzačních nástrojů. Podle výsledků průzkumu (Tab. č. 28) je 45% dotazovaných přesvědčeno, že používání kompenzačních nástrojů může významným způsobem zmírnit obtíže spojené se specifickou poruchou učení pouze v případě, že začnou být používány včas. V Itálii je prezentován názor, že žáci starší deseti let mají problémy naučit se poruchu účinně kompenzovat (ústní sdělení kolegů). Z tohoto důvodu je zde kladen důraz na co nejčasnější diagnózu. Tento názor je rovněž ve shodě

s názorem italského ministerstva školství, podle kterého těžkosti vyplývající ze specifické poruchy učení mohou být významným způsobem podchyceny a překonány volbou vhodných strategií, cílených úlev a nástrojů (MIUR, 2012). Co se týče volby forem podpory a úlev, i zde je postoj učitelů základních a středních škol podobný (Tab. č. 26). I zde platí, že čím závažnější porucha, tím větší nutnost podpory a úlev pro žáka se specifickou poruchou učení. Nejvýznamnější formou podpory doporučované učiteli je dohoda s žákem ohledně zkoušení. Žák musí vědět, kdy bude zkoušen a jaký okruh učiva si má nastudovat. Další významnou formou podpory doporučovanou učiteli je dávat přednost ústnímu zkoušení před písemným. Samozřejmě záleží na každém jednotlivém žákovi a každá situace musí být posuzována samostatně, jak vyplynulo z komentářů učitelů střední zemědělsko-technické školy v průběhu vyplňování dotazníku. Většina učitelů, především na středních školách, doporučuje poskytnout žákovi čas navíc pro splnění písemného úkolu. V případě těžké specifické poruchy učení je učiteli doporučována široká škála forem podpory a úlev. Jsou to především: omezení množství domácích úkolů, osvobození od zapisování poznámek a opisování z tabule, psaní diktovaného textu. Jednou z významných forem úlevy je také skutečnost, že žák se specifickou poruchou učení není nucen číst nahlas před celou třídou. Někteří z nich však navzdory problémům číst chtějí, jak vyplynulo z ústního sdělení učitele italského jazyka střední zemědělsko-technické školy. To je též ve shodě i s mojí osobní zkušeností. Formy podpory a úlev zvolené učiteli jsou v souladu s doporučeními italského ministerstva školství a mezinárodní společnosti pro dyslexii (MIUR, 2012; IDA, 2002).

Na otázku, zda současná platná legislativa, konkrétně pak zákon č. 170/2010, řeší uspokojivým způsobem problematiku specifických poruch učení (Tab. č. 29), 36% učitelů odpovědělo, že pouze částečně. 42% učitelů odpovědělo, že zákon žádným způsobem nechrání zájmy žáků s těžkou specifickou poruchou učení, kteří by potřebovali podporu speciálního pedagoga.

8. DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

- ❖ Včasná diagnóza
- ❖ Vzájemná spolupráce učitelů jednotlivých předmětů a jednotlivých stupňů škol
- ❖ Kontinuální vzdělávání pedagogických pracovníků
- ❖ Znalost platné legislativy ze strany učitelů
- ❖ Spolupráce školy a rodiny
- ❖ Znalost každého jednotlivého případu a individuální přístup k žákovi
- ❖ Kvalitní profesní orientace a volba vhodné střední školy
- ❖ Volba vhodných nástrojů kompenzace, forem podpory a úlev ve shodě s diagnózou a individuálními potřebami žáka
- ❖ Spolupráce s psychology
- ❖ Motivování žáka
- ❖ Respektování osobnostních zvláštností vyplývajících ze specifické poruchy učení

9. ZÁVĚR

System péče o žáky se specifickou poruchou učení prezentovaný v této práci má své klady a zápory. Jako nedostatečnou vidím péči o žáky s těžkou specifickou poruchou učení. V Itálii je jejich situace řešena nedostatečným způsobem a tito žáci jsou v podstatě ponecháváni sami sobě. Vzhledem k tomu, že pro učitele je velmi náročné a prakticky nemožné se těmto žákům v podmínkách běžné třídy individuálně věnovat, žáci pak v důsledku opakovaného neúspěchu trpí a často předčasně ukončují studium. Z tohoto důvodu a na základě zjištěných skutečností považuji za užitečné, aby studium těchto žáků bylo podpořeno speciálním pedagogem.

Za pozitivní naopak považuji inkluzi všech žáků do běžných tříd, a to bez ohledu na druh či závažnost postižení nebo zdravotního znevýhodnění. To umožňuje jejich lepší integraci do společnosti a vyšší úroveň socializace.

Lze konstatovat, že specifické poruchy učení jsou v Itálii problematikou dobře známou a studovanou. Učitelé nejen že znají platnou legislativu, ale dokáží zvolit vhodné nástroje v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení. Učitelé různých škol mezi

sebou vzájemně komunikují a prostřednictvím webových stránek sdílí s ostatními jimi vytvořené didaktické materiály jako např. schémata a mapy pojmů. Velký důraz je v Itálii kladen na včasnou diagnózu, nicméně systém zdravotnických služeb je oproti tomu poměrně pomalý.

Z výsledků průzkumu je zřejmý nejen profesionální, ale i citlivý a ohleduplný přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení. Zcela zřejmá je také snaha učitelů o optimální rozvoj schopností a dovedností žáků. Výsledky prokazují i kvalitní profesní orientaci žáků na základních školách, kteří si tak kladou reálné cíle a vybírají budoucí povolání s ohledem na svoje schopnosti.

Domnívám se, že by bylo do budoucna zajímavé porovnat český a italský systém péče o žáky se specifickou poruchou učení především co se týče volby nástrojů kompenzace či úlev u žáků integrovaných do běžných tříd středních škol. Zajímavé by rovněž bylo prověřit účinnost kompenzačních nástrojů a úlev v každodenní realitě české střední odborné školy.

POUŽITÁ LITERATURA

Seznam použité literatury

- **AID** (Associazione Italiana Dislessia). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento: Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erikson 2009, 136 s. ISBN 978-88-6137-164-4.
- **Baker, S., Smith**, S. Strating off the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1999, sv. 14 (4), s. 239-253.
- **Bannert, P.** *Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů*. Praha: národní ústav pro vzdělávání 2012, 32 s. ISBN 978-80-87063-80-4.
- **Blažková, R. a kol.** *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000, 94 s. ISBN 80-85931-89-3.
- **Camerini, G.B.**, Coccia, M., Caffo, E. Il disturbo da deficit dell'attenzione-iperattività: analisi della frequenza in una popolazione scolastica attraverso questionari agli insegnanti. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 1996, sv.63, s. 587-594.
- **Cassiba, R., Salerni**, N. *Osservare i bambini: tecniche ed esercizi*. Roma: Carrocci, 2004, 96 s. ISBN 978-88-43-02866-5.
- Cohen **Kadosh**, R., Chorn Kados, K., Schuhmana, T., Kass, A., Goebel, R. Henik, A., Sack, A.T. Virtual dyscalculia induced by parietal-lobe TMS impairs automatic magnitude processing. *Current Biology*, 2007, sv. 17, s. 1-5.
- **Coltheart, M.**, Rastle, K., Perry. C., Langdon, R., Ziegler, J., The DRC model: A model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 2001, sv. 108, s. 204-258.
- **Cornoldi**, C. *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino, 1999, 125 s., ISBN 978-88-15-07108-8.
- **Cornoldi, C.** *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino, 2000, 344 s., ISBN 978-88-15-11962-9.
- **Cornoldi, C., Pra Baldi**, A., Funzioni mnestiche, percettive e linguistiche implicate nei primi apprendimenti scolastici: un'indagine su alcuni strumenti predittori. *AP – Rivista di applicazioni psicologiche*, 1979, vol.1, n.4, 733-769.

- Cornoldi, C., Miato, L., Molin, A., Poli, S. *La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*. Firenze: organizzazioni speciali, 1985, s.132, ISBN 880940002X.
- Davis, R.D. *Il dono della dislessia*. Roma: Armando Editore, 1998, 239 s. ISBN 88-71448-22-7.
- Di Lollo, V., Hanson, D., Mc Intyre, J.S. Initial stages of visual information processing in dyslexia. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 1983, sv. 6, s. 623-935.
- Elman, J.L., Bates E.A., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D.&Plunkett, K. *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press, 1996, s. 447, ISBN 978-0262550307.
- Facchetti, A., Zorzi, M., Cestnick, L., Lorusso, M.L., Molteni, M., Paganoni, P., Umiltà, C., Mascetti, G.G. The relationship between visuospatial attention and non-word reading in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 2006, sv. 23, s. 841-855.
- Franchi, G., Segantini, T. *Avere successo a scuola*. Firenze: La nuova Italia, 1995, 208 s. ISBN 88-22116-55-0.
- Gavora, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992, 121 s. ISBN 80-0800-333-2.
- Geary, D.C. Role of cognitive theory in the study of learning disability in mathematics. *Journal of learning disabilities*, 2005, sv. 37, s. 305-307.
- Hammill, D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 1990, sv. 23, s. 74-84.
- Košč, L. *Poruchy matematických schopností*. In Blažková, R. a kol. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000, 94 s. ISBN 80-85931-89-3.
- Maffioletti, S., Pregliasco, R., Ruggeri, L. *Il bambino e le abilità di lettura: Il ruolo della visione*. Milano: Franco Angeli Fondazione IARD, 2005, 355 s. ISBN 88-464-7023-0.
- Matějček, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974, 243 s. ISBN: 14-534-72.
- Meloni, M. *La dislessia raccontata agli insegnanti*. Firenze: Libri liberi, 2002. ISBN 88-4151-03-1.
- Monatová, L. Výzkumné metody v pedagogické vědě. *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophical universitatis brunenti*. 1986, sv. I, s. 22.

- **Ponzo, E.** *Il bambino semplificato o inesistente*. Roma: Bulzoni, 1976, 95 s., ISBN:A000164800.
- **Průcha, J.** *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 1995, 132 s. ISBN: 80-7184-132-3.
- **Ramus, F.** Development dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion Neurobiology*. 2003, sv.13, s. 212-218.
- **Rourke, B., P. Conway, J., A.** Disabilities of arithmetic and mathematical reasoning: Perspectives from neurology and neuropsychology. *Journal of Learning Disabilities*, 1997, sv. 30, s. 34-46.
- **Seligman, M.E.P.** *Learned optimism: How to change your mind and you life*. New York: Knop. 1996, 336 s. ISBN: 1-4000-7839-3.
- **Selikowitz, M.** *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, spol.s.r.o., 2000, 136 s. ISBN: 80-7169-773-7.
- **Shalev, R.S., Manor, O., Kerem, B.** e coll. Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of learning Disabilities*, 2001 b, sv. 34, s. 59-65.
- **Sperling, A.J., Lu, Z.L., Manis, F.R., Seidenberg, M.S.** Deficits in perceptual noise exclusion in development dyslexia. *Nature Neuroscience*. 2005, sv. 8,s. 862-863.
- **Stein, J.F., Talcott, J.B.** Impaired neural timing in the developmental dyslexia: The magnocellular hypothesis. *Dyslexia*, 1999,sv. 5, s. 59-78.
- **Stella, G.** *Libro bianco: Dislessia e diritti negati, testimonianze di genitori e figli*. Firenze: Libriliberi, 2008, 136 s. ISBN 978-8844.
- **Stella, G., Savelli, E.** *Dislessia oggi: prospettive e diagnosi in Italia dopo la legge 170*. Trento: Ericson, 2011, 93 s. ISBN 88-6137-891-9.
- **Šturma, J.** *Specifické poruchy učení a chování*. In: Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- **Zelinková, O.** *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
- **Zich, F.** *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: VŠFS, Eupress, 2006, s. ISBN 80-86754-19-7.

Seznam internetových zdrojů

- Azienda ULSS20. *I disturbi specifici dell'apprendimento. Centro di riferimento regionale per i disturbi dell'apprendimento Verona* [online], 2006. Dostupné z: <http://www.ulss20.verona.it/>.
- Cavaleri, G. *La disgrafia.* [online], 2014. Dostupné z: http://www.grafologhiamo.it/index.php?option=com_content&view=article&id=65:io-faccio-fatica-a-scrivere&catid=7&Itemid=135.
- Fantoni, P.E. *I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): Che cosa sono, come si riconoscono, quali gli interventi possibili da parte degli insegnanti.* [online], 2012. Dostupné z: <http://www.itiscaramuel.it/files/DSA-Fantoni.pdf>.
- Fořtová, K. *Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 2013. Dostupné z: http://www.zskunratice.cz/files/users/'/tiny_browser_files/files/oppa/metodiks-katerina_fortova.pdf
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online]. 2005. Dostupné z: www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf
- Itálie. *Legge 8 Ottobre 2010, n. 170. Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18. Ottobre 2010* [online]. 2012 [cit.2010-10-18]. Dostupné z: http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.* [online]. 2012 [cit. 2012-07-12]. Dostupné z: http://www.disabili.unige.it/wp-content/uploads/2011/11/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- Smečková, G. *Terminologické vymezení a klasifikace specifických poruch školních dovedností.* [online]. 2012 [cit.2012-07-09]. Dostupné z: www.kurzy-SPP.UPOL.CZ/CD/2/1-09.pdf
- Tannenbergová, M. *Pedagogická diagnostica současného učitele a její metody.* [online]. 2010. Dostupné z: www.ferovaskola.cz/DATA/diagnostika.pdf.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 -	Účast učitelů jednotlivých škol na dotazníkovém šetření	43
Tabulka č. 2 -	Účast učitelů jednotlivých předmětů rozdělených podle oblastí vyučování	44
Tabulka č. 3 -	Zkušenost učitelů s žáky se specifickou poruchou učení	44
Tabulka č. 4 -	Používání schémat a map pojmů učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	45
Tabulka č. 5 -	Používání tabulky geometrických vzorců učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	46
Tabulka č. 6 -	Používání počítače se specifickým softwarem pro čtení a psaní učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	46
Tabulka č. 7 -	Používání kalkulátoru učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	47
Tabulka č. 8 -	Používání audio záznamu učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	47
Tabulka č. 9 -	Používání počítače s vokální syntézou učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	48
Tabulka č.10 -	Používání multimediálního slovníku a digitálních učebnic učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	48
Tabulka č.11 -	Používání specifických didaktických softwarů učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	49
Tabulka č.12 -	Používání jiných než navržených nástrojů kompenzace učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	49
Tabulka č.13 -	Souhrnný přehled preferencí učitelů základních a středních škol vzhledem k volbě nástrojů kompenzace podle závažnosti specifické poruchy učení (podle závažnosti specifické poruchy učení)	52
Tabulka č.14 -	Četnost voleb nástrojů kompenzace učiteli podle závažnosti specifické poruchy učení	53

Tabulka č.15 -	Dohoda s žákem ohledně zkoušení v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	55
Tabulka č.16 -	Upřednostňování ústního zkoušení před písemným a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	55
Tabulka č.17 -	Hodnocení zaměřené na znalosti, schopnost analýzy a syntézy a nikoliv na formální správnost a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	55
Tabulka č.18 -	Volba formy úlevy „četba nahlas“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	56
Tabulka č.19 -	Volba formy úlevy „psaní diktovaného textu“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	57
Tabulka č.20 -	Volba formy úlevy „dělání si poznámek a opisování z tabule“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	57
Tabulka č.21 -	Volba formy podpory „čas navíc pro splnění písemného úkolu“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	58
Tabulka č.22 -	Volba formy úlevy „nezadávat nepřiměřené množství úkolů“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	58
Tabulka č.23 -	Volba formy úlevy „nezkoušet blízko po sobě“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	59
Tabulka č.24 -	Volba formy úlevy „nenutit žáka učit se z paměti násobilce, definicím a vzorcům“ a to v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	60
Tabulka č.25 -	Používání jiných než navržených úlev a forem podpory učiteli základních a středních škol v závislosti na závažnosti specifické poruchy učení	60
Tabulka č.26 -	Souhrnný přehled preferencí učitelů základních a středních škol ve vztahu k volbě forem podpory a úlev (podle závažnosti specifické poruchy učení)	61
Tabulka č.27 -	Četnost forem podpory a možností úlev podle závažnosti specifické poruchy učení	63
Tabulka č.28 -	Názor učitelů na účinnost používání kompenzačních nástrojů a úlev	65
Tabulka č.29 -	Názor učitelů na účinnost zákona č. 170/2010	65
Tabulka č.30 -	Názor učitelů na schopnost žáka se specifickou poruchou učení vykonávat zvolenou profesi	66

Tabulka č.31 - Názor učitelů na účinnost primárního screeningu prováděného druhým stupněm základní školy	66
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č.1 - Schéma rozhovoru se speciálním pedagogem Střední zemědělské škol	81
Příloha č.2 - Schéma rozhovoru s výchovným poradcem základní školy	82
Příloha č.3 - Protokol pro primární screening	83
Příloha č.4 - Příklad dopisu pro pediatra	85
Příloha č.5 - Podklady pro volbu kompenzačních nástrojů a úlev	87
Příloha č.6 - Příklad individuálního studijního plánu	89
Příloha č.7 – Dotazník	93
Příloha č.8 - Informace o Střední zemědělsko-technické škole v Mutigliano	96
Příloha č.9 - Informace o matematicko-fyzikálním gymnáziu ve Forte dei Marmi	98
Příloha č.10 - Informace o základní škola v Pontestazze	98
Příloha č.11 - Informace o základní škola v Seravezza	99
Příloha č. 12 - Mapa pojmů pro maturitní zkoušku	100
Příloha č. 13 - Mapa pojmů pro předmět ochrana rostlin	101

Schéma rozhovoru se speciálním pedagogem Střední zemědělské školy

Škola: Střední zemědělsko-technická škola (Istituto Tecnico Agrario di Mutigliano,
okres: Lucca, kraj: Toskánsko)

Respondent: speciální pedagog profesorka Roberta Donatini

1 ÚVOD

1. Vysvětlím z jakého důvodu ji žádám o rozhovor.
2. Mohla by jsi mi zodpovědět několik otázek?

2 OTÁZKY

3. Kolik žáků navštěvuje střední zemědělskou školu?
4. Kolik tady studuje žáků se specifickou poruchou učení, kolik se speciálními vzdělávacími potřebami a kolik žáků s nespecifikovanými problémy v oblasti učení?
5. Studují zde i žáci s těžkou specifickou poruchou učení?
6. Jakým způsobem podporuješ tobě svěřeného žáka?
7. Jakým způsobem respektují učitelé konkrétních předmětů potřeby žáků se specifickými poruchami učení?
8. Domníváš se, že žáci s diagnózou vážné poruchy učení jsou schopni zvládnout studium bez pomoci speciálního pedagoga?
9. Jak vysoké musí být IQ žáka, aby mohl být podle zákona č. 104 zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mít nárok na podporu speciálního pedagoga?
10. Jakým způsobem přijímají žáci integrované spolužáky?
11. Kolik zde pracuje speciálních pedagogů?
12. Kolik je zde v průměru žáků s obtížemi na jednu třídu?
13. Jakým způsobem je časově uspokojována potřeba žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na podporu a přítomnost speciálního pedagoga?

3 ZÁVĚR

14. Poděkování a rozloučení

Schéma rozhovoru s výchovným poradcem základní školy

Škola: základní škola (Istituto Comprensivo di Seravezza, okres: Lucca, kraj: Toskánsko)

Respondent: výchovný poradce a učitelka italského jazyka Paola Lemmi

1 ÚVOD

1. Odůvodnění rozhovoru
2. Mohla by jsi mi zodpovědět pár otázek?

2 OTÁZKY

3. Kdo protokol vytvořil?
4. Jakou máte s protokolem jako škola zkušenost?
5. Myslíš si, že pozorovat žáka a všimnout si nedostatků dokáže i začínající pedagog?
6. Jsou žáci monitorováni již na prvním stupni?
7. Není tak trochu „pozdě“ na primární screening?
8. Kdo protokol vyhodnocuje?
9. Jak postupuje škola v případě pozitivního testu?
10. Kdo jedná s rodiči?
11. Jak postupuje škola v případě, že si rodiče problémy vlastního dítěte nechtějí přiznat?
12. Co si myslíš o současném systému péče o žáky se specifickou poruchou učení? Je o ně dostatečným způsobem pečováno?

3 ZÁVĚR

13. Poděkování
14. Učitelka mi dá své telefonní číslo pro případ, že bych potřebovala něco dalšího objasnit

Protokol pro primární screening, Zdroj: Základní škola v Seravezza (2012)

Třída: _____	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Žáci: _____						
ASPEKTY SOCIÁLNĚ VZTAHOVÉ						
<i>Vztahy</i>						
Má vztah s dospělými						
Má vztahy s dětmi						
Respektuje pravidla						
Kontroluje vlastní emoce						
<i>Účast na výuce</i>						
Aktivně se účastní						
Je pozorný						
Dokončí zadaný úkol						
<i>Samostatnost</i>						
Dokáže se zorganizovat						
Je samostatný						
Počet bodů						
ZÁKLADNÍ KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI						
<i>Motorika</i>						
Koordinace						
Jemná motorika						
<i>Řeč</i>						
Ústní vyjadřování						
- Je správné						
- Sděluje vlastní zkušenosti						
- Má odpovídající slovní zásobu						
Pochopení mluveného slova						
- <i>Poslouchá a sleduje konverzaci</i>						
- <i>Chápe návody</i>						
- <i>Chápe vysvětlení</i>						
<i>Další schopnosti</i>						
Paměť						
Prostorová organizace						
Kopírování z tabule						
Dokáže se vyjádřit kresbou						
Počet bodů						
ŠKOLNÍ ÚROVEŇ						
<i>Čtení</i>						
Syntetická dekódování						
Rychlost četby						
Četba je správná(pokud je odpověď 2 nebo 3,						

označit chyby, kterých se žák dopouští)							
- Náhrada							
- Vynechávání							
- Předbíhání							
- Přidávání							
- Orientace v textu							
- Čárky, háčky,....							
<i>Porozumění čtenému textu</i>							
Rozumí textu							
Ústně sděluje jeho obsah							
Odpovídá na dotazy							
<i>Psaní</i>							
Grafika							
Plynulé tahy							
Správné využití prostoru							
Kvalita reprodukce grafémů							
Správné navazování							
<i>Gramatika</i>							
Je správná (pokud je odpověď 2 nebo 3, označit chyby, kterých se žák dopouští)							
- Záměna písmen							
- Písmena chybí							
- Obrácená písmena							
<i>Psaný projev</i>							
Píše věty							
Píše souvětí							
Organizuje text							
<i>Číslo</i>							
Správně píše číslice							
Rozumí významu číslic							
<i>Počty</i>							
Pamatuje si násobilku							
Umí sčítat							
Umí odčítat							
Umí násobit							
Umí dělit							
Umí násobit deseti, stem a tisícem							
Umí převádět jednotky							
<i>Slovní úlohy</i>							
Vyřeší úlohu s jednou matematickou operací							
Vyřeší úlohu s více matematickými operacemi							
Počet bodů							
CELKOVÝ POČET BODŮ							

Příklad dopisu pro pediatra

Zdroj: základní škola v Pontestazzemese (2013)

Předmět: Signalizace obtíží v oblasti školních schopností

Jako ředitelka základní školy, po rozhovoru s učiteli a se souhlasem rodiny, Vám signalizuji, že žák Samuele Tartarelli (3 roky) má následující obtíže:

- Obtíže v oblasti chování

.....
.....
.....
.....

- Obtíže v oblasti citů a vztahů

.....
.....
.....
.....

- Čtení

.....
.....
.....
.....

- Psaní

.....
.....
.....
.....

- Počítání

.....

- Další: Žák má obtíže v oblasti jazykové. Věta ještě není úplná, reprodukce fonémů není správná. Vyjádří se pouze je-li k tomu vyzván a činí tak s obtížemi a nesrozumitelným způsobem. Opakování a produkce slov a zvuků není správná. Porozumění tomu co je vysvětlováno odpovídá věku.

Přílohy: protokol prověřování výslovnosti fonémů a mechanismu produkce zvuků a kontroly pohybů úst a jazyka, protokol ověření výrazových schopnosti a bohatosti slovníku.

Nástroje hodnocení čtení a psaní		
	Datum	Dosažená úroveň
Zkouška rychlosti čtení		
Zkouška správnosti		
Zkouška porozumění textu		
Diktát odstavce		
Diktát slov		
Diktát neslov		
Četna slov		
Četba neslov		
Další		

Nástroje hodnocení matematických schopností a počítání		
	Datum	Dosažená úroveň
Matematické operace		
Znalost čísel		
Pečlivost		
Celkový čas		
Další		

Podklady pro volbu kompenzačních nástrojů a úlev

Zdroj: základní škola v Seravezza (2014)

Strategie a metody výuky

<p>A. Upřednostňovat jiné výrazové prostředky oproti psanému projevu, používat nákresy, obrázky a ústní shrnutí</p> <p>B. Používat schémata a mapy</p> <p>C. Podporovat propojení znalostí získaných v různých disciplínách</p> <p>D. Rozdělit cíle jednoho úkolu na dílčí části</p> <p>E. Dát žákovi předem k dispozici schémata vztahující se k probírané látce, aby se žák lépe orientoval a rozlišil podstatné informace.</p> <p>F. Upřednostňovat laboratorní cvičení a přímou zkušenost</p> <p>G. Podporovat metakognitivní procesy a budovat tak u žáka sebekontrolu a sebehodnocení vlastní práce</p> <p>H. Preferovat didaktiku malých skupin a spolupráci mezi vrstevníky</p> <p>I. Podporovat vzájemnou spolupráci</p>

Nástroje kompenzace, možnosti úlev

Úlevy	Nástroje kompenzace
A. Četba nahlas	A. Schémata, mapy pojmů, vzorce, shrnutí studované látky
B. Psaní diktovaného textu	B. Tabulka geometrických vzorců
C. Děláním poznámek	C. Počítač se specifickými softwary pro psaní a čtení, tiskárna, scanner
D. Opisování z tabule	D. Kalkulátor
E. Zohlednění závažnosti poruchy při načasování odevzdání písemného úkolu	E. Zařízení pro pořizování audio záznamu
F. Nepřiměřené množství domácích úkolů	F. Specifické didaktické softwary
G. Zkoušení časově blízko po sobě	G. Počítač s vokální syntézou

H. Učení se z paměti násobilce, definicím a vzorcům	H. Multimediální slovník
I. Náhrada psaného projevu ústním či prostřednictvím obrázků	

Strategie a nástroje používané žákem při studiu

<p>Strategie používané žákem při studiu</p> <p>A. Používané strategie: podtrhává, rozpozná klíčová slova, sestaví schéma, tabulky nebo diagramy</p> <p>B. Způsob jakým čelí psanému textu: počítač, schéma, specifický softwér</p> <p>C. Způsob jakým řeší zadaný úkol: je samostatný/potřebuje podporu</p> <p>D. Používá strategie pro snažší zapamatování: používání obrázků, barev atd.</p> <p>E. Zvýrazňuje části textu</p>	<p>Nástroje používané žákem při studiu</p> <p>A. Informační technologie: digitální kniha, program pro realizování grafů atd.</p> <p>B. Upravené fotokopie</p> <p>C. Používání počítače pro psaní</p> <p>D. Používání zvukového záznamu</p> <p>E. Používání textu doplněného obrázky</p> <p>F. Didaktický softwar</p> <p>G. Další</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hodnocení (týká se i závěrečných zkoušek)

<p>Úlevy</p> <p>A. Dohoda s žákem ohledně zkoušení</p> <p>B. Dávat přednost ústnímu zkoušení oproti písemnému</p> <p>C. Hodnocení zaměřené na znalosti a schopnost analýzy, syntézy a propojování a nikoliv na formální správnost</p>	<p>Nástroje kompenzace</p> <p>A. Žák smí používat kompenzační nástroje v průběhu zkoušení ústního i písemného (mapy pojmů a kognitivní mapy)</p> <p>B. Používání počítačových testů</p> <p>C. Plánování zkoušení</p>	<p>Čas navíc</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------

Příklad individuálního studijního plánu

Zdroj: základní škola v Pontestazzemese (2014)

Školní rok:	Žák školy:
Jméno a příjmení:	Třída:
Datum a místo narození	Bydliště:
Telefon rodičů:	

Diagnózu stanovil:	Specialista v oboru:
Kontakt:	

Informace, které je možno získat z diagnózy:

Druh obtíží	Závažnost		
	<input type="checkbox"/> lehká	<input type="checkbox"/> střední	<input type="checkbox"/> těžká
Dyslexie	<input type="checkbox"/> lehká	<input type="checkbox"/> střední	<input type="checkbox"/> těžká
Dysortografie	<input type="checkbox"/> lehká	<input type="checkbox"/> střední	<input type="checkbox"/> těžká
Dyskalkulie	<input type="checkbox"/> lehká	<input type="checkbox"/> střední	<input type="checkbox"/> těžká
Dysgrafie	<input type="checkbox"/> lehká	<input type="checkbox"/> střední	<input type="checkbox"/> těžká
Dyspraxie	<input type="checkbox"/> lehká	<input type="checkbox"/> střední	<input type="checkbox"/> těžká

Hodnocení (specifikovat použité psychometrické nástroje)

Pozorování strumentálních schopností

Čtení	Psaní
<input type="checkbox"/> Nesoustředěná <input type="checkbox"/> Pomalá <input type="checkbox"/> Nahrazuje <input type="checkbox"/> Vynechává <input type="checkbox"/> Přesmyčky	<input type="checkbox"/> Pomalé <input type="checkbox"/> Má ortografické obtíže: <input type="checkbox"/> Fonologické chyby (vynechávání, náhrada, přidávání, inversioni) <input type="checkbox"/> Nefonologické chyby <input type="checkbox"/> Fonetické chyby (háčky, čárky)

	<input type="checkbox"/> Těžkosti ve skládání textů <input type="checkbox"/> Těžkosti při diktátu <input type="checkbox"/> Těžkosti při kopírování z tabule
Počty	Jazykové schopnosti
<input type="checkbox"/> Těžkosti v logickém uvažování <input type="checkbox"/> Chyby při práci s čísly (čtení a psaní čísel, problémy s řazením čísel, vztah mezi číslem a množstvím) <input type="checkbox"/> Obtíže při používání základních početních algoritmů <input type="checkbox"/> Těžkosti se zapamatováním si násobilky další _____	<input type="checkbox"/> Problémy s ústním vyjadřováním <input type="checkbox"/> Zmatek při zapamatování si jmen a dat <input type="checkbox"/> Omezená slovní zásoba další _____

Charakteristika učebního procesu

<input type="checkbox"/> Pomalost a chyby při čtení s následnými obtížemi v oblasti porozumění textu <input type="checkbox"/> Těžkosti v procesech automatizace čtení/psaní, které znemožňuje žákovi provádět zároveň dvě činnosti: poslouchat a psát, poslouchat a sledovat text. <input type="checkbox"/> Problémy se zapamatováním si gramatických struktur mateřského jazyka a cizích jazyků <input type="checkbox"/> Obtíže se zapamatováním si násobilky, postupů a procedur, gramatických forem, vybavováním z paměti již naučených a pochopených informací s následnými těžkostmi a pomalostí při ústní expozici <input type="checkbox"/> Obtíže při písemném vyjadřování, (dysortografie, dysgrafie) <input type="checkbox"/> Snadno se unaví <input type="checkbox"/> Problémy v cizím jazyce další _____	Chování
	<input type="checkbox"/> Nesoustředěnost <input type="checkbox"/> Velká pomalost <input type="checkbox"/> Demotivace <input type="checkbox"/> Nedokáže se zorganizovat <input type="checkbox"/> Roztěkanost další _____
	Studium
	<input type="checkbox"/> Obtíže s udržení pozornosti <input type="checkbox"/> Obtíže s ústní expozicí <input type="checkbox"/> Problémy se zapamatováním si dat <input type="checkbox"/> Problém s vytvořením a používáním časově- prostorových organizátorů <input type="checkbox"/> Problém vyjádřit se prostřednictvím složitějších sintatických struktur další _____

Uvědomění si nutnosti odlišné metody studia

Ze strany rodičů:	Ze strany žáka:
<input type="checkbox"/> Plně si uvědomují <input type="checkbox"/> Částečně si uvědomují (nutno posílit) <input type="checkbox"/> Rodiče si neuvědomují (nutno rozvinout)	<input type="checkbox"/> Plně si uvědomuje <input type="checkbox"/> Částečně si uvědomuje (nutno posílit) <input type="checkbox"/> Žák si neuvědomuje (nutno rozvinout)

Sebevědomí žáka:	
<input type="checkbox"/> Velmi malé <input type="checkbox"/> Malé <input type="checkbox"/> Dostatečné <input type="checkbox"/> Dobré <input type="checkbox"/> Příliš vysoké	

Personalizovaná didaktika:

Strategie a metody výuky

Předměty jazykově - výrazové	
Předměty logicko - matematické	
Předměty: dějepis, zeměpis, společenské vědy	
Další	

Nástroje kompenzace, úlevy, čas navíc

Předměty jazykově - výrazové	
Předměty logicko - matematické	
Předměty: dějepis, zeměpis, společenské vědy	
Další	

Strategie a nástroje používané žákem při studiu:

Předměty jazykově - výrazové	
Předměty logicko - matematické	
Předměty: dějepis, zeměpis, společenské vědy	
Další	

Hodnocení (týká se i závěrečných zkoušek)

Žák může v průběhu hodnocení používat následující nástroje kompenzace a úlevy:

Předmět	Úlevy	Nástroje kompenzace	Čas navíc
Italský jazyk			
Matematika a Vědy			
Cizí jazyky			
Dějepis a zeměpis			
Technologie			
Umění a Výtvarná výchova			
Hudební výchova			
Tělesná výchova			
Náboženství			

Dohoda s rodiči

Rodina žáka se zavazuje :

- podporovat žákovu domácí práci: kontrolovat diář a školní materiál
- Sdílet se školou výchovné principy: motivovat a podporovat žáka, zůstat v kontaktu se školou

Rodiče souhlasí /nesouhlasí s tím, aby byla třída informována o obtížích žáka.

Místo:

Datum:

Podpisy rodičů žáka:

Podpisy členů třídní rady:

Dotazník

Vážený respondente,

dovoluji si Vám položit několik otázek týkajících se péče o žáky se specifickou poruchou učení. Dotazník je anonymní a je zaměřen na zjištění Vašeho názoru na danou problematiku. Odpovědi budou použity při zpracování závěrečné práce v rámci Studia v oboru pedagogických věd. Jedná se celkem o 9 otázek. Křížkem označte odpověď, která nejlépe vystihuje Váš názor. V případě otázky číslo 4 a 5 můžete zvolit více odpovědí.

Děkuji Vám za spolupráci. Dita Tartarelli Stojanová, tel. 333 7971137

Otázky:

1. Na kterém stupni vyučujete?

A) druhý stupeň základní školy	B) střední škola
--------------------------------	------------------

2. Do jaké oblasti spadá předmět který vyučujete?

A) Oblast jazyková	C) Oblast umělecká a technologií	E) Odborný předmět
B) Oblast matematicko-logická	D) Dějepis, zeměpis, společenské vědy	F) Speciální pedagog

3. Máte zkušenost s žáky se specifickou poruchou učení?

A) Ano	B) Ne
--------	-------

4. Který z následujících nástrojů kompenzace se vám jeví nejvhodnější v případě diagnózy lehké/střední/těžké specifické poruchy učení?

Nástroj kompenzace	Úroveň specifické poruchy učení		
	Lehká	Střední	Těžká
Schémata, mapy pojmů, vzorce, shrnutí studované látky			
Tabulka geometrických vzorců			

Počítač se specifickými softwary pro psaní a čtení, tiskárna, scanner			
Kalkulátor			
Zařízení pro pořizování audio záznamu			
Počítač s vokální syntézou			
Multimediální slovník, digitální učebnice			
Specifické didaktické softwary			
Jiné (specifikujte)			

5. *Kterou z následujících možností podpory nebo úlevy by jste doporučil v případě diagnózy lehké/střední/těžké/specifické poruchy učení ?*

Úlevy	Úroveň specifické poruchy učení		
	Lehká	Střední	Těžká
Dohoda s žákem ohledně zkoušení			
Dávat přednost ústnímu zkoušení oproti písemnému			
Hodnocení zaměřené na znalosti a schopnost analýzy, syntézy a propojování a nikoliv na formální správnost			
Četba nahlas			
Psaní diktovaného textu			
Dělání poznámek a opisování z tabule			
Čas navíc			
Nepřiměřené množství domácích úkolů			
Zkoušení blízko po sobě			
Učení se z paměti násobilce, definicím a vzorcům			
Jiné (specifikujte)			

6. *Domníváte se, že nástroje kompenzace či případné úlevy dokáží vyřešit problémy žáků se specifickou poruchou učení?*

<i>A) Ano</i>	<i>C) Jen částečně technologií</i>
<i>B) Ne</i>	<i>D) Ano, ale pouze pokud je SPU diagnostikována do desátého roku věku žáka</i>

7. *Podle Vašeho názoru zákon 170/2012 řeší uspokojivým způsobem problematiku specifických poruch učení?*

<i>A) Ano</i>	<i>C) Řeší ji jen částečně</i>
<i>B) Ne</i>	<i>D) I žáci se střední a těžkou specifickou poruchou potřebují podporu speciálního pedagoga</i>

8. *Dle Vašeho mínění je žák s SPU schopen rovnocenným způsobem vykonávat zvolenou profesi?*

<i>A) Ano</i>	<i>C) Záleží i na jiných kvalitách a schopnostech žákovi osobnosti</i>
<i>B) Ne</i>	<i>D) Záleží na závažnosti specifické poruchy učení</i>

9. *Domníváte se, že primární screening prováděný na základní škole je schopen zachytit 100% žáků potenciálně postižených specifickou poruchou učení ?*

<i>A) Ano</i>	<i>C) Na základní škole je zachycena primárním screeningem většina potenciálních dyslektiků</i>
<i>B) Ne</i>	

Informace o Střední zemědělsko-technické škole v Mutigliano (Lucca, Toskánsko)

Zdroj: www.itgalucca.it (2014)

Poloha školy: Střední zemědělská škola je situována na venkově v toskánské pahorkatině nedaleko okresního města Lucca.

Historie školy: Škola byla založena po druhé světové válce v budovách sirotčince. Jedná se o komplex historicky významných budov. Jednou z nich je i malý kostel.

Studium: Škola nabízí dva druhy studia: pětileté studium ukončené maturitním vysvědčením a pětileté studium ukončené certifikátem o způsobilosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Specializace: První dva ročníky běžného studia jsou shodné pro všechny žáky. Na konci druhého ročníku se žáci rozhodují pro specializaci. Škola nabízí tři specializace, které jsou v souladu s možnostmi budoucího uplatnění žáků a s regionální politikou. Tím se významným způsobem zvýšili zájem žáků o tuto školu. Jedná se o specializace v oblasti zemědělské výroby a zpracování zemědělských produktů, tvorby a ochrany krajiny, pěstování vinné révy a produkce vína.

Praxe žáků a školní projekty: Škola vlastní rozsáhlé pozemky, vinice, olivové háje, skleníky a fóliovníky, které umožňují žákům provozovat praxi. Produkty, na jejichž výrobě se žáci podílejí, jsou žáky prodávány na tržišti okresního města. Mezi nejvýznamnější produkty, kterými škola financuje některé projekty, patří víno, olivový olej a zelenina. Část pozemků školy byla pronajata bývalému absolventovi, který na nich začal chovat koně. Bývalý absolvent spolupracuje se speciálními pedagogy v rámci hipoterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: Škola je vyhledávána rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý rok školu navštěvuje přibližně 10 takovýchto žáků integrovaných do běžných tříd.



Obr 2 – Střední zemědělsko-technická škola v Mutigliano, Zdroj: Vlastní (2014)



Obr 3 – Skleník a vinice Střední zemědělsko-technické školy, Zdroj: Vlastní (2014)

Informace o matematicko-fyzikálním gymnáziu ve Forte dei Marmi (Lucca, Toskánsko)

Zdroj: www.liceochinimichelangelo.gov.it

Poloha školy: gymnázium se nachází v malém městě Forte dei Marmi přibližně 100m od pláže.

Historie školy: gymnázium bylo založeno po druhé světové válce

Studium: pětileté gymnázium

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: školu v letošním školním roce nenavštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ani žáci se specifickou poruchou učení

Informace o základní škole v Pontestazzemeze (Lucca, Toskánsko)

Zdroj: vlastní (v letošním roce působím ve škole jako učitelka přírodopisu a technologií)

Poloha školy: škola se nachází v malé obci v prostředí Apuánských alp. Rozloha území obce je 80 000 km². Krajina je především hornatá a lesnatá.

Historie školy: škola byla založena po druhé světové válce

Studium: škola je ve skutečnosti komprehenzivním institutem, který se skládá ze tří jednotřídných mateřských škol a dvou základních škol. Jedna ze základních škol je jednotřídná a nachází se v poměrně vzdálené horské vesnici Levigliani. Žáci zde mohou navštěvovat pouze první stupeň základní školy. V Pontestazzemeze se nachází první i druhý stupeň základní školy. Institut navštěvuje přibližně 200 žáků. V budově základní školy v Pontestazzemeze se nachází i jesle pro děti od 6-ti měsíců do tří let věku a středisko Arcobaleno, který je denním stacionářem pro mentálně retardované a autistické plnoleté občany.

Doprava do školy: většina žáků pochází z přilehlých horských vesnic. Dopravu do škol jednotlivých stupňů zajišťuje obec školními autobusy.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: školu navštěvují každým rokem přibližně 4 žáci mentálně retardovaní integrovaní do běžných tříd. V jednotlivých třídách jsou průměrně dva žáci se specifickou poruchou učení.

Informace o základní škola v Seravezza (Lucca, Toskánsko)

Zdroj: vlastní (v letošním roce působím ve škole jako učitelka matematiky a přírodopisu); www.icseravezza.gov.it

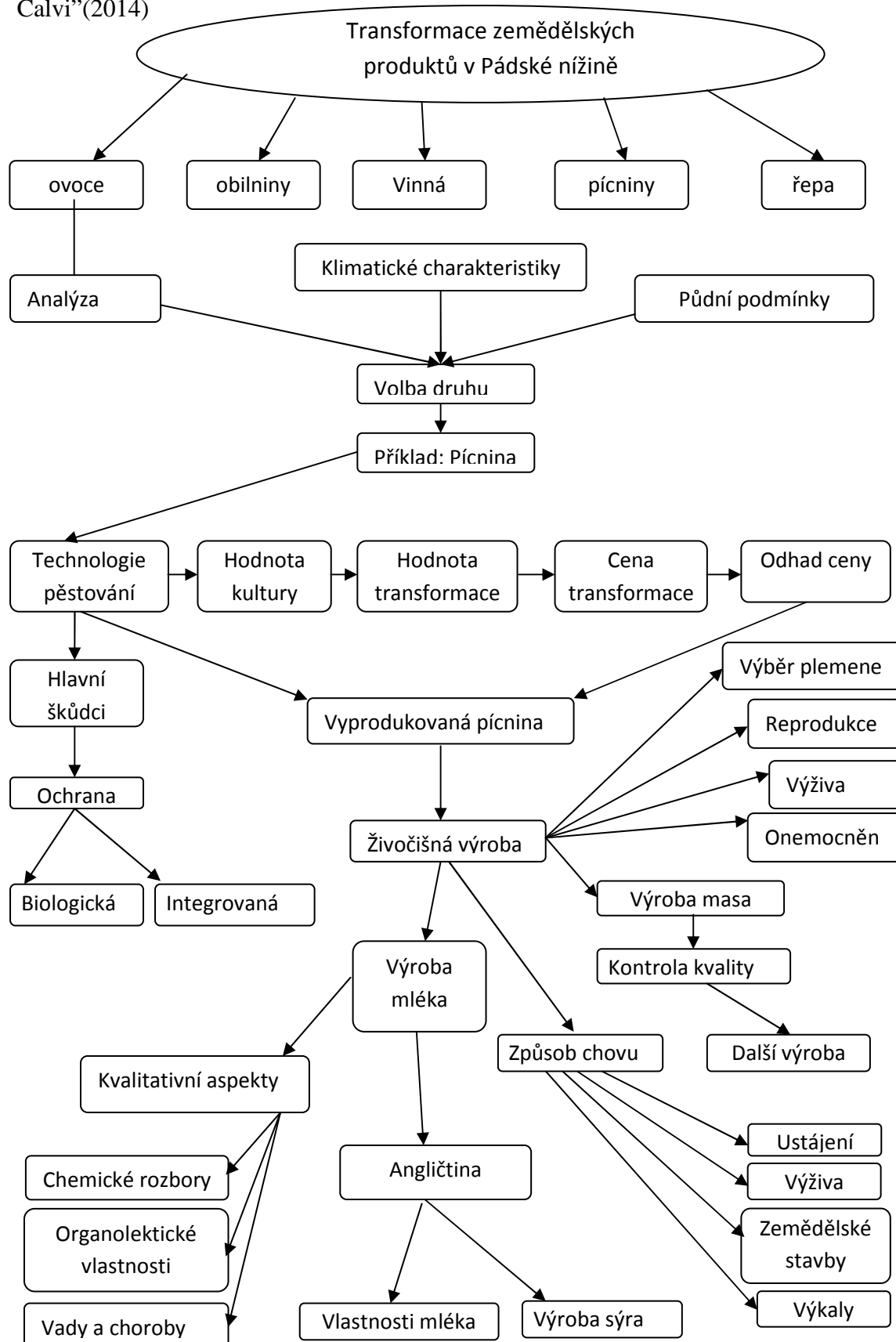
*Poloha školy:*škola se nachází v malém městě Querceta v nížině Versilia, která odděluje Ligurské moře od Apuánských alp.

Historie: škola byla postavena přibližně před třiceti lety

Studium: škola je komprehenzivním institutem, který se skládá ze čtyř vícetřídných mateřských škol, tří základních škol prvního stupně a dvou základních škol druhého stupně. Institut navštěvuje přibližně 1000 dětí. Škola zprostředkovává žákům výuku hry na hudební nástroj a celou řadu odpoledních aktivit jako sportovní kroužky a divadlo.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: v běžných třídách jsou integrováni žáci nedoslýchaví, slepí, mentálně retardovaní a autističtí. V letošním roce navštěvují druhý stupeň základní školy tři autističní žáci s mentální retardací a 20 žáků se specifickou poruchou učení. V každé třídě jsou přibližně dva až tři žáci se speciální poruchou učení.

Mapa pojmů pro maturitní zkoušku, Zdroj:Střední zemědělská škola “Ignazio Calvi”(2014)



Mapa pojmů pro předmět Ochrana rostlin

Zdroj: Vlastní (Střední zemědělsko-technická škola v Mutigliano, 2011)

