

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Způsoby identifikace nadaného žáka s dvojitou výjimečností

The ways of identification of a gifted student with dual exceptionalities by the first degree of elementary school's teacher

Bc. Lucie Wagnerová

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Speciální pedagogika – Výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Způsoby identifikace nadaného žáka s dvojí výjimečností potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. 4. 2023

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady, čas a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Také děkuji respondentům za jejich čas a vstřícnost při poskytování rozhovorů.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce jsou způsoby identifikace nadaného žáka s dvojí výjimečností učitelem na 1. stupni základní školy. Cílem práce je zjistit, jaké konkrétní metody využívají učitelé pro identifikaci žáků s dvojí výjimečností. Zda využívají dostupné identifikační metody pro pedagogy, nebo mají své vyzkoušené postupy pro identifikaci této skupiny nadaných žáků. Cílem je také zjistit, jak probíhá spolupráce učitelů a odborníků školního poradenského pracoviště při identifikaci dvakrát výjimečných žáků.

Teoretická část obsahuje charakteristiku základních pojmů jako je nadání, dvojí výjimečnost, identifikace, metody identifikace, specifické poruchy učení. Nadání se může vyskytovat s různými druhy handicapů, tato práce se zaměřuje na kombinaci nadání se specifickými poruchami učení, která se ve školách (účastnících se výzkumu) objevuje nejčastěji. Proto jsou v teoretické části popsány specifické poruchy učení. Dále jsou představeny základní typy identifikačních pedagogických metod a některé druhy psychologických testů pro identifikaci rozumových schopností žáka.

Empirická část je řešena metodou případové studie. Předmětem této studie jsou dvě základní školy, kde na prvním stupni působí učitelky, které vyučují nebo vyučovaly žáky s dvojí výjimečností. S těmito učitelkami probíhaly polostrukturované rozhovory, které byly analyzovány metodou otevřeného kódování. Toto kódování je doplněno tematickým kódováním pro zvolené případy, které mají podobný přístup k žákům se specifickými poruchami učení a k žákům nadaným.

Výsledky analýzy dat poukazují na to, že učitelky na zvolených školách nemají velký zájem vyhledávat žáky nadané a žáky s dvojí výjimečností, ale ochotně se věnují žákům se specifickými poruchami učení, ať už je míra jejich nadání jakákoliv. Z výsledků dále vyplývá, že spolupráce školního poradenského pracoviště s učitelkami je na kvalitní úrovni.

KLÍČOVÁ SLOVA

nadání, dvojí výjimečnost, specifické poruchy učení, metody identifikace, nominace

ABSTRACT

This thesis deals with methods of identification of a gifted student with dual exceptionalty by a teacher at the 1st grade of elementary school. The aim of the work is to find out what specific methods teachers use to identify students with dual exceptionalty. Do they use available identification methods for educators, or do they have their own tested procedures for identifying this group of gifted students. The aim is also to find out how the cooperation between teachers and experts of the school counseling office takes place in the identification of twice exceptional pupils.

The theoretical part contains the characteristics of basic concepts such as giftedness, double exceptionalty, identification, methods of identification, specific learning disorders. Giftedness can occur with different types of handicaps, this thesis focuses on the combination of giftedness with specific learning disabilities that appears most often in the schools (participating in the research). That is the reason why specific learning disabilities are described in the theoretical part. Further there are introduced the basic types of pedagogical identification methods and some types of psychological tests for identifying the mental abilities of the pupill.

The empirical part is solved by the case study method. The subject of this study are two elementary schools, where female teachers work in the first grade, who teach or have taught students with dual exceptionalty. With these teachers were conducted semi-structured interviews, which were analyzed using the open coding method. This coding is complemented by thematic coding for selected cases, that have a similar approach to pupils with specific learning disabilities and gifted pupils.

The results of the data analysis point to the fact that female teachers at the selected schools are not very interested in finding gifted students and students with dual exceptionalty, but willingly attend to students with specific learning disabilities, whatever their talents may be. The results also show that the cooperation of the school counseling office with female teachers is of a high quality.

KEYWORDS

giftedness, dual exceptionalty, specific learning disabilities, methods of identification, nomination

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 9 |
| 1 Nadané dítě..... | 11 |
| 1.1 Definice nadání..... | 11 |
| 1.2 Inteligence a nadání..... | 13 |
| 1.3 Typologie nadaných..... | 17 |
| 2 Dvojí výjimečnost..... | 20 |
| 2.1 Historický přehled..... | 20 |
| 2.2 Vymezení dvojí výjimečnosti..... | 22 |
| 2.3 Charakteristické rysy dětí s dvojí výjimečností..... | 23 |
| 3 Specifické poruchy učení..... | 28 |
| 3.1 Vymezení pojmu..... | 28 |
| 3.2 Výskyt specifických poruch učení..... | 29 |
| 3.3 Druhy specifických poruch učení..... | 29 |
| 3.3.1 Popis jednotlivých specifických poruch učení..... | 30 |
| 3.3.2 Dyslexie..... | 32 |
| 3.4 Diagnostika specifických poruch učení..... | 36 |
| 3.4.1 Pedagogická diagnostika..... | 36 |
| 3.4.2 Speciálně pedagogická diagnostika..... | 37 |
| 3.5 Vzdělávání žáků s SPU ve škole..... | 37 |
| 3.5.1 Podpůrná opatření..... | 38 |
| 4 Identifikace nadaných žáků a žáků s dvojí výjimečností..... | 41 |
| 4.1 Rizika pozdní identifikace..... | 41 |
| 4.2 Postup při identifikaci..... | 42 |
| 4.3 Osoby podílející se na identifikaci..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 5 Metody identifikace..... | 46 |
| 5.1 Dělení identifikačních metod..... | 46 |
| 5.2 Pedagogické metody..... | 49 |
| 5.2.1 Pozorování..... | 49 |
| 5.2.2 Posuzovací škály..... | 50 |
| 5.2.3 Rozhovor..... | 53 |
| 5.2.4 Rozbor portfolia a analýza konkrétních produktů činnosti..... | 54 |
| 5.2.5 Didaktické testy..... | 54 |
| 5.2.6 Účast v soutěžích..... | 55 |
| 5.2.7 Analýza školního prospěchu..... | 55 |
| 5.3 Psychologické metody..... | 55 |
| 5.3.1 Testy intelektových schopností..... | 56 |
| 5.4 Identifikace dětí s dvojí výjimečností..... | 58 |
| 6 Empirická část..... | 61 |
| 6.1 Výzkumná strategie..... | 61 |
| 6.2 Cíl výzkumu..... | 62 |
| 6.3 Volba případů..... | 62 |
| 6.4 Plánování..... | 62 |
| 6.5 Metody a formy sběru dat..... | 63 |
| 6.5.1 Vstup do terénu..... | 63 |
| 6.5.2 Popis případů..... | 64 |
| 6.6 Analytické postupy..... | 69 |
| 6.6.1 Kódování a kategorizace dat..... | 69 |
| 6.6.2 Obsahová analýza dokumentů školy..... | 73 |
| 6.7 Respondenti..... | 77 |

| | |
|---|-----|
| 6.8 Školní psycholožka..... | 79 |
| 6.9 Kazuistiky žáků s dvojí výjimečností..... | 83 |
| 6.10 Popis kategorií..... | 92 |
| 6.11 Odpovědi na výzkumné otázky..... | 106 |
| 6.12 Doporučení pro školy..... | 110 |
| 7 Diskuze..... | 113 |
| Závěr..... | 117 |
| Seznam použitých informačních zdrojů..... | 119 |
| Seznam příloh..... | 128 |

Úvod

V posledních letech je v našem školství patrný zvýšený zájem o nadané žáky a jejich včasnou identifikaci. Bylo vytvořeno mnoho návodů, jak nadané žáky poznat a jak s nimi dále pracovat, aby jejich nadání bylo rozvíjeno. Naléhavým problémem se stále více jeví identifikace nadání žáka, které je doprovázeno obtížemi v učení či v chování. Právě tyto děti, jejichž nadání je často ukryto pod mnohem nápadnějšími problémy ve zvládnutí učiva svou situací trpí.

K napsání práce mě vedl zájem o tyto děti na základní škole, kde jsem pracovala nejprve jako vychovatelka školní družiny, později jako učitelka a asistentka pedagoga. Setkávala jsem se často se žáky, kteří byli velmi šikovní, nápadití a s velkým všeobecným přehledem, přesto však nebyli schopni dobře číst nebo psát. Jejich učitelé se zaměřovali na nápravu specifických poruch učení, mimořádné nadání však v těchto dětech neviděli, ani je tedy nerozvíjeli, a děti ve škole nezažívaly příliš úspěchu a chodily do školy nerady. Touto prací bych chtěla pomoci jak učitelům, tak žákům, aby se situace zlepšila. Nadání je často doprovázeno různými obtížemi. Vzhledem k tomu, že problematika nadaných žáků s SPU je mi velmi blízká, zaměřila jsem se v práci právě na tuto oblast dvojí výjimečnosti.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se nejprve zaměřuji na problematiku současného pojetí inteligence a nadání, jsou zde objasněny základní pojmy týkající se této oblasti, představeny modely nadání, uvedeny charakteristiky nadaných žáků. Diplomová práce je zaměřena na identifikaci žáků s dvojí výjimečností, proto je v této části práce vymezen pojem dvojí výjimečnost a jsou popsány charakteristické rysy nadaných dětí s handicapem. V dalších kapitolách se věnuji specifickým poruchám učení, neboť ve školním prostředí se často setkáváme právě s touto kombinací nadání a handicapu. Dále jsou rozebrány metody, které může pedagog využít pro identifikaci nadaných žáků. V teoretické části se také zabývám začleněním problematiky žáků s dvojí výjimečností v české legislativě.

Empirická část se zabývá kvalitativním výzkumem a metodou případové studie na dvou základních školách, kde probíhal výzkum. Cílem práce je zjistit, zda učitelé na prvním

stupni těchto škol využívají doporučené metody pro identifikaci nadaných žáků a žáků s dvojitou výjimečností a jakým způsobem jsou podporováni vedením školy při práci s nadanými žáky. Výsledkem této práce je i soubor doporučení, která mohou pomoci škole v přístupu k nadaným žákům, a především žákům s dvojitou výjimečností, kteří se na obou školách vyskytují v poměrně velkém počtu.

1 Nadané dítě

1.1 Definice nadání

Definovat pojem nadání nebo talent není zcela jednoduché, existuje na ně totiž mnoho pohledů a názorů. I chápání těchto pojmů se u různých autorů liší. Některé definice popisují nadání z širšího úhlu pohledu, jiné naopak podávají užší vysvětlení.

Definice je možné rozdělit i podle toho, jak k nim jednotliví teoretici přistupovali. Mönks a Ypenburgová (2002) popisují čtyři pojetí přístupů k nadání:

- Definice či modely založené na schopnostech ukazují na to, že schopnosti je možné zjistit již v raném věku a v průběhu života se již mnoho nemění, to znamená, že schopnosti jsou vrozené a stabilní.
- Modely kognitivních složek se zaměřují hlavně na to, jak dochází ke zpracování informací, a hledají mezi těmito procesy rozdíly. Někteří autoři navrhuji, aby se místo IQ používal výraz QI, který zachycuje kvalitu zpracování informací (Machů, 2006).
- Modely orientované na výkon vyzdvihují faktory, které jsou potřebné pro to, aby se nadání projevilo.
- Modely sociokulturně orientované předpokládají, že k projevení talentu je potřeba působení faktorů individuálních a sociálních, a berou v úvahu i odlišné kulturní hodnoty (Machů, 2006).

Další přístup k nadání uvádí i McAlpin (1996 in Machů, 2006), který rozděluje definice do tří oblastí. Existují definice, které je možné označit za konzervativní používající k určení nadání hodnotu IQ a které určují hranici nadání (Machů, 2006). Příkladem takové definice je Termanova definice, která popisuje nadaného jako jedince, který dosáhl v inteligenčních testech skóre v intervalu horních dvou procent (Jurášková, 2006). Naproti tomu stojí liberální definice, které berou v úvahu širší populaci (Jurášková, 2006). Pokud se používá k popisu nadání více kritérií, lze tuto definici označit jako multidimenzionální, naopak

definice jednodimenzionální se zabývají pouze jedním kritériem. Některé definice počítají i s nadáním, které se zatím u dětí neprojevilo, lze je tudíž označit jako předpokladové.

Asi nejvíce známou definicí nadání je Marlandova definice pocházející z roku 1971, jež vznikla na základě zkoumání stavu vzdělávacího systému talentovaných žáků v USA, které prováděl tehdejší školní inspektor Marland. Tato definice popisuje nadání z hlediska pedagogiky, jelikož počítá s odlišnými vzdělávacími potřebami nadaných dětí (Jurášková, 2006).

„Nadání jsou identifikováni profesionálně kvalifikovanými osobami jako děti s přednostmi význačnými pro schopnost vysokého výkonu. Tyto děti vyžadují diferencované vzdělávací programy a služby nad rámec běžně poskytovaných klasickým vzdělávacím programem k tomu, aby mohly přispět ke svému prospěchu i užitku společnosti. Děti schopné vysokého výkonu zahrnují ty, které v celém spektru, nebo v omezené oblasti vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti“ (Webb, 2002, in Machů, 2006). Dále se tato definice zabývá i oblastmi nadání, které se mohou týkat všeobecných intelektových schopností, specifických akademických schopností, kreativního nebo produktivního myšlení, vědeckých schopností, uměleckých schopností a psychomotorických schopností (Portešová, 2011).

Nadání je tedy souhrn (typických) znaků, které dávají jedinci možnost dosáhnout vysokého výkonu v porovnání s vrstevníky. Nadání je úzce spojeno také s termínem *talent*. Někteří autoři je považují za synonyma, jiní je považují za dva rozdílné pojmy. Davis a Rimm (1998 in Machů, 2006) považují pojmy nadání, vysoké nadání a talent za výrazy souznačné. Porterová (1999) naopak oba termíny rozlišuje. Nadané děti jsou podle ní takové, které *„(...) mají výrazný náskok v tempu a komplexnosti učení v některé z oblastí, které jsou oceňovány a podporovány sociokulturou“*. Talent se pak projevuje podáváním výjimečných výkonů ve srovnání s vrstevníky. Talent je tedy potenciálem, který při působení vhodných podmínek vede k tomu, že se projeví nadání (Jurášková, 2006). Podobně vnímá oba termíny i Laznibatová (2007), která chápe talent jako vysoký stupeň nadání.

1.2 Inteligence a nadání

Nadaný jedinec bývá laickou veřejností, ale také mnoha odborníky (např. Clark, 1992), často považován za takového, který má vysokou inteligenci a dle testů má vysoký inteligenční kvocient (dále IQ).

IQ vyjádřil německý psycholog Stern (in Portešová, 2011) jako poměr mentálního věku a chronologického věku násobeného stem.

$$IQ = 100 \times \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}}$$

Mentální věk byl stanoven francouzským psychologem Binetem a jeho kolegou Simonem (in Portešová, 2011), kteří vytvořili sadu otázek, úkolů, podle kterých by bylo možné stanovit „duševní potenciál“ dítěte, tedy jeho mentální věk. Díky tomu bylo možné poměrně jednoduše stanovit úroveň inteligence dítěte, ať už nízkou nebo vysokou. Autoři těchto testů však upozorňovali, že získaná číselná hodnota by měla být spíše orientační a neměl by na ni být kladen velký důraz, jelikož nezohledňuje např. kreativitu a originalnost řešení (Stehlíková, 2016), a neoznačuje ani trvalost nebo neměnnost inteligence (Portešová, 2011).

Binetovy inteligenční testy byly později rozšířeny americkým psychologem Wechslerem, pod názvy WISC a WAIS, a v současné době jsou nejvíce využívány (Stehlíková, 2016).

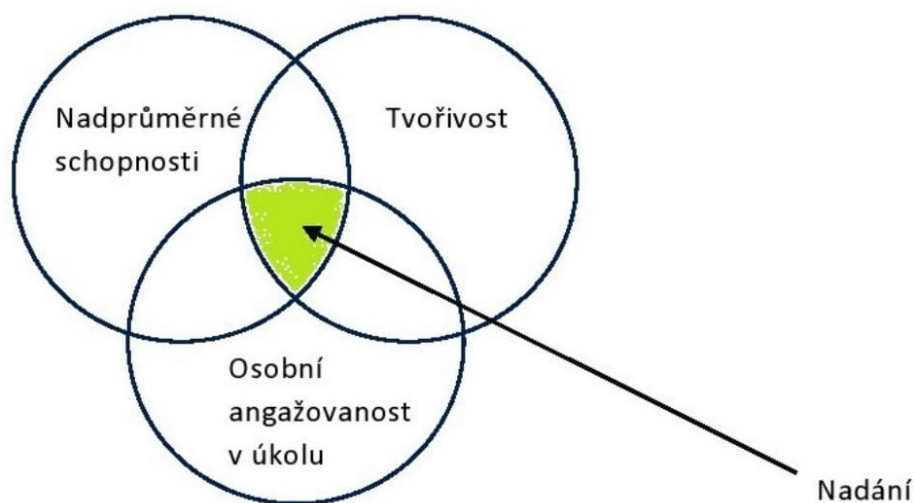
Na základě testů inteligence lze tedy stanovit hodnoty IQ a stupně nadání. Rozdělení dle Cihelkové (2017):

| | |
|-------------------------|------------|
| Mírné nadání | IQ nad 120 |
| Střední nadání | IQ nad 130 |
| Vysoké nadání | IQ nad 145 |
| Výjimečné nadání | IQ nad 155 |
| Extrémní nadání | IQ nad 164 |

Tabulka č. 1. Stupně nadání a hodnoty IQ (Cihelková, 2017).

Podobně vnímá nadané i organizace Mensa ČR, která za nadané dítě považuje takové, které má IQ 130 a vyšší. Nadání stanovené testy inteligence však může mít i svá rizika. Podle Portešové (2011) je takto možné rozdělit děti na dvě skupiny, a to nadané (s IQ nad 130) a nenadané (s IQ pod 130). V tomto měřítku dochází ale často k přehlédnutí rozmanitých a pestrých projevů nadání a dílčích mimořádných rozumových schopností (Portešová, 2011).

Z různých pojetí i definic nadání a talentu lze usuzovat, že nadání nelze hodnotit jen podle testů inteligence. Nadání se projevuje i v dalších oblastech – sportu, hudbě, ale i v sociální oblasti. V roce 1983 přišel Tannenbaum a Baldwin (in Portešová, 2011) s konceptem pěti faktorů, podle nichž je možné určit nadání. Jsou to všeobecné intelektuální schopnosti, speciální schopnosti, neintelektuální faktory; podílí se také podmínky prostředí a vliv má i náhoda (Landau, 2007). Dnes je známý i model navržený americkým pedagogem Renzullim, který vytvořil model tří složek spoluutvářejících nadání (Portešová, 2016).



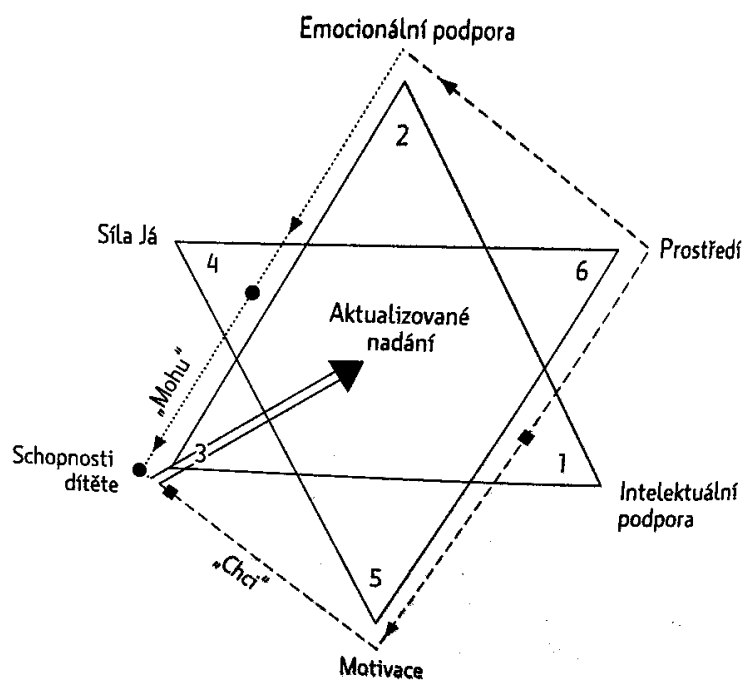
Obrázek č. 1. Renzulliho model nadání (in Portešová, 2016).

Podle Renzulliho výzkumů produktivních lidí byly stanoveny tři okruhy vzájemně propojených vlastností, které se vyskytovaly u všech zkoumaných jedinců. Do těchto oblastí patří nadprůměrné schopnosti, tvořivost a angažovanost a odhodlání k úkolu (Renzulli, 2012). Každá oblast je důležitá stejnou měrou a teprve jejich propojení vede k tomu, že se projeví tzv. nadané chování (Renzulli, 1978 in Portešová, 2009). Dle Renzulliho (1978) je tento model využitelný v mnoha oblastech lidské činnosti a v každé může být aplikován, i když rozeznání mimořádných výkonů v jednotlivých oblastech není jednoduché, jelikož se tímto směrem zatím nevydává mnoho výzkumů.

Renzulli (2012) se také pokusil na základě těchto výzkumů definovat pojem nadání: *„Nadání je tvořeno interakcí tří základních souborů lidských vlastností – nadprůměrnými obecnými schopnostmi, vysokou osobní angažovaností v úkolu a vysokou úrovní tvořivosti. Nadané a talentované děti jsou takové děti, které těmito soubory vlastností disponují nebo mají potenciál k jejich rozvoji a využívají je v libovolně potenciálně hodnotné oblasti lidské činnosti. Děti, které projevují nebo jsou schopny rozvinout interakci mezi oněmi třemi soubory vlastností, vyžadují širokou paletu vzdělávacích příležitostí a služeb, která není v běžném vzdělávacím rámci poskytována.“*

Renzulliho model byl později rozšířen nizozemským psychologem Mönksem (2002, in Machů, 2006), jenž chtěl vyzdvihnout roli sociálního prostředí, které rovněž hraje roli při formování nadání. Sociální prostředí tvoří škola, rodina a vrstevníci.

Landau, izraelská pedagožka a psycholožka, považuje nadání za systém vzájemného vztahu vnitřního prostředí dítěte a prostředí, které ho obklopuje (Landau, 2007). Vytvořila tzv. Interaktivní systém nadání. Tento systém popisuje interakci mezi těmito dvěma prostředími. Pro to, aby jedinec mohl plně využít svůj potenciál, je potřeba poskytnutí emocionální a intelektuální podpory z vnějšího prostředí. Emocionální podpora vede k tomu, že dítě ví, že může být nadané, intelektuální podpora vyzývá dítě k tomu, že chce být nadané. Mezi prostředími a schopnostmi dítěte je však důležitý soulad, díky němuž dochází k oživení nadání.



Obr. Interaktivní systém nadání dle E. Landau (2007).

Česká legislativa také definuje pojmy nadání a mimořádné nadání. Ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů v § 27 jsou uvedeny tyto definice:

„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

„Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

Tyto definice ale nejsou dle České školní inspekce (ČŠI, 2022) zcela přesné a nevystihují tolik tento pojem tak, jak je popsán českými i zahraničními odborníky. Vyhláška také nepamatuje na žáky s dvojí výjimečností. Podpůrná opatření jsou koncipována zvláště pro nadání a zvláště pro specifické poruchy učení.

1.3 Typologie nadaných

I když neexistuje jednotná definice nadání, je možné v nich najít něco společného. Každý nadaný jedinec se určitým způsobem odlišuje od průměru. To na něj pak může mít nepříznivý dopad, ať už se jedná například o nepochopení nebo sociální izolovanost. Pokud není nadanému poskytnuta emocionální a intelektuální podpora z okolí, může dojít ke vzniku konfliktu mezi individualitou jedince a přizpůsobením se okolí (Webb, 1993). Některé děti začnou své schopnosti a vědomosti skrývat, aby se od ostatních dětí příliš neodlišovaly (Laznibatová, 2001).

Na základě různých projevů nadaných lze pak rozlišit několik typů nadaných dětí. Roeperová (1982) procházela jednotlivými druhy nadání a posuzovala nadané v každé oblasti podle toho, jak zvládají své emoce (Hříbková, 2012). Vytvořila a popsala tedy pět

typů nadaných, se kterými se mohou setkat učitelé ve školách. Jsou to – perfekcionista, sebekritický nadaný, vítěz, dobře integrovaný nadaný a malý dospělý (Roeper, 1982).

Velmi uznávanou a odborníky dobře přijímanou typologií je typologie Bettse a Neihartové, kteří ji vytvořili v roce 1988. Jednotlivé typy nadaných jsou rozlišeny podle tří kritérií – projevy chování, citů a potřeb (Betts, Neihart, 1988). Autoři popsali šest typů nadaných a také jejich charakteristiky:

- Typ Úspěšný nadaný

Tento typ je nejvíce častý, učitelé ve školách jej snadno identifikují. Takovýto jedinec je vysoce výkonný, perfekcionistický, dosahuje vynikajících studijních výsledků (Machů, 2006). Sám sebe vnímá pozitivně i okolí ho dobře přijímá. Potřebuje však flexibilitu a má také potřebu identifikace nedostatků.

- Typ Náročný nadaný

Někdy též uváděn jako provokující (Hříbková, 2012), je žák velmi tvořivý, ale také tvrdohlavý. Při běžné výuce může být frustrovaný, jelikož ve škole se mu dostává malého uznání. Vyžaduje stálou pozornost učitele (Machů, 2006), klade mnoho otázek. Cítí potřebu být s ostatními, kteří ho ale nemusí přijmout pro jeho někdy netaktní chování.

- Typ Skrytý nadaný

Do tohoto typu patří většina neodhalených nadaných. Častěji se mezi nimi vyskytují dívky než chlapci. Tito nadaní bývají tišší, nesmělí a nejistí, potřebují například volnost ve výběru činností. Svůj talent maskují, aby lépe zapadli mezi spolužáky.

- Typ Odpadlík (Opomíjený nadaný)

Autoři uvádí, že nadání těchto dětí bývá odhaleno až v pozdějším věku. Opomíjené děti se cítí školou nepochopené, nesetkaly se s podporou a porozuměním. Svůj potenciál realizují většinou mimo školu. Vyskytují se u nich výkyvy v chování, mají tendenci úkoly nedokončovat. Potřebují individuální přístup a velkou podporu.

- Typ Dvakrát výjimečný žák

U těchto dětí se vyskytuje nadání a zároveň tělesné nebo emocionální postižení nebo specifické poruchy učení. Nebývají identifikované jako nadané děti, protože pozornost učitelů upoutá spíše handicap. Takto nadaní žáci pak bývají frustrováni a mají nízké sebehodnocení, učitelé je berou jako průměrné nebo podprůměrné, vyskytují se u nich také výkyvy v práci. Potřebují podporu okolí.

- Typ Nezávislý nadaný

Tento nadaný se projevuje již v raném věku. Sám sebe hodnotí pozitivně, je dobře přijímán spolužáky i pedagogy. Nezávislý nadaný si dokáže stanovit vlastní cíle, uvědomuje si, že může změnit svůj život sám. Potřebuje ale také zpětnou vazbu a podporu.

2 Dvojitá výjimečnost

2.1 Historický přehled

Již od nepaměti si lidé všímají jedinců, kteří mezi ostatními vynikají. Jejich nadání se projevovalo různě, ve všech oblastech nebo i jen v jedné. U některých nadaných dětí však jejich učitelé či lékaři začali objevovat i jisté neobvyklosti a zvláštnosti převážně ve čtení a psaní. Průlomový byl objev anglických lékařů Kerra a Morgana, kteří popsali dítě s tzv. slovní slepotou či s vrozenou slovní slepotou (Portešová, 2009). Autorka dále uvádí, že Morgan si také jako první povšimnul nesouladu mezi intelektovými schopnostmi a čtením u chlapce, kterého sledoval. Morgan popisuje tohoto chlapce jako chytrého, inteligentního, při hrách byl rychlý a nezaostával za ostatními vrstevníky. Největším problémem u něj ale bylo to, že nebyl schopen číst (Hudson, High, 2007 in Portešová 2009).

Od té doby se začínají nejen v Evropě, ale i v dalších zemích světa objevovat mezi odborníky v medicíně a příbuzných oborech příběhy dětí, které měly významné problémy ve čtení a psaní, ale v ostatních školních předmětech, např. v matematice, vynikaly (Anderson, Meier-Hedde, 2001 in Portešová 2009). Velký přínos v této oblasti přinesly výzkumy amerického neurologa Ortona. Ten ve své studii přináší kazuistiku chlapce, ve které popisuje i jeho dílčí, ale mimořádné rozumové schopnosti (Portešová, 2009). A v tom tkví hlavní Ortonův přínos. I děti, které mají problém naučit se číst, mohou mít nadprůměrné intelektové schopnosti. Důležité ale je i upozornění, že diagnostika inteligence (hlavně celkového IQ) těchto dětí může být velmi nejistá a zavádějící.

Na základě výzkumů Renzulliho a také vlivem Marlandovy definice nadání se začala v USA zaměřovat pozornost i na nadané děti, u kterých může být nadání skryto nejen pod nedostatky ve školních dovednostech, ale také pod určitým znevýhodněním smyslovým nebo tělesným (Portešová, 2011). Takto nadané děti se začaly označovat jako děti dvakrát nadané. Tento pojem pochází z anglického výrazu *twice exceptional* a popisuje děti, u kterých dochází k překrytí poruchy a nadání a jejichž školní výsledky nejsou tak dobré, jak by mohly být (Lovett, Sparks, 2010).

Dvojí výjimečnosti se dostalo větší pozornosti v osmdesátých letech, kdy byly v USA vydané dvě důležité práce – *Děti s poruchami učení/nadané děti: identifikace a tvorba programů* (Fox, Brody, Tobin, 1983 in Portešová, 2011) a kniha *Vyučování nadaného dítěte s poruchou učení* (Daniels, 1983) zabývající se právě dětmi, které jsou nadané a vyskytuje se u nich i porucha učení (Portešová, 2011). Tyto publikace nejen rozšířily povědomí o souběžném výskytu nadání a poruch učení, ale také ukázaly na potřebu speciálního přístupu ve vzdělávání dvakrát výjimečných dětí.

V padesátých letech 20. století se i v České republice začala věnovat pozornost poruchám učení a dyslexii, i když spojitosti s nadáním se v té době žádní odborníci nevěnovali (Portešová, 2009).

Devadesátá léta otevřela dveře do světa, a tak se na našem území začalo do povědomí odbornosti dostávat stále více zahraniční literatury týkající se výzkumů dětí s dvojí výjimečností. Ale i v Čechách a na Slovensku publikovali zdejší odborníci řadu svých výzkumů v této oblasti. Na Slovensku patří mezi přední výzkumníky zabývajících se dvojí výjimečností psycholožka Laznibatová, která se věnuje vzdělávání intelektově nadaných ve speciálních školách a třídách a věnovala se i výzkumu nadaných dětí s ADHD a s Aspergerovým syndromem (Dočkal, 2012). Dalšími odborníky jsou Jurášková, Dočkal a Duchovičová. V České republice se psychologií nadání zabývá Hříbková a Portešová.

Nadané děti s dvojí výjimečností není snadné odhalit, a tak je možné se o nich dozvědět později, když se jedná již o dospělé jedince, díky kterým se svět posouvá dál. Dnes nejvýznamnější fyzik 20. století, tvůrce teorie relativity Albert Einstein, nebyl nikdy žákem, který by v běžné škole nějak zvlášť vynikal. Měl problémy se čtením a psaním. Svou pozornost ale zaměřil při studiu na univerzitě na oblast fyziky, ve které vynikal, a tak jeho práce přinesla lidstvu mnoho důležitých objevů. Předpokládá se, že i italský malíř a vynálezce Leonardo da Vinci bojoval s dyslexií. I lidé s tělesným postižením mohou být nadaní, jak to dokazuje např. anglický fyzik Stephen Hawking, který i přes svůj handicap, amyotrofickou laterální sklerózu, dokázal své nadání využít ve prospěch lidstva (COGx, 2019). I v České republice existují významné osobnosti, které se přes svůj handicap dokázaly přenést a prosadit se ve světě vědy. Touto osobností je např. Anna Fučíková, která ve škole bojovala s velkými problémy v psaní. Učitelé navrhovali i její přesun na

tehdy ještě zvláštní školu, ale Anna věděla, že hloupá není, jenom jí dělá problém psaní a učení. Nakonec v sobě našla dost sil a vystudovala vysokou školu u nás a ve Švédsku a obhájila i svůj patent v USA. V současné době se snaží také pomáhat nadaným dětem i učitelům, jak nadání rozvíjet. Dle jejích slov je důležité, aby děti měly možnost rozvíjet svůj potenciál v předmětech, ve kterých výrazně převyšují své spolužáky (Eduzín, 2019).

2.2 Vymezení dvojí výjimečnosti

Popsat dvojí výjimečnost se pokusila i psychologka Silvermanová (2000), která vychází z konceptu asynchronního vývoje, jež předpokládá u jedince s nadáním výskyt možných nesouladů mezi různými psychickými funkcemi. Podle Silvermanové jsou tyto rozpory u určité skupiny nadaných nápadné.

Nepřijetí názoru, že nadané děti mohou mít i nějakou další poruchu ovlivňuje možná i skutečnost, že dvakrát výjimečné děti se projevují různě a není možné vytvořit jednu univerzální definici. Reis, Baum a Burke se pokusily dvojí výjimečnost popsat. Vychází přitom z definice vyvinuté Společnou národní komisí výzkumníků a vědců, pedagogů a politiků (Reis, 2014).

„Dvakrát výjimeční studenti jsou studenti, kteří prokazují potenciál pro vysoké úspěchy nebo tvůrčí produktivitu v jedné nebo více oblastech, jako je matematika, věda, technologie, sociální umění, vizuální, prostorové nebo scénické umění nebo jiné oblasti lidské produktivity. A kteří projevují jedno nebo více postižení, mezi která patří specifické poruchy učení; poruchy řeči a jazyka; poruchy emocí, chování; fyzické postižení; poruchy autistického spektra; nebo jiná zdravotní omezení, jako je porucha pozornosti či porucha pozornosti s hyperaktivitou. Kombinace těchto postižení a vysokých schopností vytváří jedinečnou populaci studentů, kteří nemusí prokázat ani vysokou studijní výkonnost, ani specifická postižení. Jejich dary mohou maskovat jejich postižení a jejich postižení mohou maskovat jejich dary.“ (Reis, Baum, Burke, 2014)

Nejtěžší je podle Vaughna (1989) definovat nadané jedince s poruchou učení. Většina definic popisuje buď nadání nebo pouze poruchu učení. To je pak ale nevýhodné pro

identifikaci nadaných žáků, jelikož jsou identifikováni jako „nadaní“ nebo jako „s poruchou učení“, a dle toho pak probíhá jejich vzdělávání (Portešová, 2009).

U nás se dětmi s dvojí výjimečností zabývá psycholožka Portešová, která popisuje tyto děti podobně jako v definici uvedené výše. Uvádí také další společný znak této skupiny nadaných, a to, že je velmi obtížné je identifikovat, z důvodu kompenzace a maskování znevýhodnění a nadání (Portešová, 2021).

2.3 Charakteristické rysy dětí s dvojí výjimečností

Nadané děti se od běžné populace liší určitými specifickými charakteristikami, vlastnostmi a projevy. Mezi časté kombinace nadání a handicapu, který může mít různý stupeň i intenzitu projevu, patří tedy:

- nadání a specifické poruchy učení, hlavně dyslexie, dysortografie a dysgrafie
- nadání a poruchy pozornosti (ADD, ADHD)
- nadání a Aspergerův syndrom (Portešová, 2021).

Jurášková ještě rozlišuje další specifické skupiny, a to nadané děti s tělesným handicapem, podvýkonné nadané a nadané ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Někteří autoři (Novotná, 2004) uvádí i další poruchy, které mohou nadání provázet. Jsou to například deprese či sebevražedné sklony. Děti s dvojí výjimečností mají také mnoho specifických projevů, díky nimž může učitel či rodič rozpoznat, že se jedná o nadání.

a) Nadání a specifické poruchy učení

Do této skupiny patří děti, které jsou zvědavé, pokládají mnoho otázek, rychle chápou, ale také velmi vyrušují (Eisenberg, Epstein 1981 in Allouch, 2017). Další charakteristikou je dobrá schopnost řešení problémů, dobré vyjadřovací schopnosti, objevuje se divergentní myšlení a dobrá dlouhodobá paměť. Děti jsou velmi tvořivé, mají zajímavé nápady a dovedou dobře argumentovat (Portešová, 2021). Davis a Rimm (1998) ještě u těchto dětí popisují výborné abstraktní myšlení, výborné pozorovací schopnosti a vyspělost.

Odbornou veřejností je nejvíce přijímána obsáhlá definice vytvořená dvěma americkými psychologkami Brody a Mills (1997), jež popisují nadané studenty s poruchou učení jako ty, kteří jsou schopni podat vynikající (studijní) výkon, porucha učení jim sice může v určitých oblastech výkon znesnadňovat, ale díky jejich nadání není výkon tak nízký jako u ostatních studentů s poruchou učení, kteří dosahují průměrných výsledků.

Nadané děti s poruchami učení lze rozdělit do tří skupin (Baum, Owen, Dixon, 1993 in Portešová, 2009). První skupinou jsou děti, které byly identifikované jako nadané s projevy poruch učení. Zde se projevuje hlavně nadání, poruchy učení jsou skryté, vykompenzované vysokými schopnostmi. Problém pak může nastat později, když je dítě starší a dochází k rozporu mezi jeho aktuálním výkonem a očekávaným výkonem nebo dochází k větším problémům, pokud dítě musí rychle a správně číst nebo psát (Portešová, 2021). Druhou skupinu tvoří děti identifikované jako děti s poruchou učení. Nadání u nich nebylo rozpoznáno a pedagogové tyto děti někdy podhodnocují. Nejsou rozvíjeny intelektové schopnosti dětí a tyto děti často na školu rezignují (Portešová, 2021). Do třetí skupiny patří děti, u kterých se nadání a specifické poruchy učení vzájemně maskují a překrývají. Jejich výkony jsou hodnoceny jako průměrné se schopnostmi přiměřenými věku.

To, že nadané dítě maskuje svůj problém nadáním, je možné vidět např. u čtení. Dítě odhaduje slova, domýšlí si věty podle kontextu. Učitel pak nemusí ani zaregistrovat, že má dítě se čtením problém.

Rozdíly mezi žákem s poruchou učení a nadaným žákem s poruchou učení shrnuje Portešová (2021), která se zabývá převážně dyslexií, a popisuje nápadné rozpory těchto dvou protikladů.

| Dyslexie | Nadaní s dyslexií |
|--|--|
| Špatná paměť na fakta. Špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním. | Lepší dlouhodobá paměť. Schopnost třídít, srovnávat, klasifikovat informace. |
| Problémy v oblasti čtení, psaní, užívání gramatických pravidel. | Dobrá slovní zásoba i produkce. |
| Velké problémy s jednoduchými úkoly – sčítání, odčítání... Bojují s jednoduchým, po sekvencích jdoucím materiálem. | Schopnost komplexních matematických operací. Lepší výsledek v náročných úkolech. |

Tabulka č. 2. Rozdíly mezi žáky s dyslexií a nadanými žáky s dyslexií (Portešová, 2021).

Silnými a slabými stránkami nadaných žáků s poruchami učení se zabývala i Porterová (1999):

Silné stránky

- vysoká míra představivosti;
- rozvinutá slovní zásoba;
- výborné porozumění;
- vysoké výkony v určité oblasti, ale i v úlohách, které vyžadují abstraktní myšlení;
- chápání pojmů a vztahů najednou;
- výborná vizuální paměť, zručnost;
- kreativita v mimoškolních aktivitách.

Těžkosti se projevují převážně v oblasti emocí, děti mohou mít příliš vysoká či naopak nízká očekávání, projevuje se u nich strach ze selhání a citlivost ke kritice (Porter, 1999).

b) Nadání a poruchy pozornosti (ADD, ADHD)

Nadané děti bývají často diagnostikovány pouze jako děti hyperaktivní. Mnohdy se ale nadané dítě takto projevuje, pokud mu nevyhovuje daný styl výuky (Webb, Latimer 1993) nebo se ve škole nudí; pak vyrušuje a snaží se na sebe upozornit (Portešová, 2021).

Stejně jako je možné rozlišit nadané dítě s dyslexií od dítěte s dyslexií, lze také u tohoto typu vysledovat projevy chování, které upozorňují buď jen na poruchu, nebo poruchu s nadáním. Pokusila se o to Lind (1996 in Portešová, 2021), jež ukazuje především na schopnost nadaných dlouhodobě koncentrovat pozornost při zaujetí činností.

| Nadání | ADHD |
|---|---|
| Projevuje méně nevhodného chování, když je zaujato. | Chování není ovlivněno zájmy. |
| Kontakt s podobně nadanými dětmi výrazně zmenšuje projevy nevhodného chování. | Kontakt s ostatními nadanými dětmi nemá pozitivní efekt na chování. |

Tabulka č. 3. Srovnání projevů chování žáka nadaného a žáka s ADHD (Lind, 1996 in Portešová, 2021).

Další autoři naopak uvádějí podobnosti v chování, které se mohou vyskytnout jak u nadaných s ADHD nebo ADD, tak i u dětí nenadaných:

- denní snění, malá pozornost;
- neorganizovanost, ztrácení svých úkolů;
- mnoho činností začnou, ale málokterou dokončí;
- velká citlivost vůči kritice.

Vodítko k odlišení těchto skupin poskytuje Whitmore a Maker (1985). To, čeho by si měl pedagog všimnout, je rušivé chování dítěte. To znamená, v jakých situacích se dítě tzv. předvádí. Jedná se o neustálé předvádění se nebo se toto chování vztahuje pouze k určitým situacím? Pokud se objevuje jen za určitých okolností, spíše se bude jednat o dítě s nadáním (Whitmore, Maker, 1985 in Portešová, 2009).

c) Nadání a Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je celoživotní neurovývojová porucha, která ovlivňuje jedince převážně ve třech oblastech – v komunikaci, sociální interakci a představitosti (Portešová, 2021). Některé děti s Aspergerovým syndromem mají nadprůměrné intelektové schopnosti a nadané mohou být např. v literární oblasti nebo v paměťových dovednostech. Někteří dosahují vynikajících výsledků v matematickém či logickém uvažování (Thorová, 2006). Nadání s Aspergerovým syndromem mohou mít IQ až 160 (Portešová, 2021). U těchto dětí je však důležitá včasná diagnóza a následné vhodné psychologické a speciálně-pedagogické vedení, jak doporučuje dále Portešová (2021).

Ať už se nadání vyskytuje s jakýmkoliv typem poruchy či handicapu, vždy je to pro dané dítě náročná situace. Děti s dvojitou výjimečností jsou velmi citlivé a mají nízké sebevědomí. Podle Juráškové (2006) se doporučuje rozvíjet i silné stránky a schopnosti, ne se jen zaměřit na reedukaci.

3 Specifické poruchy učení

3.1 Vymezení pojmu

Specifické poruchy učení zahrnují různorodou skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, řeči, matematiky, popřípadě dalších dovedností. Tyto obtíže vznikají na základě dysfunkce centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003). Poruchy učení prostupují více oblastmi a mají řadu společných projevů. Jsou to např. poruchy řeči v mluvené i psané formě, obtíže v soustředění, poruchy v pravolevé i prostorové orientaci, poruchy motoriky a obtíže ve zrakové i sluchové percepci (Bartoňová, 2019).

Nejčastěji používaná definice poruch učení je definice vydaná Národním ústavem zdraví v roce 1980 ve Washingtonu, kterou uvádí Matějček (1993):

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Hollar (2012 in Bartoňová, 2019) zmiňuje definici Americké psychiatrické asociace: *„Specifické poruchy učení jsou skupinou neuro-vývojových poruch, které se projevují v dětství coby přetrvávající obtíže při učení se efektivnímu čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie) nebo jednoduchých matematických operací (dyskalkulie) a to při normální inteligenci, běžných podmínkách vzdělávání, neporušených sensorických funkcích, adekvátní motivaci a sociokulturních podmínkách“.*

Bartoňová (2012) uvádí, že specifické poruchy učení se mohou objevit i u žáků, kteří jsou dobře metodicky vedeni, jsou z podnětného sociokulturního prostředí a mají průměrnou i nadprůměrnou inteligenci.

3.2 Výskyt specifických poruch učení

Různé studie uvádí rozšíření těchto poruch v dětské populaci v rozmezí 2–20 %. Významně častěji se vyskytují u chlapců než u dívek, a to v poměru 3–5:1 (Bartoňová, 2019).

3.3 Druhy specifických poruch učení

Specifické poruchy je možné rozdělit do několika skupin podle toho, v jaké oblasti se nejvíce projevují.

Rozdělení SPU dle Zelinkové (2003):

- Dyslexie
- Dysgrafie
- Dysortografie
- Dyskalkulie
- Dyspraxie
- Dyspinxie

Říčan a Krejčová (2006) ještě popisují dysmúzii.

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2023) jsou tyto poruchy učení také uvedeny v kategorii F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Je sem zařazena: specifická porucha čtení (F 81.0), specifická porucha psaní a výslovnosti (F 81.1), specifická porucha počítání (F 81.2), smíšená porucha školních dovedností (F 81.3), jiné vývojové poruchy školních dovedností (F 81.8) zahrnující vývojovou expresivní

poruchu psaní a nakonec nespécifikovanou vývojovou poruchu školních dovedností (F 81.9).

3.3.1 Popis jednotlivých specifických poruch učení

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Postihuje osvojení si techniky čtení, rychlost a správnost čtení a porozumění čtenému textu.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, hlavně jeho čitelnost a úpravu (Zelinková, 2003). Projevuje se v celkové úpravě písemného projevu. Objevují se potíže v napodobení tvaru, řazení písmen, spojování hlásky s písmenem. Písmo je těžkopádné, neuspořádané a bývají zaměňována tvarově podobná písmena; problém bývá také s velikostí a sklonem písma a udržení písmenek na řádku (Zelinková, 2003; Jucovičová, Žáčková, 2008). Tužku či pero drží dítě křečovitě, objevuje se nestejněměrný přítlak na podložku, psaní vyžaduje mnoho energie, času a vytrvalosti, výsledek přesto nebývá uspokojivý. Psaní je pro tyto žáky namáhavé, píší pomaleji, v úkolech časově limitovaných selhávají a jejich výkon neodpovídá skutečným jazykovým schopnostem (Bartoňová, 2012).

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která často provází dyslexii, často se objevuje jako následek dysgrafie. Portešová (2011) se staví spíše k tomu, že dysortografie je spojena s dyslexií, jelikož u obou dochází k poruchám ve fonologické složce řeči. Jak uvádí též Jucovičová a Žáčková (2008), výrazně se zde projevují specifické poruchy řeči (artikulační neobratnost, specifické asimilace) a nedostatky ve sluchovém vnímání – je při ní narušena zejména schopnost sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy a sluchové paměti a orientace. V důsledku těchto potíží mají žáci s dysortografií zhoršený jazykový cit. Problémy se pak objevují především v diktátech, kdy je potřeba sluchem zachytit a zpracovat mluvené slovo a převést je do písemné formy. Typické je vynechání

písmen, slabik i slov, dále přidávání písmen, objevuje se chybovost v použití diakritiky, záměna zvukově podobných slabik a hlásek, gramatické chyby nebo nedodržení hranic slov.

Dyskalkulie

Dyskalkulii lze definovat, jako specifickou poruchu matematických schopností, která postihuje oblast manipulace s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii (Zelinková, 2003). Podle charakterů potíží v rámci početních výkonů je možné, dle Nováka (2003), ji rozdělit do několika typů:

- praktognostická – při které dochází k narušení praktické manipulace s předměty, symboly a poznávání tvarů, počtu. Dochází pak k nepochopení pojmu čísla a nesprávnému provádění matematických operací.
- verbální – kdy se objevují potíže v označení počtu či množství. Dítě má problém v pochopení významu slovního označení „o čtyři více“, „dvakrát méně“ apod.
- lexická – s neschopností číst číslice a symboly (operační znaky)
- grafická – při níž má dítě obtíže v psaní matematických znaků (čísllice, operační znaky) a kreslení geometrických tvarů. Dochází k nesprávnému zápisu vícemístných čísel, obrácenému zápisu číslic, např. 6 a 9, 17 a 71 nebo vynechávání číslic, často nul.
- operacionální – s poruchou v provádění základních matematických operací (sčítání, odčítání) nebo dochází k nahrazování složitějších matematických operací jednoduššími
- ideognostická – projevující se poruchou chápání matematických vztahů a pojmů.

Dyspraxie

Dyspraxie je označována jako specifická porucha obratnosti, neschopností vykonávat složité úkony. Je provázena poruchami koordinace pohybů jak v hrubé, tak jemné motorice, poruchami rovnováhy, poruchou vnímání tělesného schématu, neschopnost adekvátně napodobit předváděný pohyb (Kirbyová, 2000).

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, kdy kresebný projev je nápadně primitivní, objevuje se neschopnost ztvárnit daný tvar způsobem přiměřeným věku dítěte – neobratnost v zacházení s tužkou, silný přítlak, roztřesené linie, neproportionalita, obtíže v napodobení ztvárňovaných objektů a tvarů, neefektivní rozložení kresebné plochy časté opravy, gumování (Bartoňová, 2018).

Dysmúzie

Dysmúzie je charakterizována jako specifická porucha schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu i porucha celkové hudební dovednosti. Objevují se potíže ve vnímání a reprodukci rytmu. Dysmúzie se může projevovat v receptivní složce, kdy jedinec není schopen rozeznat tóny, melodii nebo rozpoznat poslechem jednotlivé hudební nástroje, ale může se projevovat i v expresivní složce spočívající v nesprávné reprodukci melodie, písni nebo v neobratnosti při hře na hudební nástroj (Říčan, Krejčová, 2006).

3.3.2 Dyslexie

Vzhledem k tomu, že u žáků s dvojí výjimečností se velmi často ze specifických poruch učení objevuje právě dyslexie, zaměřím se nyní podrobněji na tuto poruchu. Dyslexie je první objevenou a tím i nejvíce prozkoumanou poruchou učení.

Objevil ji v roce 1878 německý lékař Kussmaul (in Fejtová, Fabián, Dobiáš, 2011) u muže, který měl normální nadání, získal potřebné vzdělání, a přesto neuměl číst. Lékař nazval tuto poruchu oční slepotou. Od té doby se mnoho vědců snažilo poruchu objasnit. Příčiny vzniku dyslexie nebyly dlouho jasné, jednotliví autoři vysvětlovali poruchu každý podle svého oboru. Neexistovala proto dlouho ani jednotná definice dyslexie.

Definice psychologického rázu se zaměřují na nápadný rozdíl mezi úrovní inteligence a úrovní čtení. Česká definice dyslexie z roku 1960 (Matějček, 1975) definuje dyslexii následovně: *„Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a*

působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ Porovnává se tedy inteligenční kvocient zjištěný v testech inteligence s čtenářským kvocienem zjištěným ve čtecích testech. Rozdíl 20–25 bodů mezi oběma kvocienty pak byl určující pro stanovení diagnózy dyslexie. Tento přístup u nás dlouhá léta přetrvával a pomohl mnoha dětem, které takto byly podchyceny a získaly odpovídající pomoc. Pro svou jednostrannost ale zároveň nepodchytil ty děti, které také poruchu měly, ale porucha se neprojevila tímto rozdílem, nýbrž v jiných oblastech.

Definice neuropsychologické hledaly příčinu v nerovnoměrném fungování mozkových hemisfér.

Velkou osobností v oblasti vztahů mezi poruchami čtení a převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou byl Orton, který v letech 1928 a 1937 publikoval své výzkumné práce. V nich vysvětluje specifické chyby dyslektiků vznikající na základě nerovnoměrné činnosti obou hemisfér (zrcadlové záměny, čtení odprava doleva apod.). Jeho teorie se rychle rozšířila a inspirovala nejen výzkumníky, ale také mnohé učitele, kteří se pokoušeli o nápravu dyslektiků ve třídách (Matějček, 1975).

Později se neuropsychologickým přístupem k dyslexii zabýval nizozemský vědec Bakker, který předpokládal, že levá hemisféra se specializuje na řeč a pravá hemisféra na tvar a směr. Při čtení se podle něj tedy aktivuje levá hemisféra, protože je spojena s řečí. V průběhu čtení se ale jedinec zaměřuje na tvar písmen a jejich směr, proto musí být zapojena i hemisféra pravá. Bakker (in Pokorná, 2001) využíval při výuce čtení měření elektroencefalografem, aby sledoval zapojení hemisfér.

Podle toho, jaká mozková hemisféra je u dítěte při čtení výrazněji zapojena, můžeme dle této teorie hovořit buď o tzv. pravoemisférové dyslexii, kdy jedinec čte pomalu, s námahou, neplynule a s menším výskytem chyb, nebo o dyslexii levoemisférové, kdy jde naopak o překotné čtení se zvýšenou chybovostí. Díky levé hemisféře mluvíme a rozumíme řeči a jsme schopni rozkládat slova ve slabiky a hlásky, pravou hemisférou zpracováváme tvary, orientujeme se v prostoru a rozumíme grafům či plánkům (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Další výzkumy dyslexie ale ukázaly, že čtení nezávisí jen na spolupráci hemisfér, ale jde také o fonologické zpracování textu. V roce 2002 přijala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA definici, která považuje dyslexii za poruchu neurologického původu související s deficitem v oblasti fonologické komponenty jazyka:

„Dyslexie je specifická porucha učení neurologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a v rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělávání“ (Dickman, 2003).

Jestliže má dítě málo rozvinuté fonologické dovednosti, nemůže se u něj automatické čtení rozvíjet. Potíže nastávají již v oblasti dekodování slov, dále v diskriminaci hlásek nebo v jejich manipulaci. *„Vypadá to, jako by děti měly problémy rozluštit v mozku kód pro převádění grafémů do jim odpovídajících fonémů“ (Selikowitz, 2000).* Další příčinou může být také deficit v oblasti zrakového rozlišování, kdy mohou děti vykazovat potíže ve vizuálním rozlišování tvarů a písmen, barev, figury a pozadí. Důležitou roli zde hraje i porucha pravolevé a prostorové orientace (Selikowitz, 2000).

Přestože definice vychází z anglického prostředí výuky, i naši autoři došli k obdobnému formulování dyslexie. V našich podmínkách je dyslexie pojímána jako specifická porucha funkčního systému čtení, která je zahrnována do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Základním znakem jsou potíže při dekodování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí a potížemi v porozumění čtenému (Matějček, Vágnerová, 2006). Aby dítě dobře zvládlo celý proces čtení, musí fungovat velký počet dovedností jako integrovaný systém. Je-li některá dovednost narušena nebo nefungují-li ve vzájemné součinnosti, naruší se celý proces a dítě má obtíže ve čtení – v samotném přečtení textu či v jeho porozumění (Matějček, Vágnerová 2006).

Dyslexie tedy postihuje jak porozumění čtenému textu, tak samotnou techniku čtení, tzv. dekodování. Obě oblasti spolu úzce souvisí. Při dekodování tvary písmen nejprve zrakem

identifikujeme, pak následuje spojení hlásky s písmenem. Pokud nedojde k zafixování spojení hlásky s písmenem, bude následně čtení pomalé. V další fázi výuky čtení spojujeme písmena do slabik, následuje čtení slov a vět. Čím lépe je technika čtení zvládnutá, tím více pozornosti pak dítě věnuje obsahu a porozumění (Zelinková, 2003).

V procesu zvládnání výuky čtení dochází u dětí s dyslexií k mnoha obtížím. K nejnápadnějším patří rozeznávání tvarově (b-d) nebo zvukově (b-p) podobných písmen, spojování písmen do větších celků, přehazování písmen či slabik ve slovech, vynechávání nebo přidávání písmen, záměna konce slov nebo i celých slov, domýšlení textu.

Děti s dyslexií mají potíže s udržením plynulosti čtení. To negativně působí na rychlost a především na samotné porozumění čtenému textu. Čtení je často bez intonace, bez frázování a bez odlišení konce vět. Častým projevem dyslektiků bývá tzv. dvojí čtení. Při něm si žák nejdříve tiše sám pro sebe předříká čtené slovo a pak se vrací očními pohyby na začátek slova a přečte jej nahlas. Tento jev by měl přirozeně s postupem času vymizet, ale u žáků s dyslexií přetrvává (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2013).

Čtení dyslektika je náročné, zdlouhavé a nevýpravné, a když se dítě konečně dostane k závěru textu, nedokáže již zpětně zrekapitulovat, o čem text byl (Vališová, Kasíková, 2007). Je pak logické, že čtení nebývá oblíbenou činností, naopak, často se stává stresujícím faktorem, dítě si kvůli neschopnosti naučit se číst srovnatelně se svými spolužáky nevěří, vytváří si pocity méněcennosti, je úzkostlivé, uzavřené, někdy se objevují až poruchy chování.

Ať už jsou zkoumány poruchy učení jakýmkoliv postupem, jedno mají společné. Vždy jde při normálním nadání o různorodou škálu obtíží, které vždy negativně ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Přestože se žák snaží podat výkon odpovídající jeho rozumovým schopnostem, z nějakých příčin, kterým sám nerozumí, selhává. Jeho motivace k učení je se snižuje. Často vzniká úzkost a strach z činností, které mu činí obtíže. Tato porucha učení ovlivňuje školní výkony žáků tak, že neodpovídají ani jejich schopnostem ani úsilí, které těmto činnostem věnují. Žáci pak situaci nerozumí, jsou znejistěni, nevěří si, ztrácejí motivaci pro vzdělávání. V horších případech pak mohou trpět školními fobiemi, úzkostmi, strachem, někdy se objevují i poruchy chování. Jde tedy o to co nejdříve zjistit, zda se

jedná o specifickou poruchu učení, a následně zvolit vhodný přístup ke vzdělávání žáka a pomoci v nápravě jeho obtíží.

3.4 Diagnostika specifických poruch učení

Při diagnostikování SPU je důležitá spolupráce učitele, který dané dítě vyučuje, a školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) nebo speciálně pedagogického centra (dále SPC). Diagnostika poruch učení je důležitým faktorem z hlediska včasné a efektivní pomoci dítěti ve zvládnutí učiva, díky zajištění podpory vhodně zvolenými podpůrnými opatřeními (Bartoňová, 2019).

3.4.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je proces, při kterém dochází k posouzení a hodnocení jednak procesu vzdělávání, ale také jeho účastníků (Zelinková, 2011). Cílem je tedy rozpoznat poruchy učení u žáka (Selikowitz, 2000). Diagnostika ve škole spočívá ve spolupráci mezi třídním učitelem, dalšími učiteli, ale také speciálním pedagogem nebo školním psychologem, s rodiči i s žákem (Kovářová, 2013).

Pedagog by měl u dítěte sledovat oblast čtení, psaní, počítání, úroveň mluveného projevu, schopnost soustředění a také projevy chování žáka (Bartoňová, 2019). Zelinková (2015) dále uvádí i sledování oblasti percepce, jak se orientuje v prostoru a jaké je postavení žáka v kolektivu. Ovšem je nutné pozorovat dítě jako celek, všimnout si také, jakých výsledků dosahuje v jiných předmětech a jaké jsou jeho intelektové schopnosti (Zelinková, 2003). Získané informace jsou pak důležitým východiskem pro diagnostiku poruchy učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

K pedagogické diagnostice je možné využít metodu pozorování, rozhovor s dítětem, rozbor jeho prací. Na základě získaných výsledků pak může učitel nastavit podpůrná opatření prvního stupně. Na jejich základě může pedagog k žákovi přistupovat více individuálně. Při nezlepšení výsledků žáka je ovšem nutné doporučit žáka k vyšetření ve školském poradenském zařízení (Michalová, 2008).

3.4.2 Speciálně pedagogická diagnostika

Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru je další složkou speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky (Bartoňová, 2019). Pro celkovou diagnostiku je důležitá spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovníce, případně jiných specialistů. Přihlíží se i k vyjádření ze školy, kterou dítě navštěvuje. Vyšetření zahrnuje tedy psychologické vyšetření rozumových schopností a speciálně pedagogické vyšetření (Zelinková, 2003). Součástí vyšetření je dále zjišťování anamnézy dítěte, úrovně čtení, psaní, matematických schopností a pravopisu a dalších funkcí ovlivňujících výkon dítěte (pozornost, motorické dovednosti, vnímání) (Michalová, 2008). Zelinková (2003) ještě přidává zjišťování úrovně prostorové a pravolevé orientace, zrakového a sluchového vnímání a vyšetření řeči.

3.5 Vzdělávání žáků s SPU ve škole

Na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále ŠPZ) dostane škola Doporučení, jak s dítětem pracovat, jaká mu poskytnout podpůrná opatření. Existuje pět stupňů podpůrných opatření, první stupeň si může škola stanovit sama ještě před vyšetřením dítěte v ŠPZ (Bartoňová, 2019).

3.5.1 Podpůrná opatření

V zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v úplném znění od 1.2.2021 je definována podpora vzdělávání žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Podpůrná opatření definovaná školským zákonem (MŠMT, Podpůrná opatření) spočívají například:

- *v poradenské pomoci škol a školských zařízeních*
- *v úpravě obsahu, organizace, hodnocení, forem a metod vzdělávání a služeb poskytovaných školou. Škola by také měla zajistit poskytování předmětu speciálně-pedagogické péče (případně prodloužení středního a vyššího odborného vzdělávání).*
- *v použití kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek a speciálních učebních pomůcek*
- *ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*
- *ve využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka či tlumočnicka českého znakového jazyka*
- *v poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

Žákům se specifickými poruchami učení bývají doporučena podpůrná opatření 1.–3. stupně (Bartoňová, 2019).

1. stupeň podpůrných opatření

V kompetenci školy je, aby na základě provedené pedagogické diagnostiky bez doporučení školského poradenského zařízení stanovila pro žáka 1. stupeň podpůrných opatření. Smyslem jejich poskytnutí je vyrovnání mírných vzdělávacích obtíží žáka přímo ve výuce v oblasti čtení, matematických dovedností, psaní (Bartoňová, 2019). K tomu je důležitý individuální přístup pedagoga k žákovi, který spočívá v úpravě vyučovacích metod, respektování pomalejšího tempa práce, udržování pozornosti, využívání názorných pomůcek nebo práce ve skupinách. Pokud je zohlednění individuálních potřeb dítěte nedostačující, je možné vytvořit Plán pedagogické podpory, který vyžaduje spolupráci více učitelů, školního speciálního pedagoga či školního psychologa a také rodičů dítěte (NPI ČR, Zapojme všechny). Plán pedagogické podpory je nutné vyhodnotit po třech měsících poskytování a poté rozhodnout, zda je poskytovaná podpora postačující, či je nutné kontaktovat školské poradenské zařízení (NPI ČR, Zapojme všechny).

2. stupeň podpůrných opatření

Tento stupeň podpůrných opatření je stanoven na základě vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení. Tato opatření vycházejí z doporučení ŠPZ a jsou zde využita i podpůrná opatření z prvního stupně (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Podpora zahrnuje např. využití individuálního přístupu k žákovi nebo speciálních učebnic a pomůcek. Poskytování podpory může probíhat i doporučením předmětu speciálně pedagogické péče, pedagogické intervence nebo vytvořením individuálního vzdělávacího plánu (Bartoňová, 2019). Druhý stupeň podpůrných opatření může být poskytován i nadanému žákovi, pro kterého může být vytvořen individuální vzdělávací plán. Žák může využít i podporu sdíleného asistenta ve třídě.

3. stupeň podpůrných opatření

Podpora v tomto stupni zahrnuje již zvýšené úpravy v podmínkách vzdělávání, v organizaci vzdělávání, ale také v úpravě metod a hodnocení výsledků vzdělávání, které zasahují do chodu třídy, v níž se žák vzdělává (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Podpora žáka spočívá také v poskytnutí speciálně pedagogické intervence a ve většině případů vypracování individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého jsou žáci vzděláváni. Jako další podpůrné opatření může ŠPZ doporučit využití asistenta pedagoga.

4. a 5. stupeň podpůrných opatření

Vzdělávání ve čtvrtém a pátém stupni podpůrných opatření se na běžných základních školách moc nevyskytuje. Tato podpora zahrnuje již podstatné úpravy v organizaci a v průběhu vzdělávání, jsou upraveny i výstupy vzdělávání žáků. Žáci se vždy vzdělávají s podporou IVP, je potřebná i úprava pracovního prostředí žáků a využití alternativních forem komunikace.

Poskytování podpůrných opatření se může jevit jako složitější proces, proto je důležitá spolupráce učitelů s odborníky školního poradenského pracoviště, speciálním pedagogem či školním psychologem, aby byla zajištěna adekvátní podpora každého dítěte, které ji potřebuje. Je tedy také důležité zachování principu aktuálnosti, díky kterému je možné poskytnout podporu dítěti okamžitě (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

4 Identifikace nadaných žáků a žáků s dvojitou výjimečností

Identifikace žáků s dvojitou výjimečností je velmi obtížný proces. Neexistuje totiž konkrétní vymezení projevů těchto žáků. Podle Portešové (2009) nejsou popsány typické charakteristiky, symptomy a nedostatky těchto dětí, které by usnadnily jejich rozpoznávání. Ale právě identifikace žáků s dvojitou výjimečností je klíčová pro jejich správné vedení a jejich rozvoj (Portešová, 2011). S pozdní identifikací jsou spojena také mnohá rizika (Portešová, 2011).

4.1 Rizika pozdní identifikace

Portešová (2009) uvádí, že neidentifikovaný či nesprávně identifikovaný žák s dvojitou výjimečností často velmi rychle postupuje dolů ve své školní úspěšnosti. Porucha neumožní žákovi získat základ dovedností, např. čtenářských, a získávání dalších znalostí mu může činit problémy, jelikož má problémy se čtením a současně i s procesem učení. Toto popisuje tzv. Matthevův efekt, který pak pro nadaného žáka s dyslexií znamená bariéru v získávání psaných informací a jejich obtížné zpracování (Sternberg, 2004 in Portešová, 2011). Dále se mohou vyskytovat i problémy v sociální a emocionální oblasti, problémy s chováním či malá motivovanost žáka. Velmi významným rizikovým faktorem je žákův dlouhodobý podvýkon a selhávání ve škole. Brody a Mills (2004 in Portešová, 2009) uvádějí další ohrožení týkající se popření a dalšího nerozvíjení nadání. Dvakrát výjimečný žák se zaměří na kompenzaci poruchy a své schopnosti a zájmy dále nerozvíjí. Jeho schopnosti nejsou ve škole podporovány ani uplatňovány. Dítě pak ztrácí vnitřní motivaci a také nemá příležitost k rozvoji kladného sebehodnocení (Davis, 2004). Portešová (2009) vidí negativní dopady pozdní identifikace i v následné reedukaci. Nejúčinnější jsou nápravné programy u mladších dětí, vzhledem k velké plasticitě mozku (Silverman, 2002). Později bývá řešení těchto problémů obtížnější.

4.2 Postup při identifikaci

Proces identifikace nadaných žáků je možné chápat jako souhrn diagnostických postupů, ze kterých vyplývá, jestli je nebo není dítě mimořádně nadané (Jabůrek, 2014). Diagnostika nadání se v České republice odehrává ve školských poradenských zařízeních (ŠPZ).

Při vytváření identifikační strategie a výběru identifikační metody je potřeba brát v úvahu několik faktorů (Hříbková, 2009). Tento výběr závisí na pojetí koncepce nadání, ze které posuzovatel vychází a kterou upřednostňuje. Je možné vycházet z koncepce orientované na schopnosti nebo vycházet z koncepce, která je více komplexnější, zaměřená nejen na schopnosti, ale také na další charakteristiky dítěte.

Obecně je možné identifikační proces nadání rozdělit do několika etap:

1. etapa – nominace

První etapa zahrnuje výběr nebo také vytipování, dětí, které se v určité oblasti projevují mimořádným výkonem (Štefáčková, 2020). Tuto fázi je možné označit jako nominaci neboli doporučení dítěte rodičem, učitelem, vedoucím zájmového útvaru nebo jinou osobou k diagnostice (Machů, 2010). Nominace může být i cílená, probíhající spíše ve školním prostředí. Cílenou nominaci provádí osoba, která má zkušenosti v oblasti intelektového nadání. Může to být např. školní psycholog nebo speciální pedagog, ale také odborník z pedagogicko-psychologické poradny nebo z poradny pro nadané děti (např. Qiido poradna) (Štefáčková, 2020). Tento odborník dítě nominuje k následné diagnostice. V praxi není většinou možné uskutečnit plošnou identifikaci, proto by ji tato nominační fáze měla nahradit (Machů, 2010). Pokud by ale plošné vyhledávání nadaných žáků probíhalo, může pak tato metoda probíhat souběžně s další fází procesu – screeningem (Fořtíková, 2009).

2. etapa – screening

Ve druhé fázi probíhá screening dětí, které jsou označeny jako potenciálně nadané (Machů, 2010). V této fázi jsou využívány hromadné metody identifikace, např. dotazníky, hromadně zadávané testy inteligence nebo pozorování chování a učení. V této etapě jsou

využívány informace o dítěti získané z dotazníků rodičů dítěte nebo od jeho učitelů (Hříbková, 2007). Pro tuto fázi identifikace je možné využít i dostupné nástroje pro pedagogický screening, kterými jsou Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků (IDENA) (Štefáčková, 2020).

3. etapa – selekce

Do třetí fáze – selekce – přichází již děti, které vyšly z předchozích dvou fází. Identifikace se stává více individuální zjišťováním celkového obrazu dítěte (Clark, 1992 in Machů, 2010). Probíhá diagnostika nadání psychologem, jednak standardizovanými testy inteligence, ale psycholog také posuzuje i osobnost a kreativitu dítěte a probíhá i speciálně pedagogické vyšetření (Fořtíková, 2009).

Davis a Rimmová (1998 in Machů, 2010) a Renzulli a Reisová (2008 in Fořtíková, 2009) navrhují jiné členění identifikačního procesu takto:

První etapa zahrnuje navržení podle výsledků testu. Dítě absolvuje standardizovaný test inteligence nebo výkonnostní test a podle dosažených výsledků je nebo není navrženo k vyšetření nadání pro možnost zařazení k nadaným dětem. Dalším krokem je navržení učitelem, který žáka dobře zná, a výsledky by s ním měly být konzultovány.

Autoři navrhují i alternativní zdroje nominace. Vytipování může provádět např. další blízká osoba dítěte nebo dokonce i samo dítě.

V závěrečné fázi jsou brány v potaz i návrhy dalších učitelů a dochází k upevnění správnosti určení nadání.

4.3 Osoby podílející se na identifikaci

Identifikace nadaného a dvakrát výjimečného žáka je důležitá z hlediska návaznosti na jeho další vzdělávání (Portešová, 2011). Proto je důležitá součinnost všech osob a institucí podílejících se na vzdělávání žáka (Baše, 2016). Celý identifikační proces v první řadě začíná u rodičů a učitelů, kteří mají možnost si u svého dítěte všimnout nadání či poruchy. Navazujícím prvkem je pak psycholog, který potvrdí přítomnost obou výjimečností

(Portešová, 2011). Tyto osoby tedy hrají důležitou roli v identifikačním procesu a používají různé vyhledávací metody.

Role rodičů

Postavení rodičů je velmi důležité pro časnou identifikaci, i když je pouze orientační. Avšak rodiče mohou již brzy rozpoznat schopnosti dítěte, za jakých okolností dosahuje úspěchu, či zda se rádo učí, za jakých podmínek selhává, co mu činí potíže. Mohou upozornit i na problematické fáze vývoje svého dítěte. Díky rodičům je umožněn ostatním odborníkům jiný pohled na dítě. Odkrývají se jeho zájmy a mimoškolní aktivity. Toto rozpoznání nadání nebo poruchy učení je vhodné, aby proběhlo co nejdříve – v předškolním období (Portešová, 2011). Později je dítě ovlivněno nepříznivými projevy ve škole a školním neúspěchem. Rodiče poté obtížněji přesvědčují učitele, že jejich dítě má hlubší zájmy, je tvořivé a zvědavé. Rodičovská identifikace má však i svá rizika. Může docházet ke zkreslování pohledu na dítě. Tento pohled je ovlivněn zkušeností, kterou mají rodiče s nadáním nebo s poruchou učení, případně s oběma najednou (Portešová, 2011).

Role učitelů

Podle Portešové (2011) mají učitelé při identifikaci žáků s dvojí výjimečností určitou výhodu. S dětmi se setkávají každý den, mohou je tedy pozorovat dlouhodobě a při různých činnostech. Díky zaznamenávání výsledků svých pozorování je pak možné doporučit dítě k vyšetření ve specializovaném zařízení a také poskytnutí významných pokladů dalším odborníkům. Učitelé mají možnost využít velké množství metod pro vyhledávání nadaných žáků. Ti učitelé, kteří znají možné charakteristiky dětí s dvojí výjimečností, mají výhodu při jejich identifikaci (Portešová, 2011).

Rodiče a učitelé jsou tedy těmi, kteří mohou u dítěte odhalit jak nadání, tak i poruchu (Jabůrek, 2014).

Role psychologů

Zásadní roli při identifikaci nadaných dětí a dětí s dvojí výjimečností mají podle školského zákona (in Portešová, 2011) psychologové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách či speciálně pedagogických centrech. Ti využívají jako jednu z metod pro určení nadání a popis rozumových schopností inteligenční testy. Důležitá je také

spolupráce psychologů se speciálními pedagogy zejména při stanovování specifických poruch učení a při vytváření postupů a způsobů následné práce s žákem (Portešová, 2011).

Mezi další osoby, které mají možnost všimnout si nadání dítěte patří však i dětský lékař, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog nebo vedoucí zájmových kroužků (Baše, 2016).

5 Metody identifikace

5.1 Dělení identifikačních metod

V procesu identifikace mohou být k odhalení rozumových schopností dětí využity různé metody. Často využívané dělení identifikačních metod je podle toho, která osoba dané metody využívá. V tom případě je možné rozdělit tyto identifikační metody na psychologické, pedagogické, psychologicko-pedagogické nebo alternativní. Takovéto dělení uvádí např. Hříbková (2009) a Machů (2010).

| Psychologické metody | Psychologicko-pedagogické metody | Pedagogické metody | Alternativní metody |
|-----------------------------|---|-----------------------------|----------------------------|
| Testy inteligence | Testy kreativity | Didaktické testy | Antropometrická měření |
| Výkonové testy | Testy motivace | Rozbor portfolia | Měření reakčního času |
| | Škály behaviorálních a zájmových charakteristik | Školní prospěch | Frekvence dýchání |
| | Nominace a nominační škály | Úspěšné absolvování soutěží | |

Tabulka č. 4. Dělení identifikačních metod dle Hříbkové (2009).

| Psychologické metody | Psychologicko-pedagogické metody | Pedagogické metody | Alternativní metody |
|-----------------------------|---|-----------------------------|----------------------------|
| Testy inteligence | Testy kreativity | Didaktické testy | Antropometrická měření |
| Výkonové testy | Testy motivace | Rozbor portfolia | Měření reakčního času |
| | Škály behaviorálních a zájmových charakteristik | Školní prospěch | Frekvence dýchání |
| | Nominace a nominační škály | Úspěšné absolvování soutěží | |

Tabulka č. 5. Dělení identifikačních metod dle Machů (2010).

Rozdělení metod identifikace nadaných těchto dvou autorek se liší v metodách psychologicko-pedagogických, kde autorky uvádějí zcela odlišné metody. Podobné dílčí metody jsou pak uvedeny v pedagogických a v alternativních metodách.

Jiné rozdělení metod pro identifikaci nadání přináší Fořtík a Fořtíková (2007). Nerozdělují metody podle systému uvedeného výše, ale dělí je na metody objektivní a subjektivní. Objektivní metody jsou určené převážně odborníkům, subjektivní metody mohou využívat učitelé, rodiče, spolužáci nebo sourozenci.

| Objektivní metody | Subjektivní metody |
|------------------------------|--------------------------------------|
| IQ testy | Nominace skupinou učitelů |
| Standardizované testy výkonu | Nominace spolužáky |
| Didaktické testy | Rodičovská nominace |
| Testy kreativity | Vlastní navržení neboli autonominace |
| | Hodnocení výsledků činnosti |
| | Zapojení do soutěží |

Tabulka č. 6 Dělení identifikačních metod dle Fořtíka a Fořtíkové (2007).

Po porovnání těchto metod lze konstatovat, že objektivní metody odpovídají metodám psychologickým a z metod subjektivních je možné vybrat metody využívané pedagogy.

Oblastí dvojí výjimečnosti, tedy souběhu nadání a handicapu, se zabývá Portešová. Rozdělení identifikačních metod podle ní je trochu odlišné, neboť uvádí kromě metod pro identifikaci nadání i metody pro identifikaci znevýhodnění, v tomto případě specifické poruchy učení – dyslexie.

| Pedagogické metody | Psychologické metody |
|---|---|
| Pozorování | Testy intelektových schopností |
| Posuzovací škály | Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností |
| Strukturovaný rozhovor | Testy na posouzení deficitů |
| Rozbor portfolia | Soubory výkonových testů |
| Analýza výsledků činnosti | |
| Hodnocení výsledků didaktických testů | |
| Ocenění účasti v soutěži a dobrého výsledku | |

Tabulka č. 7. Dělení identifikačních metod dle Portešové (2011).

5.2 Pedagogické metody

Tato diplomová práce se zabývá metodami, které využívají pedagogové při identifikaci žáků s dvojitou výjimečností, tedy těch, kteří mají rozumové nadání a specifickou poruchu učení či jiné znevýhodnění. Proto budou dále rozebrány metody především pro pedagogy a rovněž některé metody využívané psychology, u kterých identifikace nadání dále pokračuje.

5.2.1 Pozorování

Metoda pozorování žáka je důležitá v prostředí školy. Pozorování by mělo být záměrné, pedagog by měl pozorovat žáka při činnosti učení. Učitele zajímají „*především jeho poznávací strategie, které používá při řešení úkolů (paměťové, učební aj), všímáme si jeho kognitivních a učebních stylů*“ (Hříbková, 2009, str. 166). Podmínkou pozorování je

dlouhodobé sledování žáka a zaznamenávání délky daných projevů i určité nápadné projevy které se u něj objevují (Portešová, 2011).

Při pozorování si učitel může všimnout např. těchto projevů chování či vlastností a dovedností, které jsou spojovány s projevy mimořádně nadaných žáků (Stehlíková, 2018):

- velká slovní zásoba, snadné osvojování si cizích jazyků;
- rychlé zapamatování nových slov;
- skvělá paměť;
- schopnost originálního řešení problému nebo úkolu;
- tendence k samostatnosti a zodpovědnosti;
- citlivost vůči sobě i okolí;
- přemýšlivost;
- vysoká schopnost analýzy;
- zaujatost pro daný úkol, nadšení;
- kladení otázek, hledání odpovědí;
- velká záliba ve čtení, z přečteného si bere ponaučení a převádí jej do kontextů či souvislostí s vlastním životem;
- osobní zaujetí činnostmi přináší dítěti uspokojení;
- sebekritičnost, vysoké nároky;
- tvořivost – zaujetí pro „výchovy“ (malování, zpívání, psaní), neotřelé nápady.

5.2.2 Posuzovací škály

Při identifikaci nadaných dětí je důležité zapojení rodičů a učitelů do tohoto procesu. Jednou z možností, jak je zapojit, je využití posuzovacích škál, které vycházejí z metody pozorování chování žáka a jeho projevů.

V těchto škálách hodnotitel odpovídá na otázky týkající se projevů chování souvisejících s nadáním (Jabůrek, 2014). Coleman, Cross (in Portešová, 2011) ale upozorňují na většinou nezáměrné zkreslování informací z důvodu nadhodnocení některé charakteristiky.

Proto doporučují, aby posuzovatelé měli dostatek informací v oblasti nadání a specifických poruch učení. Předpokladem pro spolehlivé posouzení je i znalost projevů chování a charakteristik posuzovaného dítěte (Portešová, 2011; Jabůrek, 2014). Posuzovací škály nejsou určeny jen výše zmíněným skupinám, poukázat na nadané dítě mohou i jeho spolužáci či samo dítě. I pro tyto dva typy posuzovatelů existují specifické dotazníky (Portešová, 2011). Obě metody jsou však vhodné spíše pro žáky starší, kteří dokáží být objektivnější v hodnocení schopností spolužáků nebo svých vlastních (Portešová, 2011). Posuzovací škály jsou ve větší míře využívány v zahraničí, a to v prvních fázích identifikace (Machů, 2010).

V zahraničí jsou využívány posuzovací škály, které jsou vytvořené převážně dle Americké celostátní definice nadání. Jabůrek (2014) popisuje škály vytvořené Stephensem a Karnesem v roce 2000, dále posuzovací škálu SIGS vytvořenou Rysereem a McConelem v roce 2004 a posuzovací škálu HOPE, která byla vytvořena Petersem a Gentrym v roce 2009. Posuzovací škála CGS byla vytvořena L. Silvermannovou v roce 1993 (Havigerová, 2013).

Příklady zahraničních posuzovacích škál: Gifted Rating Scales (GRS), Gifted Evaluation Scale (GES), Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES), Scales for Identifying Gifted Students (SIGS), The HOPE scale (HOPE), Characteristic of Giftedness Scale (CGS) jsou dále popsány v tabulce:

| Název škály | Hodnotitel | Věk dětí | Sledované oblasti (dimenze) | Počet položek | Hodnotící stupnice |
|--------------|--|---|--|---------------|---|
| GRS | Pedagog | 1) 4-6 let 2) 6-13 let | Intelektové schopnosti, kreativita, umělecký talent, motivace, + vedení | 12 | 9 bodová (1-3 pod průměrem, 4-6 průměr, 7-9 nad průměrem) |
| GES | Pedagog Jiný odborník | 5-18 let | Intelektové schopnosti, kreativita, specifické školní schopnosti, vedení, umělecké schopnosti + volitelně motivace | 48 | 5 bodová (od „nevykazuje dané chování či schopnosti“ po „vždy vykazuje dané chování či schopnosti“) |
| GATES | Rodiče, učitelé, jiné osoby | 5-18 let | Intelektové schopnosti, kreativita, umělecký talent, vedení, školní schopnosti | 50 | 9 bodová („pod průměrem – „nad průměrem“) |
| SIGS | - 1 typ pro učitele - 1 typ pro rodiče - Možnost kombinace | 5-18 let | Obecné intelektové schopnosti, jazykové schopnosti, matematika, věda, sociální studia, vedení, kreativita | 84 | 5 bodová, srovnání s vrstevníky „nikdy“ (nevykazuje toto chování nikdy) – „mnohem více“ (vykazuje toto chování mnohem více) |
| HOPE | Pedagog | - Děti předškolního věku - Žáci 1. stupně ZŠ - Z rodin s nižšími příjmy | Školní dimenze Sociální dimenze | 11 | 6 bodová („vždy“ – „nikdy“) Srovnávání s dětmi stejného věku, stejných zkušeností, ze stejného prostředí. |

Tabulka č. 8. Zahraniční posuzovací škály (Jabůrek, 2014).

V České republice v současné době existují dvě standardizované posuzovací škály – IDENA a Škála charakteristik nadání (Portešová a kol, 2020).

IDENA

Soubor posuzovacích škál a didaktických testů IDENA je screeningová baterie pro pedagogy vytvořená Hříbkovou, Nejedlým, Zhoufem a kol. Je tvořena dvěma didaktickými testy pro český jazyk a matematiku a sedmi soubory posuzovacích škál (Hříbková, 2013).

Posuzovací škály jsou rozděleny podle ročníků, existuje tedy škála pro 1. a 2. ročník, pro 3.–5. ročník a poté pro 8.–9. ročník. Hodnocené oblasti v prvním a druhém ročníku jsou uspořádány do 27 položek a jsou zaměřené na základy trivia a poznávací a vybrané emočně-sociální charakteristiky. Škály v dalších ročnících (3. –5.) jsou tvořeny 29 položkami, které jsou rozděleny na hlavní (19 položek) a doplňující (20 položek), normy jsou stanoveny pouze pro hlavní položky (Jabůrek, 2014). Oblasti pro tyto ročníky se zaměřují na charakteristiku učení, motivaci k učení a řešení problémů. Třetím typem jsou škály pro osmé až deváté ročníky, které jsou vypracovány speciálně pro každý hlavní

předmět, neboť se dle Hříbkové a kol. nadání projevuje spíše v jednotlivých školních předmětech. Je vytvořena škála pro český jazyk, matematiku, biologii, fyziku a chemii. Tyto škály se od sebe liší různým počtem položek a bodovou stupnicí (Hříbková, 2013). Český jazyk a matematika jsou hodnoceny na 5bodové škále, ostatní na 4bodové škále (Jabůrek, 2014). Hodnocení projevů žáka ve škálách 1.–2. ročníků i 3.–5. ročníků probíhá na 4bodové stupnici.

Škála charakteristik nadání

Škála charakteristik nadání byla vytvořena Silvermannovou v devadesátých letech pro učitele v mateřských školách a pro rodiče dětí navštěvujících mateřské školy. Tato zahraniční škála pak byla upravena Havigerovou v letech 2011–2013 na české podmínky (Havigerová, 2013). Česká škála je také určena pro rodiče i učitele dětí v mateřských školách a je tvořena 25 položkami hodnocenými na čtyřbodové škále od „nesouhlasí“ po „naprosto souhlasí“ (Jabůrek, 2014).

5.2.3 Rozhovor

Další vhodnou metodou využitelnou u pedagogů je strukturovaný rozhovor (Portešová, 2011). Pokládání konkrétních otázek vede ke zjišťování důležitých informací, které pomohou tazateli vytvořit si souhrnný pohled na dítě, na jeho schopnosti i nedostatky. Rozhovor může být zaměřen na zjišťování žákových zájmů, informací o jeho osobnosti nebo jaké má podmínky pro svou školní práci (Hříbková, 2010). Někteří autoři také upozorňují na to, že rozhovor by měl být využit jako doplněk dalších identifikačních metod, např. při rozboru žákova portfolia nebo při využití metody sebehodnocení (Čavojská, Fořtíková, 2010). Pro vedení rozhovoru jsou důležité i zkušenosti učitele a důvěra žáka v učitele (Hříbková, 2010). Při identifikaci nadaných dětí s dyslexií byla použita tato metoda americkou speciální pedagožkou Baumovou, která vybírala právě tyto žáky do svého programu. Rozhovor byl veden s učiteli dětí s dvojitou výjimečností (Portešová, 2011).

5.2.4 Rozbor portfolia a analýza konkrétních produktů činnosti

„Portfolio je účelový a systematický soubor prací posuzovaného jedince, který dokumentuje jeho schopnosti, pokroky a úspěchy v určité oblasti nebo oblastech“ (After a Spandel, 1991 in Portešová, 2011). Analýzou portfolia lze odhalit, jakého druhu jsou schopnosti dítěte a jakým směrem se bude dále nadání rozvíjet (Machů, 2010). Shromažďování produktů dětských činností je velmi důležité a vhodné i proto, že ukazuje postupné úspěchy a posuny v určitých oblastech (Portešová, 2011). Hodnocení výsledků těchto činností má přínos nejen pro hodnotitele, ale dává zpětnou vazbu i dítěti, které pak vidí, jak se posunulo dále, nebo v jaké oblasti bylo úspěšné méně.

Metoda analýzy konkrétních produktů činnosti spočívá v tom, že dítě si samo vybírá úkol z nabídky tematických okruhů, které pokrývají rámec schopností dítěte. Výsledkem činnosti je určitý produkt (rozebrání určitého problému, návrh na jeho řešení nebo krátké video o daném tématu), jehož prostřednictvím lze získat představu o schopnostech žáka, o jeho handicapu, o znalostech nebo jaká je úroveň jeho obecných znalostí (Portešová, 2011).

Obě zmíněné metody je však nutné vyhodnocovat s přesnými hodnotícími kritérii. Pokud jsou objektivně stanovena, je možné získat mnoho důležitých informací nejen o schopnostech žáka, ale také o možnostech jeho dalšího vzdělávání (Portešová, 2011).

5.2.5 Didaktické testy

K dalším pedagogickým identifikačním metodám patří hodnocení didaktických testů. Fořtík a Fořtíková (2007) je zařazují do objektivních metod, neboť je k jejich využití potřeba testového materiálu. Podle odborné literatury jsou didaktické testy využívány spíše v zahraničí, kde jsou tyto testy zadávány plošně. Pokud dítě dosáhne v didaktickém testu výborného výsledku může se dostat do vzdělávacích programů pro nadané (Fořtík, Fořtíková, 2007; Portešová, 2011).

U nás jsou didaktické testy využívány nejčastěji pro matematiku a český jazyk (Svoboda, Fořtíková, 2001). Z výsledků testů lze zjistit znalosti a dovednosti žáka v daném předmětu (Machů, 2010).

5.2.6 Účast v soutěžích

Tato metoda – účast v soutěžích nebo na olympiádách – je v České republice na dobré úrovni (Machů, 2010). Dobré výsledky mohou ukazovat na schopnosti dítěte, na jeho motivaci a dlouhodobý zájem (Portešová, 2011). Může mít přínos i v tom, že dojde k odhalení dosud nerozpoznaných nadaných (Machů, 2010). Zároveň někteří odborníci spekulují o tom, zda vůbec a do jaké míry se do těchto soutěží zapojují ti nejnadanější žáci a studenti. Ve školách se může objevovat stále velké množství těch žáků, kteří nebyli učitelem objeveni (Fořtík, Fořtíková, 2007). Další otázkou také zůstává, zda jsou tyto metody skutečným identifikačním procesem a zda dochází k propojení mezi účastí v soutěžích a dalším vzděláváním či podporou žáka ve vzdělávání (Portešová, 2011).

5.2.7 Analýza školního prospěchu

Ve fázi nominace je možné využít i školní známky. Úskalí této metody spočívá v tom, že každý učitel má jiné požadavky na klasifikaci, vytváří si svůj systém známkování a má jiný styl hodnocení, kde převažuje buď memorování poznatků nebo logické myšlení (Hříbková, 2009; Machů, 2010). Machů (2010) dále upozorňuje na problematické využívání této metody u dětí podvýkonných nebo handicapovaných, u kterých ji používat nedoporučuje.

5.3 Psychologické metody

Poradenští psychologové volí psychologické metody, jejichž hlavní součástí jsou testy inteligence (Portešová, 2011). Inteligenčními testy dochází k potvrzení přítomnosti nadání rozumového (Machů, 2010). U nadaných dětí s poruchou učení by měly být využívány multidimenzionální testy inteligence (Portešová, 2011), neboť díky subtestům v nich obsažených může psycholog zjistit různá hlediska inteligence i to, jakým způsobem

funguje. Je doporučováno zadávat vícedimenzionální inteligenční testy nadaným dětem s poruchou učení individuálně, aby nedocházelo ke zkreslování výkonu při skupinovém zadání (Portešová, 2011). Existují i jednodimenzionální testy inteligence, jsou to tzv. neverbální inteligenční testy, ve kterých má posuzovaný jedinec odhalit vztahy mezi jednotlivými prvky. Výhodou těchto testů je, že výsledek není ovlivněn čtenářskými schopnostmi dítěte. Každý psycholog by měl dobře zvážit výběr inteligenčního testu a při interpretaci výsledků být velmi opatrný (Svoboda, 2001).

Použití testu inteligence jako jediného měřítka nadání není v současné době doporučováno, je nutné využít více zdrojů k odhalení nadání (Hříbková, 2009; Portešová, 2011; Jabůrek, 2014). Identifikace dvakrát výjimečných dětí bývá problematická také pro psychology. Jednak bývá náročná na čas, ale klade i zvýšené nároky na rozvržení a vytvoření optimálních podmínek pro vyšetření. Důležitým faktorem jsou také zkušenosti psychologa (Smítková, 2017).

5.3.1 Testy intelektových schopností

Testy intelektových schopností jsou součástí vyšetření u každého dítěte, u kterého je předpokládáno rozumové nadání. Tyto testy jsou zadávány individuálně, ale je možné využít i skupinové testy, např. u starších dětí. U nadaných dětí s dyslexií však nejsou vhodné, získané výsledky mohou být nespolehlivé důsledkem chybného přečtení zadání (Portešová, 2011). Testy intelektových schopností je možné rozdělit na jednodimenzionální a vícedimenzionální. Jednodimenzionální měří spíše obecnou inteligenci a jsou zaměřeny na jednu schopnost. Patří sem např. neverbální testy inteligence, ve kterých testovaný hledá vztahy mezi různými prvky. Vícedimenzionální testy se skládají z dílčích subtestů, které jsou zaměřené na různé aspekty inteligence i na způsoby jejího fungování (Portešová, 2011).

Mezi využívané vícedimenzionální testy pro děti mladšího a staršího školního věku v České republice patří Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC III), Mezinárodní

edice Woodcock-Johnsonových Testů kognitivních schopností (WJ-IE II), Testy inteligence (SON-R 2 ½ –7) a Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS) (NÚV, Standart diagnostiky, 2018).

WISC

Wechslerova inteligenční škála je soubor 13 subtestů, mezi které patří např. Vědomosti, Podobnosti, Slovník, Počty, Doplnování obrázků, Hledání symbolů a další. Pomocí tohoto testu je možné získat nejen celkové, ale i verbální a neverbální IQ a také faktorové indexy, které jsou již nepovinné (Říčan, Krejčířová, 2006).

U dětí s dvojí výjimečností je potřeba nejprve zohlednit časový faktor. Ten může mít vliv na konečné výsledky, které pak nemusí být mimořádné důsledkem časové penalizace. Pokud dítě plnilo úspěšně jen neverbální úkoly, pak je vhodné zvážit přešetření jiným testem (NÚV, Standart diagnostiky, 2018).

WJ-IE II (dle NÚV, Standard diagnostiky, 2018)

Tento test je zaměřen na kognitivní schopnosti. Obsahuje 10 subtestů pro jedince od 5 do 69 let. Z vyhodnocení testu je možné získat celkové IQ a také skóre v oblasti Verbálních schopností, Schopnosti myšlení a Kognitivní efektivnosti.

SON-R

Tento test je určen pro předškolní děti a mladší školní děti. Je vhodný jak pro diagnostiku dětí nadaných, tak také pro děti s poruchami sluchu, řeči nebo s nedostatečnou znalostí českého jazyka (Říčan, Krejčířová, 2006). Obsahuje 6 subtestů, které jsou rozdělené do dvou škál – škály usuzování a performační (Standart). Výhodou testu je, že je možné ho administrovat i neverbálně (Říčan, Krejčířová, 2006).

IDS

Inteligenční a vývojová škála je určena k diagnostice inteligence a obecné vývojové úrovně. Test je určen pro děti od 5 do 10 let. Subtesty jsou zaměřené na kognitivní předpoklady, matematické schopnosti, motorické dovednosti, sociálně-emoční kompetence, jazykové schopnosti a na výkonovou motivaci. Česká verze obsahuje dva verbální subtesty, které vytvořila D. Krejčířová.

5.4 Identifikace dětí s dvojí výjimečností

Multidimenzionální testy jsou hlavní součástí a východiskem diagnostiky mimořádného nadání i poruchy učení (Portešová, 2009). Multidimenzionální testy jsou vhodné z toho důvodu, že je možné díky nim získat mnoho informací o daném žákovi. Podle Pfeiffer (2003 in Jabůrek, 2014) je možné z využití více zdrojů vytvořit vhodnější závěry. Je tedy potřeba využít různé metody, postupy, způsoby a zdroje, které pomohou odhalit i třeba jen dílčí nadprůměrné schopnosti nebo děti, u kterých je nadání maskováno nějakým znevýhodněním (Portešová, 2011). Identifikace dvojí výjimečnosti je tedy klíčovým procesem, který je důležitý pro další rozvoj dítěte a pro vytvoření vhodných podmínek k jeho vzdělávání (Portešová, 2009).

Mnoho autorů (Brody, Mils; McCoach; Silverman in Portešová 2009) se pokusilo vytvořit vlastní diagnostická a identifikační kritéria vhodná pro identifikaci dětí s dvojí výjimečností. Mezi navrhovanými kritérii k identifikaci nadání se objevuje např. využití testů inteligence, především Wechslerovým inteligenčním testem (WISC). Silverman (in Portešová, 2009) ale upozorňuje na to, že skutečný výkon v testech může být maskován, a proto je důležité se zaměřit právě na rozpory mezi jednotlivými subtesty v inteligenčních testech a hledat nízká a vysoká skóre ve výkonech (Nielson in Portešová, 2009). Pro identifikaci poruch učení navrhují někteří odborníci (McCoach) využití stejných kritérií jako u žáků se specifickými poruchami učení.

Je tedy zřejmé, že při diagnostice rozumových schopností je nutné přizpůsobit diagnostická kritéria využívaná pro identifikaci všeobecně nadaných dětí bez poruch učení (Tallent-Runnels, Sigler, 1995). Mělo by také dojít k uvědomění si určitých vlivů, které mohou zasáhnout do výkonu žáka při psychologickém vyšetření. Mezi vlivy nejčastěji zmiňované v odborné literatuře zabývající se oblastí dvojí výjimečnosti patří např. vliv kompenzace a maskování nadání i handicapů, různé projevy schopností a handicapů a také nerovnoměrný vývoj dítěte (Silverman, 2000; Munro, 2002). Důležitými vlivy jsou i tzv. paradoxní výkony žáků v testech, které pak znamenají selhávání v jednoduchých položkách, naopak v náročnějších položkách dosahují žáci výrazného úspěchu (Tannebaum, Baldwin, 1983). Výkon v testu může být ovlivněn i obavami žáka, že opět

selže v tom, v čem mívá obtíže. Deficit mívá vliv i na sebevědomí žáka, proto si v testu nevěří a předčasně vzdává řešení úloh (Newman, 2008 in Portešová, 2009).

Identifikace žáků s dvojí výjimečností zahrnuje diagnostiku specifických poruch učení a také diagnostiku nadání. Protože se jedná o žáky rozumově nadané, je potřeba přihlídnout i k typickým kognitivním, emočním a sociálním profilům těchto žáků, které také mohou ovlivnit jejich výkon v psychologickém vyšetření. Těchto charakteristik, jež mohou negativně ovlivnit výsledek testu, je velké množství. Gridley, Norman (2003 in Portešová, 2011) uvádějí např. přemýšlivost až hloubavost nadaného žáka, která se může projevit jako pomalost a dítě je za ni penalizováno, dále podobně perfekcionismus upřednostňovaný před rychlostí, nuda při jednodušších úkolech, která vede k výše zmíněnému paradoxnímu výkonu. Ovlivňujícím prvkem může být i bohatá představivost, zvýšený smysl pro humor, kritičnost nebo velká soutěživost a potřeba být nejlepší.

Psycholožka Portešová ve své knize Rozumově nadané děti s dyslexií (2011) shrnuje poznatky ze své praxe a odborné literatury a vytváří identifikační rámec, který je podle ní možné využít nejen při identifikaci nadaných dětí s dyslexií, ale i při rozpoznávání všech dětí s dvojí výjimečností. Toto schéma obsahuje sedm oblastí, na které je vhodné se při identifikaci dvakrát výjimečných dětí zaměřit:

- intelektové schopnosti;
- porucha učení a procesní deficity;
- tvořivost;
- zájmy a specifické schopnosti v určitých oblastech;
- psychosociální a emoční charakteristiky;
- vnitřní motivace k učení;
- metakognitivní strategie a vlastní způsob učení.

V tomto schématu jsou v podstatě shrnuty poznatky, které byly zmiňovány v různých podobách i výše zmíněnými odborníky. Proces identifikace žáků s dvojí výjimečností by měl být velmi flexibilní proces a měl by brát v potaz určité požadavky, mezi které patří:

- využívání různých typů a různých zdrojů informací;
- využívání různých identifikačních kritérií;

- zajištění dalšího vyhledávání žáků s dvojí výjimečností;
- zajištění dlouhodobého sledování identifikovaných žáků s dvojí výjimečností, i těch potencionálních.

6 Empirická část

6.1 Výzkumná strategie

Diplomová práce se zabývá tématem Způsoby identifikace nadaného žáka s dvojitou výjimečností učitelem prvního stupně základní školy. V rámci stanoveného cíle diplomové práce byl vybrán kvalitativní přístup, metoda případové studie. Švaříček a Šedřová (2007) popisují případovou studii jako empirický design, „jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů.“ Tato práce se zabývá dvěma případy, jelikož výzkum probíhal na dvou školách.

Pro výzkum byla zvolena případové studie, která umožňuje důkladné zkoumání a také pochopení jednoho či několika případů (Švaříček, Šedřová, 2007). Podle Yina (2003 in Švaříček, Šedřová, 2007) je možné případovou studii využít také v situaci, v níž je výzkumný problém naléhavý.

Téma diplomové práce je dvojitou výjimečností dětí na prvním stupni základní školy. Jedná se o oblast, která je pro učitele velmi problematická. Pedagogové se vždy snažili pomoci dětem, které měly nějaké obtíže se zvládnutím učiva, tak, aby každý žák zvládl požadavky základní školy. Po zavedení podpůrných opatření pro žáky se stala tato pomoc systematictější. Vzhledem k žákům s dvojitou výjimečností se ale ukazuje, že se učitelé věnují stále mnohem více žákům se specifickými poruchami učení než žákům nadaným (ČŠI, 2022). Dle tematické zprávy ČŠI z roku 2022 (srpen) vyplývá, že škol, které umí pracovat s nadanými žáky, je stále málo. Právě případová studie umožňuje na základě studia několika případů důkladně prozkoumat daný problém.

Pro sběr dat jsem zvolila metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Metoda rozhovoru se v dané situaci jevila jako přínosná, neboť dává možnost učitelům šířeji a otevřeněji se k danému tématu vyjádřit.

6.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakými způsoby učitel identifikuje žáka s dvojí výjimečností a jak spolupracuje při této identifikaci se speciálním pedagogem, případně školním poradenským pracovištěm.

Pro konkretizaci cíle byly zvoleny tři výzkumné otázky:

- 1.VO: Jakým způsobem charakterizují učitelé žáka s dvojí výjimečností?
- 2.VO: Které metody využívají učitelé při identifikaci žáka s dvojí výjimečností?
- 3.VO: Jakým způsobem spolupracují učitelé při identifikaci se školním poradenským pracovištěm?

6.3 Volba případů

Výzkum probíhal na dvou školách v Jihočeském kraji, se kterými mám vlastní zkušenost a ve kterých jsou identifikováni nadaní žáci. Obě školy jsou si v mnoha znacích podobné a na obou jsou vyučováni žáci s dvojí výjimečností.

6.4 Plánování

V první fázi trvající přibližně jeden a půl měsíce probíhala příprava, která zahrnovala prostudování odborné literatury k výzkumné problematice, dále stanovení cíle práce a definování výzkumného problému včetně výzkumných otázek (viz kapitola Cíl výzkumu).

Ve druhé fázi byli osloveni ředitelé škol, kteří s výzkumem souhlasili. Další spolupráce probíhala také se školním poradenským pracovištěm na vybraných školách. Školní psycholožka pomohla vtipovat učitele 1. stupně, kteří se během své praxe setkali se žáky s dvojí výjimečností. Tito učitelé byli pak osloveni, zda jsou ochotni se výzkumu zúčastnit a byl s nimi domluven termín pro uskutečnění rozhovorů. Sběr dat se uskutečnil na podzim během dvou měsíců.

6.5 Metody a formy sběru dat

Využitím případové studie se snaží výzkumník porozumět případu v celé jeho šíři (Sedláček, 2007 in Švaříček, Šed'ová, 2007). K této formě výzkumu lze využít mnoho metod pro sběr dat. Sedláček (2007 in Švaříček, Šed'ová, 2007) uvádí například různé typy pozorování, rozhovorů, či analýzu dokumentů. Sběr dat pro tuto práci probíhal formou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Seznam témat byl vytvořen podle Wengrova pyramidového modelu (2001 in Švaříček, Šed'ová, 2007), který pak umožnil vytvoření základních výzkumných otázek (ZVO), jež byly rozvinuty do specifických výzkumných otázek (SVO) a konkretizovány do otázek tazatelských (TO) pokládaných respondentům. Pro první část rozhovoru byly zvoleny obecné otázky týkající se např. vzdělání učitele, délky učitelské praxe, setkání s nadaným žákem, či účasti na seminářích o vzdělávání nadaných žáků. Hlavní prostor tvořily otázky zaměřené na metody a způsob identifikace žáků s dvojí výjimečností a také spolupráce se školním poradenským pracovištěm.

ZVO3: Jakým způsobem spolupracují učitelé při identifikaci se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením?

SVO1: Jaká je prvotní spolupráce učitele a školního specialisty při identifikaci specifických vzdělávacích obtíží u konkrétního žáka?

TO: Na koho jste se obrátila, když jste zjistila, že se jedná o žáka se specifickými vzdělávacími obtížemi?

TO: Stalo se, že vás naopak školní specialista upozornil na žáka s dvojí výjimečností?

TO: Jak jste pak s touto informací dále pracovala?

Obrázek č. 3. Ukázka tvorby rozhovoru pomocí pyramidového modelu.

6.5.1 Vstup do terénu

Pro dohodnutí termínu setkání byla využita e-mailová komunikace s respondenty. Před samotným rozhovorem byly prostudovány školní vzdělávací plány obou škol – Soupeřící a Maloměstské. Rozhovory probíhaly na půdě škol, trvaly přibližně 25–35 minut a byly

nahrávány na mobilní telefon, zároveň docházelo i k zapisování poznámek a dalších postřehů do tištěné verze polostrukturovaného rozhovoru. Respondenti byli seznámeni se všemi náležitostmi týkajících se nahrávání rozhovorů a také poskytli souhlas s tímto procesem sběru dat. Dále již probíhaly vlastní rozhovory s učitelkami ve třídách či kabinetech.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) je možné výzkum obohatit tzv. triangulací dat, která poskytuje různorodé pohledy na danou otázku. Této triangulace jsem využila, abych získala jiný pohled na identifikaci žáků s dvojitou výjimečností. Proběhl nestrukturovaný rozhovor v rámci konzultace se specialistou ŠPP – školní psycholožkou. Závěry z rozhovoru budou blíže popsány v části Respondenti.

Další využitou metodou byla analýza dokumentů školy týkajících se dvakrát nadaných žáků, tedy školního vzdělávacího programu a Doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

6.5.2 Popis případů

První školu jsem nazvala pro přehlednost **Soupeřící**, neboť je jednou ze dvou základních škol zřizovaných státem ve městě a neustále bojuje o přízeň žáků s druhou školou – sídlištní. Škola Soupeřící má dlouholetou tradici, ve městě působí již přes 80 let a členové některých rodin ji navštěvují po mnoho generací. Vzhledem k tomu, že je škola v historické části města, docházejí do ní jak děti starousedlíků, tak také velký počet romských dětí a dětí cizinců, jejichž rodiny zde snáze najdou bydlení v levnějších sociálních bytech než v sídlištní části města, kde je vyšší nájem a městských bytů je zde mnohem méně. V druhé polovině 90. let byla škola ohrožena velkým odlivem žáků do sídlištní školy, proto vedení Soupeřící školy začalo promýšlet, jak zvýšit kladné povědomí školy. Došlo ke zřízení tříd s rozšířenou sportovní výukou, vedení školy vstoupilo do řady projektů, mezi nimi také do VIP Kariéry a na škole začali pracovat asistenti pedagoga a školní specialista – nejprve jen školní psycholog, poté na dva roky i speciální pedagog a na půl roku i sociální pedagog. Po skončení projektu zůstal ve škole jen školní psycholog.

Soupeření obou škol však trvá i nadále, jelikož škola sídlištní také zavádí mnoho nových a zajímavých programů.

Škola Soupeřící je základní devítiletou školou, do které docházejí žáci z centrální části města a také žáci dojíždějící z okolních vesnic. Od šesté třídy navštěvují školu i žáci z okolních malotřídních škol, kteří sem dojíždějí někdy až z 25 kilometrů vzdálených vesnic.

Počet žáků ve škole se pohybuje kolem 400, v roce 2021 docházelo do školy 418 žáků, 200 dívek a 218 chlapců. Na prvním stupni bylo 11 tříd (vždy dvě třídy paralelní a jeden ročník se třemi paralelními třídami, neboť se jednalo o silnější ročník a do první třídy v roce 2021 nastoupilo velké množství žáků). Na druhém stupni bylo 8 tříd. Škola je umístěna ve dvou budovách navzájem oddělených a vzdálených od sebe asi 500 metrů. Žáci prvního stupně docházejí do historické budovy (umístěné v parku), žáci druhého stupně do větší, modernější budovy. Zde je i školní jídelna, kam docházejí všichni žáci školy. Škola je dlouhodobě sportovně zaměřena, od druhého stupně přijímá žáky sportovně nadané, kteří jsou vyučováni vždy v jednom ze dvou paralelních ročníků (třídy A) a mají rozšířenou výuku tělesné výchovy zaměřenou na běžecké a sjezdové lyžování, pro které jsou v blízkém okolí dobré podmínky.

V Soupeřící škole pracuje 28 učitelů – 11 na prvním a 17 na druhém stupni. Působí zde také 9 asistentů pedagoga a dva školní asistenti. Vedení školy je tvořeno paní ředitelkou a jednou zástupkyní ředitelky, pro první stupeň na odloučeném pracovišti byla stanovena vedoucí učitelka.

Ve škole existuje úplné školní poradenské pracoviště, na jehož práci se podílejí dvě výchovné poradkyně (jedna pro první a jedna pro druhý stupeň), dále metodička prevence a školní psycholožka. Poradenské pracoviště bylo zřízeno a v tomto složení pracovalo od roku 2010, kdy bylo zapojeno do projektu VIP Kariéra II a následně VIP Kariéra III. Poté, co tyto projekty skončily, hledalo vedení školy další způsoby udržení místa školní psycholožky a financování probíhalo z projektů a šablon. Střídavě zde byl zaměstnán na část úvazku i školní speciální pedagog.

Do školy dochází poměrně velké procento žáků sociálně znevýhodněných (romské, vietnamské a ukrajinské národnosti). Každoročně je zde velký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – ve školním roce 2021/2022 to bylo 27 žáků s 2. nebo 3. stupněm podpůrných opatření. Velký počet žáků má přiznaný 1. stupeň podpůrných opatření (v roce 2021/2022 to bylo 62 žáků, z toho 12 žáků pracovalo podle Plánu pedagogické podpory). Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky ohrožené případným školním neúspěchem probíhá po celý rok doučování, pro děti s obtížemi ve čtení a psaní je zřízen kroužek reedukace (v daném roce do něj docházelo 14 žáků ve třech skupinách), 7 žáků má Předmět speciálně pedagogické péče.

Do školy dochází 5 žáků s mimořádným nadáním, identifikovaným ve školském poradenském zařízení, z toho 4 žáci s dvojitou výjimečností. Dále je zde 5 žáků s vysokým nadáním evidovaných ve školním poradenském pracovišti. 3 žáci s dvojitou výjimečností jsou vyučováni dle Doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, žádný z nadaných žáků nemá asistenta pedagoga.

Druhou školu jsem nazvala **Maloměstská**. Působí také v malém pohraničním městě. Jedná se o úplnou základní devítiletou školu, jedinou v místě. I toto je škola s dlouho tradicí, dříve byla umístěna ve dvou budovách – první stupeň ve středu města, druhý stupeň na okraji města, po úbytku počtu žáků je v současné době jen v jediné budově, kde je umístěn první i druhý stupeň, školní jídelna i školní družina.

Od šesté třídy dojíždějí do školy žáci z okolních vesnic, kteří do té doby navštěvovali malotřídní školu v místě bydliště. Počet takto příbyvších žáků je však poměrně nízký, každoročně se jedná zhruba o 6–8 žáků. Počet žáků se v posledních letech pohybuje kolem 400, ve školním roce 2021/2022 navštěvovalo školu 426 žáků. Na prvním stupni je 11 tříd (v jednom ročníku bývají paralelně dvě třídy, jedna třída má tři paralelky). Na druhém stupni je 8 tříd, vždy dvě paralelní třídy jednoho ročníku. Škola není nijak speciálně zaměřena.

Ve škole vyučuje celkem 32 pedagogů, 11 učitelů na prvním a 18 učitelů na druhém stupni. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zde působí 11 asistentů pedagoga, pro nadané žáky není určen žádný asistent. Na škole jsou 3 vychovatelky školní družiny.

Vedení školy tvoří ředitel a dvě zástupkyně ředitele, jedna pro první a jedna pro druhý stupeň.

Také škola Maloměstská má úplné školní poradenské pracoviště. Jeho pracovníky tvoří jeden výchovný poradce, metodik prevence a školní psycholožka. I toto pracoviště získalo školního specialistu díky projektu VIP Kariéra II, škola se zapojila i do projektu VIP Kariéra III a po jeho skončení našla způsob, jak školního specialistu financovat a tento zde působí dosud, nově se speciální pedagožkou.

Do školy dochází vysoké procento žáků sociálně znevýhodněných, většinou romské a vietnamské národnosti. Nově přibyli žáci ukrajinští, kteří zde do té doby zastoupení neměli.

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je poměrně vysoký, ve školním roce 2021/2022 to 40 žáků s přiznaným druhým a třetím stupněm podpůrných opatření. První stupeň podpůrných opatření, který si určuje škola sama, byl poskytnut 58 žákům, dle Plánu pedagogické podpory pracovalo 11 žáků. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i žáky selhávající v učení probíhá doučování, děti s obtížemi ve čtení docházejí do kroužku reedukace čtení a psaní (v uvedeném roce to bylo 12 žáků ve třech skupinách), 4 žáci mají Předmět speciálně pedagogické péče.

Vysoké nadání potvrzené školským poradenským zařízením mají 3 žáci, z toho u dvou žáků se jedná o dvojí výjimečnost. Tito dva žáci mají Doporučení ze školského poradenského zařízení, nejsou ale vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu a pracují bez asistenta pedagoga.

Srovnání obou škol

V čem jsou podobné

Jedná se o školy pohraniční, s přibližně stejným počtem žáků, jejichž sociální složení je rovněž obdobné – školy navštěvuje velký počet žáků z marginálních skupin obyvatelstva – Romové, Vietnamci, Ukrajinci – bez znalosti českého jazyka, tedy zařazení mezi žáky s odlišným mateřským jazykem. Je zastoupeno poměrně velké množství žáků, jejichž

rodiče jsou bez zaměstnání a pobírají dlouhodobě příspěvek v nezaměstnanosti. Mnoho rodičů dojíždí denně za prací do sousedních států.

Srovnatelné jsou školy i co do složení pedagogického sboru – tvoří jej převážně ženy (muži jsou na obou školách 3). Většina učitelů je věkově starších (50 let a výše). Obě školy jsou si podobné i v přístupu k žákům se SVP. Již od roku 2010 byly obě školy zapojeny do projektu VIP Kariéra, na obou školách pracuje od té doby školní psychologka.

V roce 2018 se školy věnovaly péči o nadané žáky. Učitelky prvních tříd měly tyto žáky vytipovat, došlo k vyšetření ve školním poradenském pracovišti a následně ke speciální práci s dětmi. Bohužel na obou školách neměla tato práce s nadanými žáky dlouhého trvání (zhruba půl roku).

Dalším shodným znakem obou škol je zavádění profese asistenta pedagoga – obě školy patříly k prvním v okolí, na kterých začali pracovat asistenti pedagoga určení pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. V současné době je na každé škole obdobný počet asistentů pedagoga.

Odlíšnosti škol

Škola Soupeřící musí čelit konkurenci druhé školy, proto nabízí řadu projektů a třídy s rozšířenou sportovní výukou, aby získala větší počet žáků. Maloměstské škole v podstatě žádná škola nekonkuruje, do dalšího města je na denní dojíždění přece jen daleko. Konkurence, ovšem velmi mírná, probíhá jen na prvním stupni s okolními malotřídními školami, jež někteří rodiče volí pro nižší počet žáků ve třídě.

Ve škole Soupeřící je přece jen větší počet žáků nadaných. Jsou zde soustředěni žáci se sportovním nadáním, kteří mohou svůj talent rozvíjet, škola Maloměstská tuto možnost nenabízí.

Na základě pozorování jsem zjistila poněkud jiný přístup vedení školy – na Soupeřící škole je více autoritativní, direktivní, na Maloměstské škole mají učitelé větší možnost přicházet s nápady, vedení je demokratičtější.

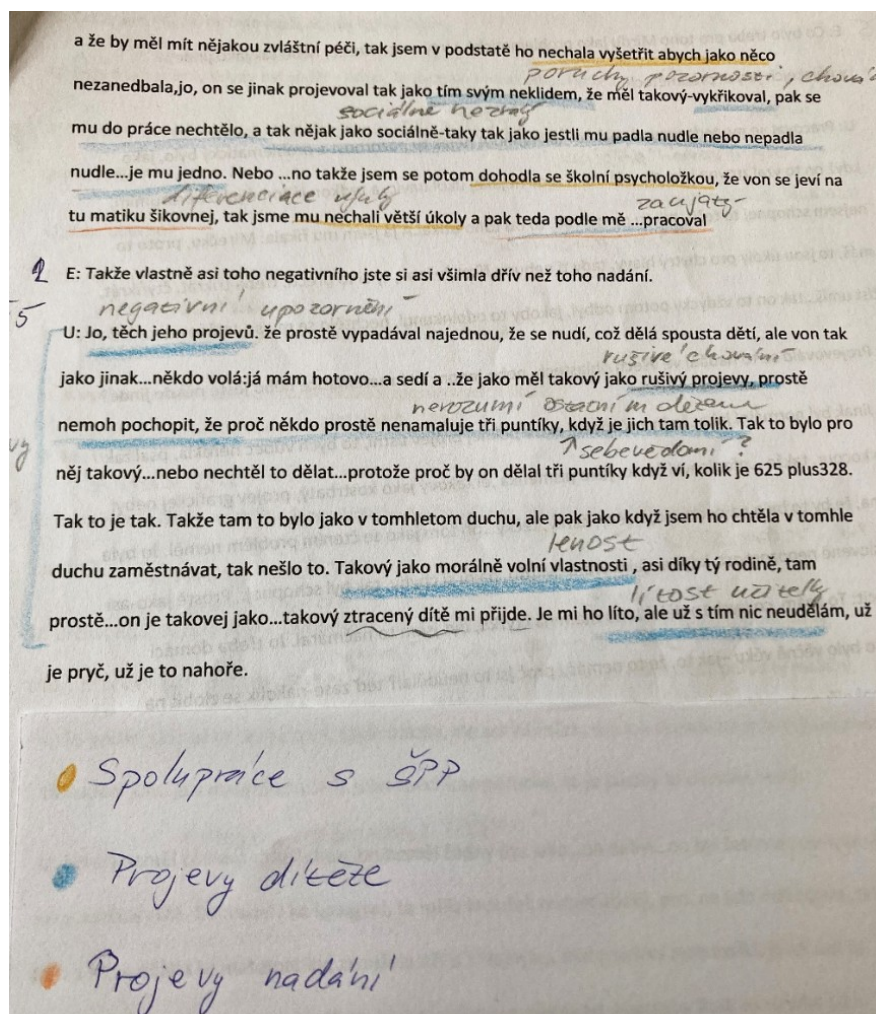
6.6 Analytické postupy

6.6.1 Kódování a kategorizace dat

Důležitou částí pro analýzu kvalitativních dat je převod zvukového záznamu do textové podoby. V odborné literatuře je tento krok označován jako transkripce (Hendl, 2005). V této práci byla použita metoda doslovné transkripce, což je dle Hendla (2005) proces sice náročný na čas, ale velmi důležitý pro důkladné vyhodnocení dat.

Polostrukturované rozhovory byly přepsány do textového editoru MS Word. Následně byla pro analýzu dat použita technika otevřeného kódování. Tuto metodu popisuje např. Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová, 2007) takto: „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník pracuje.*“

Při analýze dat jsem pracovala s tištěnou verzí přepsaných rozhovorů, ve které jsem si vyznačovala důležité pasáže. Těmto částem jsem přidělila kódy, jednoslovné i víceslovné. K zaznamenání popisu kódů jsem využila zvláštní list papíru. Kódy, které se opakovaly či se významem překrývaly, jsem sloučila pod jeden název nebo je přejmenovala. Ze vzniklých kódů jsem vytvořila 6 kategorií, které jsem následně ještě upravila na 5. Kategorie jsou pojmenovány tak, aby co nejlépe vyjádřily odpovědi respondentů a umožnily lépe odpovědět na stanovené výzkumné otázky.



Obrázek č. 4. Ukázka kódování technikou tužka-papír.

V následující fázi jsem pro lepší strukturování dat využila softwarový program MAX QDA, který je využitelný v kvalitativní výzkumu jak pro analýzu textů, tak také obrázků a videí. Do tohoto programu bylo vloženo všech pět rozhovorů, následně docházelo k přiřazování kódů a na základě toho, pak byly vytvořeny kategorie.

MAXQDA 2022 Smart Coding Tool - rozdíly

| Document | Coded Segments | Codes | Comments |
|--------------|--|-----------------------------------|----------|
| R-2, Pos. 46 | Možná, že tu poruchu hůř snášeli. | projevy žáka s dvoji výjimečností | |
| R-2, Pos. 46 | víc třeba při tý reedukaci, při tý nápravě, víc snažil. | projevy žáka s dvoji výjimečností | |
| R-2, Pos. 54 | No určitě ne ve všech.Všestranně nadaný dítě jsem znala jenom jedno, a to byl | | |
| R-2, Pos. 56 | Tak třeba v tom, že se třeba nemusel tolik učit, na ty písemky.Jo, že...ale musel se třeba víc soustředit na to, jak napsat v tom testu ty odpovědi, ale ty záležitosti...ta prvouka mu prostě šla. | | |
| R-4, Pos. 34 | jaký měli výsledky třeba při různých školních pracích, při jejich odevzdáván | Pozorování způsoby identifikace | |
| R-4, Pos. 38 | No podle těch výsledků, který neodpovídaly tomu běžnému průměru. Vymykaly se něčím jiným. No spíš tímhle, výsledkům | dříve rozpoznané | |
| R-4, Pos. 40 | vědomosti měli, znalosti měli, | | |
| R-4, Pos. 47 | jiný zájmy, nebo jiný postřehy, jiný poznámky během výuky, všimli si jiných věcí, kterých ostatní si vůbec nevšimli, nebo je to nezarazilo, a spíš bych řekla asi tohle. Nebo rychlejc reagovali na některý dotazy, otázky, zajímaly je jiný | projevy žáka s dvoji výjimečností | |

Fehler! Unbekanntes Schalterargument.

Obrázek č. 5. Kódování v softwaru MAX QDA.

Analýza dat byla doplněna technikou tematického kódování, která je popisována Flickem (2006 in Švaříček, Šedřová 2007) tak, „že provedeme otevřené kódování veškerého materiálu, ale další analytický postup držíme v rámci jednotlivých případů“.

| | ŠKOLA SOUPEŘÍCÍ | ŠKOLA MALOMĚSTSKÁ |
|---------------------------------|--|--|
| Styl vedení | <ul style="list-style-type: none"> • Autoritativní | <ul style="list-style-type: none"> • Demokratický |
| Přístup k nadaným žákům | <ul style="list-style-type: none"> • vyhledávání sportovních talentů • soutěže | <ul style="list-style-type: none"> • soutěže |
| Žáci s dvojí výjimečností | <ul style="list-style-type: none"> • zaměření na nápravu SPU • nadání nerozvíjeno | <ul style="list-style-type: none"> • zaměření na nápravu SPU • nadání nerozvíjeno |
| Školní psycholog | <ul style="list-style-type: none"> • pomoc v identifikaci nadaných žáků a žáků s dvojí výjimečností • pomoc při řešení aktuálních problémů | <ul style="list-style-type: none"> • pomoc v identifikaci nadaných žáků a žáků s dvojí výjimečností • pomoc při řešení aktuálních problémů |
| Školní vzdělávací program (ŠVP) | Péče o nadané: <ul style="list-style-type: none"> • PLPP, IVP • zmíněn nadaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami | Péče o nadané: <ul style="list-style-type: none"> • PLPP, IVP • zmíněn pojem „dvojí výjimečnost“ |

Tabulka č. 9. Porovnání školy Soupeřící a Maloměstské pomocí tematického kódování.

Oba případy, tedy škola Soupeřící a Maloměstská, jsou si v mnohém podobné, ale v některých věcech se odlišují.

Obě školy se od sebe liší přístupem vedení. Zatímco škola Soupeřící má spíše autoritativní styl vedení, ve kterém má rozhodující slovo ředitelka školy, vedení školy Maloměstské preferuje styl demokratického přístupu. Učitelé mohou přicházet se svými nápady, vyjadřovat se k plánům a akcím školy či systému motivování žáků ke školní práci. Přístup k nadaným žákům se u těchto škol také odlišuje. Soupeřící škola se zaměřuje na vyhledávání žáků se sportovním talentem, Maloměstská škola nadané žáky speciálně nevyhledává. Obě školy se však starají o rozvoj nadaných žáků (o kterých ví), kteří se mohou účastnit soutěží zaměřených na různé oblasti – např. hudební, výtvarné, sportovní nebo literární. Žáci s dvojí výjimečností, kteří se na školách vzdělávají, ovšem nejsou ani v jedné škole podporováni v rozvoji jejich nadání. Pozornost je věnována především nápravě specifických poruch učení (SPU) v kroužku reedukace. Ve škole Maloměstské i

Soupeřící je součástí školního poradenského pracoviště školní psycholog. Ten pomáhá učitelům v identifikaci nadaných žáků, u kterých provádí vyšetření rozumových schopností a na základě výsledků pak doporučuje učitelům materiály pro práci s nadanými žáky či žáky s dvojitou výjimečností. Školní psycholog pomáhá i při řešení vzniklých problémů, nejen výukových, ale i problémů v chování. Péče o nadané a mimořádně nadané žáky je zajištěna vytvořením plánu pedagogické podpory (PLPP) a individuálního vzdělávacího plánu (IVP), podle kterých jsou tito žáci vzděláváni. Slovní spojení „dvojitá výjimečnost“ je zmíněno konkrétně pouze v ŠVP školy Maloměstské v souvislosti s jejich identifikací: *„Při vyhledávání nadaných a mimořádně nadaných žáků věnujeme pozornost i žákům se speciálními potřebami, jedná se o žáky s tzv. dvojitou výjimečností.“* V ŠVP školy Soupeřící není tento pojem přímo zmíněn, ale z uvedené – podobné – definice je možné usoudit, že se jedná o žáky s dvojitou výjimečností, neboť zmiňuje žáky nadané, u kterých se mohou vyskytnout speciální vzdělávací potřeby.

6.6.2 Obsahová analýza dokumentů školy

Před vstupem do školy proběhlo seznámení s dokumenty školy, tedy školního vzdělávacího programu (ŠVP) a Doporučeními školského poradenského zařízení jednotlivých žáků, do nichž mi umožnila nahlédnout školní psycholožka.

Školní vzdělávací program

V ŠVP mají školy uvedeno, že chtějí vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných a mimořádně nadaných žáků. Škola Maloměstská uvádí nabídku soutěží na různých úrovních, kterých se tito žáci mohou zúčastnit, aby byl umožněn jejich rozvoj. Zmiňuje i nabídku pro další rozvoj schopností žáků, např. hudebních, sportovních a výtvarných v institucích umístěných ve městě či blízkém okolí. Soupeřící škola ve velké míře popisuje činnost pedagogů s nadanými žáky v hodinách – obohacováním učiva, vedením skupiny dětí nadaným žákem.

Jak probíhá identifikace nadaných žáků není popsáno v ŠVP ani jedné školy. Dvojitá výjimečnost je zmíněna pouze v ŠVP Maloměstské školy, kde je zmíněno, že při

vyhledávání nadaných a mimořádně nadaných žáků bude věnována pozornost i žákům se specifickými poruchami učení.

Doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen Doporučení)

Na obou základních školách bylo rodičům dětí s vysokým nadáním doporučeno vyšetření v ŠPZ – v PPP specializované na nadané žáky. Někteří rodiče toto vyšetření odmítli, stačilo jim, že škola o nadání dětí ví, a na základě toho předpokládali, že s nimi dle toho bude pracovat. Rodiče žáků s dvojí výjimečností po dlouhém otálení nakonec přece jen s vyšetřením v daném ŠPZ souhlasili a vyšetření bylo realizováno. Poradenské zařízení souběžnost vysokého nadání a specifických poruch učení potvrdilo, bylo doporučeno poskytování 2. stupně podpůrných opatření, v žádném případě ale nebyl doporučen individuální vzdělávací plán. V jednom případě rodiče Doporučení pro školu pro své dítě (Farmáře) odmítli z obavy, že by se pozice dítěte ve škole zhoršila.

Co mají uvedená Doporučení společné:

U všech vyšetřených dětí byla diagnostikována dvojí výjimečnost, tedy souběh vysokého nadání a specifických poruch učení.

Vysoké nadání se projevovalo zejména v oblasti verbálních schopností, u všech sejevily jako nadprůměrné, vysoká byla schopnost logického myšlení, matematického usuzování. A dále vysoká schopnost abstrakce. Naopak jako nízká se u všech prokázala schopnost krátkodobé pracovní paměti. SPU se u všech projevovaly zejména v oblasti psaní, byla diagnostikována dysgrafie a dysortografie, v oblasti čtení pak od silné dyslexie (u Tichošláпка) k jejím mírnějším formám u ostatních dětí.

Pro školu pak bylo vypracováno Doporučení ke vzdělávání žáků. Nejvíce prostoru je v něm věnováno pomoci žákům v oblasti SPU, otázce, jak rozvíjet žáky v rámci výuky z hlediska jejich vysokého nadání, je věnována jen nepatrná část Doporučení.

V oblasti rozvíjení nadání bylo doporučeno rozvíjet žáky s dvojí výjimečností v rámci běžné výuky formou obohacování učiva náročnějšími úkoly v matematice. Vzhledem k tomu, že žáci sami nevyvíjejí přílišnou aktivitu a nadšení do další, nadstandardní práce,

bylo doporučeno postupně zvyšovat jejich zájem a motivaci zadáváním úkolů celé třídě, a tím postupně zvyšovat chuť k plnění něčeho náročnějšího, co by nadaní žáci zvládli, ale do čehož se jim zatím z různých důvodů (ať už pro vlastní pohodlnost či vzhledem k odrazení v minulosti) nechce.

Dalším vhodným řešením ke zvýšení zájmu o náročné úkoly bylo shledáno a doporučeno zadávat jim složitě a na logické myšlení náročné úkoly v době, kdy ostatní žáci ve třídě procvičují učivo, které mají již naši nadaní žáci zvládnuté. Zároveň je uveden požadavek ŠPZ, aby bylo přesně stanoveno, jak budou tyto úkoly hodnoceny. V Doporučení Podivína se uvádí:

„ (...) při možnosti volby náročnějších či zajímavých obohacujících úkolů je potřeba přesně nastavit, jak budou tyto úkoly hodnoceny, aby chlapec dostával průběžnou zpětnou vazbu o jejich plnění. Je potřeba přesně vymezit, jaké úkoly bude plnit v rámci práce se třídou a jaké může plnit zájmově, dle vlastního výběru“.

V rámci práce s obohacujícím učivem je u žáků s dvojí výjimečností doporučeno formativní hodnocení, které je bude více informovat o jejich vlastních pokrocích a bude chlapce více motivovat k práci. Další části Doporučení se týkají téměř výhradně oblasti SPU.

Z metod výuky bylo doporučeno:

- Ponechávat dostatek času na zpracování a kontrolu písemných prací.
- Tolerance případného pomalejšího pracovní tempa.
- Ponechávání dostatku času na přečtení zadání.
- Respektování úrovně čtenářské dovednosti, nečíst dlouhé statě, hlavně před třídou nahlas.
- Omezení práce časově limitované.
- Vizualizace pravidel – vlastní přehledy gramatiky, možnost využití pomůcek při výuce.
- Umožnit ne zcela běžné formy zápisu (kopií od spolužáků, zkráceným zápisem).
- Častější využití názoru – náčrty, grafy.

V hodnocení žáků bylo doporučeno:

- Preferovat takovou formu ověřování vědomostí, která více zohlední specifika dětí.
- Upřednostňovat ústní formu zkoušení před písemnou.
- Citlivě pracovat s dopomocí.
- Práce se silnými a slabými stránkami dětí – rada vhodných strategií, práce s chybou.

V organizaci výuky byl žákům doporučen předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně.

Jako možnost k rozvoji nadání bylo doporučeno zadávat dle zájmu dětí samostatné domácí úkoly k rozšiřování a obohacování učiva v oblasti přírodovědy, vlastivědy či matematiky dle vlastní volby. Pro úpravy obsahu vzdělávání bylo doporučeno obohacování učiva v rámci daného ročníku o nové souvislosti, rozvíjení vyšších myšlenkových operací, pokud se projeví chuť a zájem dětí, tedy teprve začít se systematickým obohacováním a rozšiřováním učiva.

Jako pomůcky pro výuku byly doporučeny jak běžné materiály pro reedukaci čtení a psaní, (kufřík 1. pomoci v českém jazyce, Čtenářské tabulky, učebnice pro dyslektiky z nakladatelství Tobiáš a Dyscentrum), tak přehledy učiva, a dále pro obohacení učiva v matematice: Barevná matematika pro pátáky, Slovní úlohy a geometrie pro 5. ročník, Sbírká úloh z matematiky pro 4. a 5. ročník, a výhledově Koumák pro daný ročník.

Kontrolní vyšetření v ŠPZ bylo u všech dětí naplánováno za dva roky. Všechna Doporučení se zaměřují na práci se žáky v oblasti SPU jak v samotné výuce, tak v domácí přípravě, je také doporučen předmět Speciálně pedagogické péče. V metodách práce je doporučena tolerance specifických obtíží, preference ústní formy zkoušení před písemným, tolerance grafické úpravy písemností. I v oblasti jazyků je doporučeno klást důraz na ústní projev, oceňovat znalost gramatiky a tolerovat nepřesné psaní. U českého jazyka je doporučeno volit alternativní formy diktátů, případně ověřit znalost gramatických pravidel jinou formou.

Všichni uvedení žáci měli vynikající matematické schopnosti, nadprůměrný logický úsudek a vysokou schopnost abstraktního myšlení. V doporučení rozvoje jejich vysokého

nadání je poradna přeci jenom skromnější. Je doporučeno žáky v této oblasti rozvíjet, zadávat obtížnější úkoly, využít nadstavbových úkolů ze Sbírký úloh z matematiky či Barevnou matematiku pro daný ročník. Speciálnější přístupy doporučeny většinou nejsou, možná proto, že žáci přišli do poradny již poměrně pozdě, v době, kdy škola je již značně zklamala a zjistili, že je lepší na sebe se svými znalostmi příliš neupozorňovat, školou jen jakoby proplouvat, oblast zájmu zaměřit mimo školu.

6.7 Respondenti

Respondenti byli zvoleni záměrně, byli to učitelé, kteří během své pedagogické praxe vyučovali alespoň jednoho žáka s dvojí výjimečností. Respondentkami jsou učitelky prvního stupně základní školy. Ze školy Soupeřící se zúčastnily výzkumy čtyři učitelky, z Maloměstské školy jedna učitelka. Dohromady bylo tedy provedeno **pět rozhovorů** v říjnu a v listopadu roku 2022.

Respondentka 1 – Výtvarnice

Výtvarnice je učitelka, která vystudovala Pedagogickou fakultu Karlovy univerzity v Praze v oboru učitelství prvního stupně se specializací na výtvarnou výchovu. V průběhu let se paní učitelka zaměřila i na vzdělávání v oblasti anglického jazyka. Na škole učí přibližně 15 let. O žáky, které vyučuje se zajímá, během vyučování je pozoruje, snaží se jim dát potřebnou podporu.

Respondentka 2 – Sportovkyně

Druhou respondentkou je paní učitelka, která vystudovala trenérství na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze. Na vysoké škole se s předmětem o nadaných žácích setkala, byl to předmět o vyhledávání sportovních talentů. Ve škole učí přibližně 15 let, začínala zde ale nejprve jako vychovatelka ve školní družině, po rozšíření aprobace o učitelství prvního stupně základní školy začala vyučovat žáky 4. a 5. tříd. Vyučuje hlavně matematiku a tělocvik a dále se věnuje trenérství v místním sportovním klubu. Sportovkyně působí velmi akčně, od svých žáků také vyžaduje aktivní přístup, ale také dokáže dát prostor i žákům s pomalejším tempem, pokud ví, že nad tématem opravdu

přemýšlí. Často upozorňovala na velký počet žáků ve třídě a velkou přípravu učitele na vyučovací hodiny, pokud má ve třídě žáky se specifickými poruchami učení i žáky nadané.

Respondentka 3 - Starostlivá

Tato paní učitelka je v učitelské praxi přes 30 let. Vystudovala učitelství pro první stupeň základní školy se specializací na tělesnou výchovu. V průběhu let se začala zajímat i o informační technologie a ve škole vyučuje také informatiku. S velmi nadaným žákem, Vědátorem, se setkala na začátku své praxe, kdy ve druhé třídě přeskočil ročník. Je velmi citlivá ve vztahu k dětem, má o ně velký zájem, snaží se jim co nejvíce pomáhat jak v oblasti učení, tak i v osobních problémech. Dokáže si všimnout žáků s vysokými schopnostmi, mrzí ji však přístup rodiny k nadaným dětem, kdy rodina není ochotna podporovat je v dalším rozvoji.

Respondentka 4 – Strohá

Čtvrtá respondentka vystudovala také učitelství pro první stupeň základní školy. Učí již přes 30 let. Ve škole má na starosti kroužek reedukace, díky němu se dostala na řadu seminářů zaměřených na nápravu čtení a psaní. Stejně jako paní učitelka Starostlivá vyučovala nadaného žáka Vědátora. U dětí si všímá hlavně jejich učebních obtíží, ráda jim pomáhá a je schopna se vcítit do jejich problému, o nadprůměrné schopnosti žáků až tak velký zájem nejeví.

Respondentka 5 – Speciální pedagožka

Pátou respondentkou je paní učitelka, která vystudovala pedagogickou fakultu, obor učitelství pro první stupeň s aprobací pro tělesnou výchovu. Po nástupu do zaměstnání si ještě musela dostudovat speciální pedagogiku, jelikož pracovala na tehdy ještě zvláštní škole. Je také matkou nadaného dítěte. Z této zkušenosti pak čerpala informace pro svou práci s nadanými dětmi. Zúčastnila se i dvou seminářů o matematickém nadání, ze kterého si přivezla kromě informací a materiálů také nadšení pro práci s nadanými, které z ní i během rozhovoru vyzařovalo. Vyjádřila však i rozladění z přístupu některých učitelů k nadaným žákům, ale i nedostatek podpory ze strany vedení školy, co se týče dalšího vzdělávání učitelů v oblasti nadaných dětí i při práci s nimi.

S výběrem respondentů, kteří se zúčastní výzkumu, mi pomohla školní psycholožka, která pracuje ve školním poradenském pracovišti (ŠPP) na obou zvolených školách. Poskytla mi i mnoho informací o nadaných dětech a práci s nimi v rámci školy i ŠPP, také mi umožnila nahlédnout do jednotlivých Doporučení ŠPZ. Proto jsem se rozhodla doplnit empirickou část i o její pohled na problematiku žáků nadaných a žáků s dvojí výjimečností na zvolených školách.

6.8 Školní psycholožka

Školní psycholožka obě školy poměrně dobře zná, pracuje zde již 13 let a předtím dojížděla do školy v rámci zaměstnání v pedagogicko-psychologické poradně. Po vstupu obou škol do projektu VIP Kariéra uvítala možnost pracovat přímo ve škole, hlavně z důvodu poskytování okamžité pomoci žákům, učitelům i rodičům ve chvíli, kdy tuto pomoc nejvíce potřebují.

Problémů ve škole je hodně, a jak sama uvedla, práce s nadanými žáky k hlavním problematickým oblastem na škole nepatří. Pomoc je věnována hlavně třídám, kde panují špatné vztahy mezi dětmi, problémům vztahů učitelů a žáků, aklimatizaci žáků na školu a žákům, kteří ve škole selhávají – z důvodů nízkého nadání, nízké úrovně sociokulturního prostředí, ze kterého přicházejí, žákům s odlišným mateřským jazykem, žákům s nejrůznějšími problémy v učení a chování a žáků se specifickými poruchami učení. Nadaní žáci na sebe ve škole, zejména na prvním stupni, až tak neupozorňují, povinnou práci ve škole většinou bez problémů zvládnou a pokud jsou hotovi, sami se dále nějak zabaví. S přibývajícím věkem přestávají mít potřebu své nadání ve škole zveřejňovat a raději je uplatňují mimo školu. Podle slov školní psycholožky tato situace není optimální, ale z pohledu učitelů nejsou problematičtí a tím na ně většinou neupozorňují. Pokud se nadání u žáka projeví nápadněji v některé oblasti, rádi jej učitelé posílají na nejrůznější soutěže a olympiády, a i jinde se s nimi rádi prezentují. O práci s dítětem navíc však zájem nejeví.

Při inspekci v roce 2018 byla Soupeřící škola upozorněna Českou školní inspekcí na malou pozornost věnovanou práci s nadanými žáky a paní ředitelka se obrátila na ŠPP, aby vypracovalo plán práce s těmito žáky. Učitelé prvního stupně pak byli osloveni, aby vytypovali žáky nadané. Dělo se tak v podstatě na základě pozorování, rozboru činností žáků a možná i intuice. Paní psycholožka se (mylně) domnívala, že učitelé dokáží nadaného žáka poznat, a sama jim žádné dotazníky, schémata či škály nenabízela. Jak uvádí, sama je ani neznala. Do výběru se dostávali žáci, kteří byli šikovní, zvládali školu bez problémů, byli pečliví, zodpovědní, ale vysoké nadání většinou neměli. Překážkou v identifikaci se objevil ještě jeden problém, a to u pedagogů, kteří zde učili již více let. Kdysi školu na prvním stupni navštěvoval žák Vědátor s vysokým nadáním, zřejmě mimořádně nadaný v matematice, toto nadání měl diagnostikované ŠPZ již při nástupu do první třídy. Krajská poradna měla pro nadané žáky vyčleněného pracovníka, který se o tohoto žáka staral. Paní učitelky, které tohoto žáka učily, poměřovaly nadání ostatních v porovnání s tímto dítětem a žádného nadaného ve své třídě pak nenašly.

Tyto poznatky souhlasí s vyjádřením učitelky Starostlivé, která na otázku: S kolika nadanými žáky jste se za svou praxi setkala? odpovídá takto: „Já jsem měla jen jednoho, ten přeskakoval ročníky.“ Zde má paní učitelka na mysli právě Vědátora.

Také paní učitelka Strohá zmiňuje pouze jednoho opravdu nadaného žáka „... *jak říkám, já jsem jediný nadaný dítě, velice nadaný, poznala ... a to byl ten Vědátor*“.

Paní psycholožka v době, kdy se zde tento žák učil, na škole ještě nepůsobila a o jeho existenci se dozvěděla až při vyhledávání nadaných žáků, kdy právě tyto paní učitelky nebyly schopny žádné nadané dítě ve své třídě najít. Jednu první třídu, ve které byly nadané děti ústředně hledány, učila jednak paní učitelka se zkušeností s uvedeným mimořádně nadaným žákem, ve třídě se jí objevil chlapec, který měl obrovské problémy v chování, neuměl vycházet se spolužáky, děti si stěžovaly, že jim ubližuje, kromě toho slintal, prskal a vykřikoval. V matematice a někdy i v prvouce vynikal svými dobrými nápady. Do skupiny nadaných žáků byl také vybrán, i když paní učitelka poukazovala spíše na podivné chování dítěte. V paralelní třídě pak učila nová paní učitelka, která do Soupeřící školy přišla později, měla vlastní zkušenosti s nadaným dítětem jako matka a byla tedy otevřenější výběru nadaných žáků. Nakonec pro práci s nadanými v první třídě

byli vybráni tři chlapci s nadáním v matematice, všichni uměli sčítat a odčítat do dvaceti, po desítkách do sta a jeden žák počítal do tisíce a násobil.

Všichni tři žáci absolvovali vyšetření schopností u školní psycholožky, bylo potvrzeno nadprůměrné nadání, rodičům doporučeno vyšetření v ŠPZ, rodiče však ani v jednom případě o toto vyšetření nestáli. Byli naopak rádi, že škola nabízí hodiny matematiky pro jejich děti. Jednou týdně se konala speciální hodina matematiky, kdy kluci řešili složitější úkoly, zamýšleli se nad různými problémy a vztahy i mimo matematiku. Tato činnost trvala v podstatě půl roku, další rok se již neobnovila. V ostatních třídách prvního stupně byly vytypovány také nadané děti, bohužel šlo spíše o děti se vzorným vztahem ke škole a k plnění povinností než o děti nadané. Pouze v jednom případě se do výběru dostala žákyně, která již před vstupem do první třídy uměla číst a ve druhé třídě si již četla dlouhé pohádky a dívčí romány. Psychologické vyšetření u ní ukázalo také nadprůměrné nadání, zejména v jazykové oblasti. Ani zde nechtěli rodiče další vyšetření v ŠPZ, třídní učitelka však měla zájem o práci se žákyní a sama jí zadávala místo běžných úkolů ještě úlohy z Koumáka.

Je zajímavé, že do výběru nadaných žáků se nedostali žáci s dvojí výjimečností. Ti se ke školní psycholožce dostali až pro své problémy ve čtení a psaní, a teprve při vyšetření byly zjištěny nadprůměrné schopnosti.

Škola Maloměstská se začala o nadané žáky zajímat prakticky ve stejné době na podnět školní psycholožky, také zde šlo o identifikaci žáků na prvním stupni, s hlavním zaměřením na první ročníky. Zájem zástupkyně školy zde byl vytypovat tyto žáky a následně se jim i dále věnovat. Již během první třídy byly zavedeny jednou týdně hodiny českého jazyka a jednou týdně hodiny matematiky napříč ročníkem. Bohužel tato akce neměla dlouhého trvání (jen tři měsíce), poté byla z personálních důvodů ukončena. Je smutné, že ani na Maloměstské škole nebyly vytypovány skutečně nadané děti, děti s dvojí výjimečností se do výběru prakticky na žádné škole vůbec nedostaly. Naopak se do výběru vždy dostaly děti sice průměrné, ale aktivní, rychlé, bez náznaků SPU a vždy s velkou zodpovědností k plnění školních povinností.

Zvýšení zájmu o nadané žáky z pohledu školní psycholožky ukázalo, že učitelé jednak tyto žáky neumějí příliš identifikovat, ale hlavně – o identifikaci těchto žáků v podstatě nemají

zájem. Do popředí vystupují i obavy, že těmto žákům budou muset věnovat další práci a čas – přípravě úkolů a speciálních činností, na což už nemají kapacitu. Ústřední zájem se stále soustředí na žáky, kteří na výuku nestačí nebo kteří mají SPU. Možná záchranou pro identifikaci žáků s dvojitou výjimečností byl právě jejich neúspěch ve čtení a psaní, kterého si učitelé dokázali všimnout, na rozdíl od jejich mimořádného nadání, které se navíc často neprojevovalo rychlostí při zpracování odpovědí, ale právě tím, že hledali více způsobů řešení a více vzájemných souvislostí, což bylo samozřejmě zdlouhavější, a tak působili často i v matematice jako pomalejší počtáři a učitelé je do výběru nadaných často nezařadili. Na druhém stupni u pedagogů často dle paní psycholožky přibývají i obavy učitelů, že je nadaný žák předčí ve svých vědomostech a znalostech určitého oboru a přivede je do úzkých. Druhostupňoví žáci často ke školní psycholožce přicházejí buď sami, protože se cítí neuspokojení školní situací, nebo si na jejich nevhodné chování přijdou stěžovat učitelé. Většinou zvědavost a touha přijít na podstatu věcí vede k množství otázek, kterými žáci učitele při výkladu zdržují. Projevení jiného pohledu na problém většinou pojmají učitelé jako drzost.

6.9 Kazuistiky žáků s dvojí výjimečností

Na základě poskytnutých informací od školní psycholožky, byly také vytvořeny kazuistiky žáků s dvojí výjimečností, kteří byli vyučováni respondentkami.

PODIVÍN

Podivín vyrůstá v neúplné rodině. Má dva starší sourozence, sestru a bratra, kteří již studují a domů dojíždějí jen na víkendy. Maminka má střední vzdělání, pracuje jako výpravčí. V rodině žije ještě matčin otec, Podivínův dědeček, se kterým má chlapec velmi hezký vztah a který se o něj víceméně stará. V rodině se vystříдалo několik partnerů matky a Podivín se cítí často osamělý, proto se poměrně hodně upíná na dědečka.

Do školy nastoupil v řádném termínu. Již v mateřské škole jej považovali za podivínské dítě, které udivovalo znalostmi a nápady, ale také velmi zvláštním, často nevhodným chováním. S dětmi se neuměl příliš přátelit, a tak docházelo k častým konfliktům. Byl nápadný i zvláštním chováním při jídle, jedl často rukama, prskal, slintal, pracovní místo bylo vždy ve velkém nepořádku, neuměl si věci zorganizovat, vše kolem sebe rozházel. Rád druhým pomáhal, ale udělal vždy při tom velký poprask, běžel pomoci a cestou rozházel a shodil, co se dalo. Paní učitelky často upozorňovali matku a dědečka, že je dítě nevychované, ale situace se neměnila. Odklad školní docházky přes tyto problémy nikdo nedoporučoval a matka o něj nežádala. Do školy se Podivín velmi těšil, co všechno se dozví, ale byl hodně zklamaný. Přestože měl velmi klidnou a vstřícnou paní učitelku, jeho problémy se nedaly přehlédnout. O hodinách si často sám se sebou povídal, vykřikoval, prskal, slintal... o přestávce měl s dětmi stále nějak konflikty. Děti ho do hry braly, ale při pohybu byl velmi neobratný, a tak vždy někomu nechtěně ublížil, strčil do někoho, až spadl, smetl dětem věci z lavice, jak rychle běžel kolem.

Potom, co se škola rozhodla pracovat s nadanými dětmi, paní učitelka ani chvilku nezaváhala a Mirečka do této skupiny nominovala pro velké znalosti v matematice. Byl vyšetřen školní psycholožkou, která zjistila celkové nadprůměrné nadání. Uměl počítat do stovky (sčítat a odčítat), čísla znal do milionu a po stovkách dovedl i sčítat a odečítat, znal násobilku. Při práci často chodil po místnosti, za chůze věci promýšlel a odpovídal. Nevydržel sledovat delší zadání, po pár slovech sdělil, že ví, co má dělat a úkoly řešil. Ve škole se objevily potíže v psaní – písmena byla v nedokonalých tvarech, ale dokázal psát

slova i celé věty. Na zvláštní matematiku docházel rád, velmi ho počítání bavilo, mezi ostatními ve skupince měl velmi dobré postavení. Bohužel tato akce netrvala dlouho, pak přišla epidemie Covidu – 19, a tuto situaci rodina absolutně nezvládla. Pro úkoly si nikdo nedocházel, doma vypracovával jen s dědečkem matematiku. Matka o pomoc dítěti příliš zájmu nejevila. Při výuce on-line nebyl často připojený, úkoly odesílal pozdě nebo vůbec a celkově se výuce ztratil. Po nástupu do školy pak mnoho věcí neznal, v matematice měl vytvořeny většinou vlastní postupy, jiné, než počítali. Prohloubily se problémy s dětmi. Úkoly z českého jazyka často nenosil, důvody, proč je nemá, si vymýšlel, někdy nechtěl jít do školy, když byly dvě hodiny českého jazyka. Angličtina ho naopak bavila, sám si učivo doplnil. Přestal mít bohužel rád matematiku, často chyběl a probírané početní úkony neznal, což mu ovšem příliš nevadilo, na řešení přišel sám, ale trvalo mu to déle. Paní učitelka chtěla, aby počítal se třídou, jeho však nebavilo dodržovat zaběhnuté způsoby a sám raději hledal vlastní řešení. Ožíval při prvouce, velmi ho bavila práce s mapou, dokázal se orientovat, vypočítat trasu případného výletu.

Ve čtvrté třídě iniciovala paní psycholožka další vyšetření s tím, že se pokusí rodiče přesvědčit, aby byl žák vyšetřen v ŠPZ a měl pro své vzdělávání individuální plán. Matka o to však příliš nestála, s kontrolním vyšetřením u školní psycholožky souhlasila, ale trvalo velmi dlouho, než se přišla zeptat na výsledky. Ty jí v podstatě ohromily – mimořádné nadání jak ve verbálních i neverbálních subtestech. Byly diagnostikovány dysgrafické a dysortografické obtíže. Přes své vysoké schopnosti byl Podivín ve škole průměrný, z matematiky měl sice na vysvědčení jedničku, ale dílčí písemné práce měl často neúspěšné, nedokázal počítat sloupečky čísel, někdy díky vlastnímu hledání řešení úkoly nestihl dokončit. Z českého jazyka měl dvojku. Po probrání celé situace pak maminka přece jen souhlasila s vyšetřením v poradně pro nadané žáky. Trvalo však velmi dlouho, než se tam objednala, na několik termínů vyšetření se omluvila. Nakonec se však vyšetření v ŠPZ přece jen uskutečnilo a byla potvrzena dvojí výjimečnost – mimořádné nadání v matematice, nadprůměrné nadání ve všech oblastech, rychlé učební tempo a rychlé chápání vztahů a souvislostí. Škole bylo doporučeno rozvíjet chlapce v oblasti matematiky a anglického jazyka, v českém jazyce naopak tolerance s přihlédnutím k SPU a doporučen byl i předmět speciálně pedagogické péče. V současnosti se chlapec hlásí na osmileté gymnázium.

ČTENÁŘ

Čtenář se narodil jako čtvrté dítě, má dva starší bratry a jednu sestru. Rodiče jsou středoškoláci, mají vlastní hospodářskou firmu. Všichni sourozenci mají vysokoškolské vzdělání. Celá rodina je sportovně založená, všechny děti aktivně sportují, celá rodina se věnuje lyžování. Maminka je velká čtenářka, ke čtení vedla vždy i děti.

Čtenář nastoupil do školy v řádném termínu, od první třídy se objevovaly obtíže v psaní a drobné problémy v hlasitém čtení. Byl však velmi bystrý a tyto problémy byly dost opomíjeny, ústně vše zvládl dobře, četl velmi rád a o přečteném rád vyprávěl. Paní učitelka mu nepěkné psaní tolerovala a kladla důraz na ústní projev. Ve třídě bylo poměrně hodně špatných čtenářů, a tak Čtenář, byť čtení bylo výrazně horší než jeho schopnosti, se řadil v rámci třídy mezi průměrné čtenáře.

Ve druhé třídě si při pozorování školní psycholožka všimla jeho bystrosti a rozporu mezi jeho znalostmi a dobrými nápady při výuce a čtením i velmi špatným psaním. Iniciovala tedy setkání s rodiči a následné vyšetření, které ukázalo Čtenářovy výrazně nadprůměrné schopnosti zejména v oblasti verbální.

Čtení naopak bylo v rámci norem výrazně podprůměrné, psaní vykazovalo rysy dysgrafie a dysortografie. Vzhledem k výrazně nadprůměrnému nadání bylo rodičům doporučeno vyšetření v ŠPZ pro nadané děti, rodiče však o toto vyšetření pro chlapce nestáli s tím, že o jeho schopnostech ví, budou je v rámci svých možností u syna rozvíjet, zatím se ale budou více věnovat nápravě SPU. Čtenář začal docházet na nácvik sluchového vnímání, čtení a grafomotoriky ke školní psycholožce. Přestože mu hlasité čtení dělalo stále potíže, četl i nahlas rád, vlastní tiché čtení pak vysloveně miloval. Do páté třídy společně s maminkou četli, a to i složitější knihy, přečetli celého Harryho Pottera a Čtenář sám všechny *foglarovky*. O knihách dovedl se záplem mluvit, příběhy z knih preferoval nad filmovými a počítačovými hrdiny – na počítači byl minimálně a filmy sledoval jen občas.

Ve třetí třídě se problémy velmi prohloubily v oblasti psaní, paní učitelka si často stěžovala, že při psaní je málo pečlivý a pilný. O poruše věděla, kladla velký důraz na jeho slovní projev, který sama považovala za mimořádně kvalitní, byla však přesvědčena, že kdyby se více snažil o dobré psaní, byl by jeho výsledek také tak dobrý jako v ústním projevu. Rodiče v té době souhlasili s vyšetřením v poradně pro nadané žáky. Tam bylo

potvrzeno mimořádné nadání v oblasti logického myšlení, ve schopnosti jasně a přesně formulovat myšlenky, v práci s abstraktním materiálem. Výrazně nadprůměrné bylo i matematické nadání a paměťové schopnosti. Současně však byla diagnostikována dysgrafie a dysortografie a dyslektické obtíže.

Čtenář docházel i nadále na reedukaci ke školní psycholožce, ve škole pracoval dle Doporučení ŠPZ. I ve čtvrté třídě přetrvávaly jeho problémy s hlasitým čtením, velmi však chyboval v diktátech, přestože ústně pravidla ovládal velmi dobře a při ústním zkoušení jevy dokázal rychle a správně doplnit i svou volbu zdůvodnit. V matematice byl velmi šikovný, přestože nepatřil k nejrychlejším počtářům. Vše si potřeboval promyslet, zvážit různé možnosti řešení, někdy přišel i na vlastní způsoby, jak daný příklad řešit. Chyboval málo, chyby vznikaly z často nečitelného zapsání čísel. V angličtině patřil k nejlépe vybaveným žákům, co se týkalo konverzace a gramatické znalosti jazyka, byla mu doporučeno studium Cambridge v rámci školy, které však sám odmítl s tím, že by nezvládl písemné testy. V tom mu nakonec dala za pravdu i paní učitelka, a tak tento kurz k velké škodě neabsolvoval.

Paní učitelka, která vyučovala Čtenáře od první do třetí třídy, vedla též kroužek reedukace čtení a psaní. U Čtenáře viděla vždy spíše problémy se čtením než vlastní nadání, jeho nápadů využívala v literární výchově, avšak nijak dále rozvíjeny nebyly. Čtenář si tak „spokojeně žil“ ve škole, učení zvládal bez větší námahy, kromě reedukace se na vyučování prakticky nepřipravoval, měl velké množství zájmů, kterým se cele věnoval. Ve škole netoužil nijak zvlášť vyniknout, netoužil na sebe nijak upozorňovat, pokud se něco řešilo, zůstával spíše v pozadí, teprve pokud nikdo nevěděl, do situace se vložil a řešil věci vždy s nadhledem. Ve čtvrté třídě došlo ke změně vyučujícího, děti vyučoval pan učitel, bohužel neměl dostatečnou aprobaci a sám dost problémů s výukou i udržení pořádku ve třídě, takže o nadané žáky v podstatě zájem nejevil. V páté třídě došlo k další změně, ve třídě vyučovala paní učitelka s dlouholetou praxí. Rozporu mezi Čtenářovým nadáním a jeho písemným projevem si všimla velmi brzy. Oceňovala jeho schopnost verbální analýzy, výborných nápadů, schopnosti abstrakce, vše dokázala využít v hodinách, přesto hlavní starost o Čtenáře měla právě v oblasti SPU. Dovedla chlapce sice motivovat pro

větší chuť do prezentace vlastních nápadů, přesto v oblasti písemného projevu stále převládal názor, že kdyby se chlapec více snažil, dokázal by se zlepšit i zde.

TICHOŠLÁPEK

Chlapec vyrůstá v úplné rodině, maminka má středoškolské a tatínek základní vzdělání. Rodina žije v malé vesničce poblíže města, kde je škola. Tichošlápek má mladší sestru, obě děti mají pěkné vztahy.

Do školy nastoupil v řádném termínu, v mateřské škole se jevil jako klidné dítě, s chutí do činností, verbálně vyspělý s bohatou slovní zásobou. Současně byl ale tichý, neprůbojný.

V první třídě byl zpočátku velmi tichý, málomluvný, když byl vyvolán v české jazyce, odpovídal rychle a správně, pokud ale byl vyvolán v matematice, dlouho si vše promýšlel, paní učitelka měla dojem, že úkolům nerozumí, že neví, jak pracovat. Osvojování písmenek mu nedělalo velké problémy, pamatoval si je, problém nastal při spojování písmen do slabik. Ve druhé třídě se problémy prohloubily při rozlišování měkkosti, čtení bylo stále velmi trhané, pomalé, s velkým domýšlením textu. Četl stále po slabikách. Problém byl i v rozkladech slov na slabiky a v jejich skládání do slova. Byl vyšetřen školní psychologkou, na základě jeho obtíží zařazen do kroužku reedukace čtení a psaní, na nácvik sluchového vnímání docházel ke školní psychologce. Již při vyšetření v ŠPP upozornila paní psychologka rodiče a následně i třídní učitelku na vysoké schopnosti chlapce, měl mimořádné verbální nadání s vysokou schopností abstrakce a vynikající slovní zásobou a obrovským rozsahem vědomostí. Neverbální schopnosti chlapce byly oproti tomu výrazně nižší, jen v pásmu průměru, celkové nadání však bylo nadprůměrné. Rodiče nechtěli vyšetření v poradně pro nadané žáky, měli dojem, že stačí, když paní učitelka o jeho schopnostech ví a pomáhá mu překonat obtíže ve čtení.

Vzhledem ke změně třídní učitelky souhlasili rodiče v následujícím roce s vyšetřením v poradně pro nadané, chlapec měl stále velké problémy ve čtení a psaní, jeho pracovní tempo v některých školních činnostech bylo velmi pomalé, nápadné to bylo zejména v matematice, kde potřeboval vše si důkladně promyslet, zvážit, které z řešení, jež ho napadla, by bylo nejvhodnější. Rodiče se obávali, že další paní učitelka bude vnímat spíše jeho nedostatky a vysokého nadání si nevšimne, proto na doporučení školní psychologky nakonec s vyšetřením v poradně pro nadané žáky souhlasili.

V poradně byla potvrzena dvojí výjimečnost s typickým profilem – tedy vysoké nadání s výrazně nadprůměrnými verbálními schopnostmi a logickým myšlením, zároveň se sníženým psychomotorickým tempem a i sníženým rozsahem krátkodobé slovní pracovní paměti. Tyto obtíže spolu s nápadným oslabením percepčně-motorických funkcí v oblasti grafomotoriky, vizuomotorické koordinace a zpracování informací sluchovou cestou se staly podkladem pro specifické poruchy učení – dyslexie v těžší formě, dysortografie a dyskalkulických obtíží. Chlapci byl přiznán 2. stupeň podpůrných opatření s doporučením speciálně pedagogické péče.

FARMÁŘ

Farmář patřil k dětem, které byly vybrány v první třídě jako nadané a následně s nimi paní učitelka speciálně pracovala. Děti byly vybrány na základě výborných výsledků v matematice a Farmář měl opravdu velké znalosti v této oblasti.

Farmář pochází z úplné rodiny, tatínek má středoškolské a maminka vysokoškolské vzdělání. Rodina vlastní farmu poblíže města, tatínek na ní pracuje, maminka pracuje na městském úřadě. Rodiče, zejména otec, syna vedou k manuální práci, chlapec se umí postarat o řadu zemědělských činností (krmení zvířat, chov ovcí, ovládá jízdu s traktorem). K zálibám Farmáře patří jízda na čtyřkolce a stolní tenis.

V mateřské škole se jevil jako zvědavé dítě, které však neumí kreslit. Dle maminky však kreslil doma velmi rád, ale spíše kresby technického rázu, různá schémata, stroje a jejich vnitřní složení.

Po nástupu do školy býval často plačtivý, ve třídě se zpočátku příliš neprojevoval, při vyučování býval spíše pasivní, kromě matematiky, kde vždy jako by ožil, počítal dobře, uměl do dvaceti sčítat i odčítat. Písmenka si osvojoval dobře, ve čtení slabiky nebyl problém. Psal ošklivě, neupraveně, ve vyšších ročnících až nečitelně. V písmu vynechával písmena, při diktátu si i ve vyšších třídách polohlasně diktoval text po písmenkách. Problémy ve čtení nastaly až ve čtvrté třídě, kdy přesné čtení textu mu trvalo dlouho, zarážel se u slov se shlukem souhlásek a delších slov. Začal si text domýšlet, což často vedlo k velké chybovosti. Ve čtvrté třídě došlo ke změně učitele, nový pan učitel vnímal chlapce jako chytrého, ale líného, bez zájmu o učení, s dobrými nápady, o které však jako by se nechtěl podělit a sdělil je teprve, byl-li výslovně vyzván.

Při prvním vyšetření u školní psycholožky v první třídě byly zjištěny nadprůměrné schopnosti vcelku rovnoměrně se rozvíjející jak v oblasti verbální, tak neverbální. Vysoký výkon podával v oblasti slovní zásoby a v matematických schopnostech, k selhání došlo v oblasti krátkodobé sluchové paměti.

Přestože se jednalo o chlapce s vysokou inteligencí, který by měl dle zákona nárok na speciální vzdělávání, rodiče odmítli vyšetření v ŠPZ. Tatínek je považoval za zbytečné, stačilo mu vědět, že chlapec je šikovný a škola s ním bude pracovat (rozšířená výuka matematiky v první třídě), maminka rovněž vyšetření odmítala na základě vlastní neblahé zkušenosti, kdy při práci u vojska měli několikrát psychotesty a jí bylo naměřeno vysoké IQ, v praxi jí ale spíše škodilo, že toto o ní nadřízení věděli. Měla za to, že ani chlapci toto zjištění k ničemu neprospěje, ostatní spolužáci jej budou spíše hůře přijímat a budou se mu posmívat.

Do čtvrté třídy tedy chlapec vyšetřen v ŠPZ nebyl. Ve čtvrté třídě bylo školní psycholožkou provedeno plánované kontrolní vyšetření. Chlapec se k němu dostavil velmi nejistý, teprve v průběhu byl zjištěn důvod – obával se, že se provalí, že neumí číst. Četl pomalu, nahlas s velkou chybovostí, tiché čtení bylo poměrně s dobrým porozuměním, přesto pomalejší. Intelektové výkony byly ale vysoce nadprůměrné. Nejvyšší výsledky byly opět v matematice a ve verbální abstrakci.

Při vyšetření vyšla najevo obrovská nechuť chlapce ke škole, kde ho to vůbec nebaví, má pocit, že o jeho nápady nikdo nestojí, a tak je přestal zveřejňovat. Hodiny ho nudí, nemá při nich co dělat, zadané úkoly má hned vypracované. O další nestojí, práci dříve neodevzdává, na dotaz, co tedy dělá odpovídá, že si kreslí komiksy, takže to vypadá, jako by pracoval a nikdo po něm nic nechce a může si dělat svoje. Z českého jazyka má dvojku, jinak známky výborné. Přírodověda a vlastivěda, přes jeho vynikající znalosti a přehled v této oblasti, ho nebaví, nijak se při ní neprojevuje, to, co probírají, zná, a tak většinou neposlouchá a když to jde, tajně si kreslí. Začal hrát stolní tenis, kde má dobré výsledky, jinak je rád doma na farmě, na kroužky nechodí, raději si hledá informace, které jej zajímají, sám. Čtení nebojkotuje, potřebné informace si dokáže přečíst v knihách i encyklopediích, ve škole ale odmítá číst nahlas. Několikrát jej pan učitel napomenul za drzost, když odmítl číst nebo opakovat „primitivní informace“.

K projednání výsledků se dostavila jen maminka s tím, že otec další vyšetření nikde nechce, chce mít z kluka šikovného farmáře, a ne nějakého intelektuála, maminka sama o vyšetření také nestála. Vzhledem k tomu, že Farmář ale přestupoval následující rok do páté třídy s druhostupňovým systémem výuky a vysloveně trpěl svými výsledky ve čtení a psaní, nakonec s vyšetřením v ŠPZ souhlasila. Po vyšetření v ŠPP docházel Farmář na nácvik sluchového vnímání a na reedukaci čtení ke školní psychologce. Vzhledem k neurotickým obtížím docházel i na psychoterapii. Vyšetření v ŠPZ potvrdilo vysoké nadání provázené SPU v oblasti čtení a psaní.

Přesto rodiče odmítli vypracování Doporučení pro školu s tím, že chlapec sice nebude mít asi vynikající známky, ale bude se více snažit o zlepšení, než kdyby měl kvůli čtení úlevy. A rodiče měli stále obavy, že kvůli vysokému nadání by se mu ostatní děti posmívaly a učitelé by ho též mohli zesměšňovat.

TECHNIK

Školní vývoj Technika je možná netypický. Do školy nastoupil v řádném termínu, před nástupem absolvoval předškolní kurs HYPO. Byl velmi neklidný, v chování svérázný. Je z dvojčat, má sestru. Rodiče jsou oba vysokoškoláci, otec počítačový expert a maminka učitelka. Před nástupem do školy byl doporučen odklad školní docházky, rodiče ale chtěli, aby obě děti nastoupily společně a odklad realizován nebyl. Již v první třídě se objevily u chlapce výrazné dysgrafické obtíže, při vyšetření u školní psychologky dosahoval ve všech oblastech vysoce nadprůměrných výsledků. Bylo doporučeno a posléze i realizováno vyšetření v poradně pro nadané žáky, kde bylo potvrzeno celkově nadprůměrné nadání s mimořádným nadáním v oblasti abstraktního a matematického myšlení. Současně byla potvrzena SPU – dyslexie a dysgrafie. Rodiče se rozhodli pro domácí vzdělávání (otec pracoval z domova), a poradna jej vzhledem k poruše pozornosti i možnosti nadále chlapce rozvíjet v oblasti matematiky doporučila.

Do školy nastoupil opět na konci čtvrté třídy, vzhledem k domácí výuce neměl z PPP Doporučení pro školu, škola však zvolila 1. stupeň PO a přistupovala k chlapci s tolerancí v oblasti SPU. Další rozvoj matematických a technických schopností nebyl nijak realizován. Rodiče na konci čtvrté třídy požádali o vyšetření ve spádové PPP, kde byly potvrzeny SPU. Schopnosti chlapce byly diagnostikovány jako nadprůměrné, ale dvojí

výjimečnost stanovena nebyla a Doporučení pro školu se týkalo výhradně práce s chlapcem v oblasti dyslexie a dysgrafie s tolerancí k poruše pozornosti. Chlapec dochází do řady kroužků, doma si sám bádá (zejména v oblasti astronomie a techniky). Čtení mu sice nejde, ale knihy má rád, v poslední době vybírá audioknihy, aby nemusel číst, ale získal informace, dělá si poznámky z knih na počítači. V matematice počítá výhradně z paměti, aby nemusel nic zapisovat – píše nerad a obtížně i po sobě zapsané přečte.

6.10 Popis kategorií

Pro interpretaci získaných dat je využit systém kategorií, který vznikl na základě seskupení kódů. **Jednotlivé kategorie jsou:**

UČITEL

PROJEVY

- **žák s SPU**
- **nadaný žák**
- **žák s dvojí výjimečností**

ROZPOZNÁVÁNÍ

SPOLUPRÁCE

RODIČE

UČITEL

Do kategorie Učitel byly zařazeny informace, které se týkají jednak vzdělání učitele s ohledem na nadané žáky, tedy toho, jestli absolvoval v rámci studia na vysoké škole samostatný předmět týkající se nadaných žáků a jejich rozpoznávání. Také je do této kategorie zahrnuta informace o dalším profesním vzdělávání učitele v oblasti nadání, získávání informací o tomto tématu a účasti na seminářích týkajících se nadaných žáků.

Aby se učitel mohl nadaným žákům a žákům s dvojí výjimečností věnovat a rozvíjet je, je potřeba, aby této problematice rozuměl, a tedy měl v této oblasti optimální vzdělání. Už při nástupu do zaměstnání by měl vědět, jak je možné identifikovat nadané žáky. Na otázku, jestli se setkaly při studiu na vysoké škole s předmětem o nadaných žácích a jejich identifikaci, uvedla část respondentek (2), že žádný takový předmět neměli. Obě se shodují v tom, že tyto informace byly spíše součástí jiného předmětu.

Strohá: „*Nevím, možná v pedagogice jsme něco takového probírali, ale vyloženě předmět na to nebyl. Určitě ne.*“

Výtvarnice: „*Konkrétně ne, nepamatuji si, že by byl takový předmět, ne, nebyl přímo takový předmět, bylo to asi součástí nějaký psychologie nebo něčeho.*“

Naopak přímo s předmětem o identifikaci nadaných dětí se setkala Sportovkyně: „*(...) byl předmět, jak rozpoznat sportovní talent.*“

Tato paní učitelka ale nevystudovala vysokou školu zaměřenou na učitelství, nýbrž je vzdělána v oboru trenérství. Své znalosti však může využít i jako učitelka tělesné výchovy, jelikož nadání se může projevit v jakékoliv oblasti. To nakonec dokládá i svými slovy: „*... třeba když mám s nima tělocvik, tak vidím, který dítě se dobře hýbe, který je šikovný.*“

S výše zmíněným předmětem se ale nesetkala ani Speciální pedagožka, která si studium speciální pedagogiky dodělávala dálkově při zaměstnání.

Speciální pedagožka: „*Jako když já sama jsem studovala? Ne to určitě ne, a musím říct, že i když jsem studovala tu speciální pedagogiku, což je teda už dávno, že jo, tak tam se tomu taky nevěnovalo nic. Tenkrát v té době ještě ne ... si myslím teda já.*“

Z výpovědí respondentek je patrné, že na vysoké škole učitelského směru a specializovaného oboru se žádný předmět o nadaných žácích nevyučoval, tudíž se respondentky nedozvěděly nic ani o jejich identifikaci.

V další otázce bylo zjišťováno, kde učitelé získávají informace o nadaných žácích. Z odpovědí respondentek vyplývá, že pokud učitelka učí nadaného žáka či žáka s dvojitou výjimečností, hledá informace převážně na internetových stránkách, zde využívají Portál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, či různé články a odkazy na literaturu. Pro informace chodí také ke školní psycholožce, či čerpají informace z pedagogicko-psychologické poradny.

Starostlivá: „*Internet určitě, pak z té poradny nám radili, teď jsem se zase o Matematikovi radila se školní psycholožkou.*“

Výtvarnice: „*No asi konzultací s paní psycholožkou ve škole, no to bude asi můj hlavní zdroj.*“

Při práci s nadanými žáky a s žáky s dvojí výjimečností využívají některé učitelky také vlastní zkušenosti – například mají vlastní dítě s nadáním, ale mohou to být i nabyté zkušenosti z dlouholeté praxe.

Strohá: *„To беру všechno z praxe.“*

Další oblast otázek zjišťovala, jestli se učitelé dále vzdělávají v oblasti nadání, a také, zda jim k tomu škola poskytuje prostor, nabízí semináře nebo se snaží učitele podporovat v jejich zájmu. Všechny respondentky se shodují v tom, že škola takovéto semináře má v nabídce a není v zásadě proti, aby se jich učitelé zúčastnili, ale nijak více je k účasti nepodněcuje. Jedna z respondentek však vyjadřuje obavu z toho, že je třeba si seminář financovat z vlastních zdrojů.

Sportovkyně: *„Já myslím, že nabízí, ale musíš si to zaplatit. Já jsem jela na trenérské, ale to samý byla matika. Řekli nám – jedte, ale musíte si to sami zaplatit.“*

Učitelky, které mají chuť získávat informace, a nakonec na školení či seminář vyjely, byly rády, že se ho zúčastnily, neboť si přivezly nápady, jak s nadanými dětmi pracovat, jaké materiály mohou ve výuce využít, a také si přivezly určitou dávku nadšení důležitou pro vzdělávání žáků nadaných a žáků s dvojí výjimečností.

Speciální pedagožka: *„Už i kdyby nic, tak pani byla jako starší, ale byla hrozně nadšená, ... tu jiskru do toho dávala.“*

Většina respondentek ale semináře o vzdělávání nadaných žáků nevyhledává a neúčastní se jich. Spíše se účastní jiných akcí, které jsou zaměřené na oblast jejich zájmu – angličtina, informační technologie, nápravy čtení a psaní. Z dotázaných respondentek uvedly pouze dvě svou účast na seminářích pro nadané, a to pro matematické nadání a sportovní nadání.

PROJEVY

Žák s dvojí výjimečností má ve školním prostředí nejčastěji souběh rozumového nadání a znevýhodnění často v podobě specifické poruchy učení, například dyslexie, dysgrafie, dysortografie (viz Portešová, 2021, kapitola Charakteristické rysy dětí s dvojí výjimečností). Tito žáci bývají nesnadno rozpoznáváni proto, že svůj handicap nebo nadání dovedou kompenzovat, anebo také skrývat, jak je uvedeno v kapitole Vymezení dvojí výjimečnosti.

Projevy žáků s dvojí výjimečností je pro učitele náročné nějak specifikovat. Proto byla tato kategorie rozdělena do tří podkategorií se zaměřením na jednotlivé části dvojí výjimečnosti:

- žák se specifickými poruchami učení
- nadaný žák
- žák s dvojí výjimečností.

a) Žák se specifickými poruchami učení

Otázky směřující do této oblasti měly za úkol přinést informace o tom, jestli se učitelé setkali se žáky se specifickými poruchami učení a jaké byly schopnosti těchto žáků. Z výpovědí respondentek vyplývá, že se setkaly během své praxe přibližně s 15–20 žáky s těmito poruchami. Shodně ale připouštějí, že toto číslo může být i větší, neboť se na specifické poruchy učení upozorňuje více až v posledních letech.

Výtvarnice: „... *když jsem začínala, tak se to ještě úplně specificky nevyhledávalo, nebo nebyla tak široká základna, jak by se dalo říct ...*“.

Speciální pedagožka: „... *nikdy jsem se nepozastavila nad tím počítat je ... kolik jich bylo ... vždycky v každé třídě prostě někdo je. A teď ještě jde o to, jestli je jako maj diagnostikovaný, že tam jako si člověk všimne něčeho, a třeba to ani nedojde k tomu, aby to bylo diagnostikovaný.*“

Další otázka se týkala schopností žáků s SPU. Zde se dvě z pěti respondentek shodují na průměrných schopnostech, a tři respondentky uvádí naopak schopnosti nižší. Jak se domnívá jedna z respondentek, mohou být v některých případech schopnosti ovlivněny také nemocí, např. dětskou mozkovou obrnou.

Starostlivá: „... *on je z dvojčat a rodina, že by to prostě nezvládla, aby se vrátil do mateřský školky, takže šli spolu a určitě to neudělalo dobře. Ten zase on má od narození tu dětskou obrnu, takže on nikdy nebude, prostě má ty ručičky obě takovýhle.*“

Mezi žáky s SPU se také mohou objevit i žáci nadaní. Čtyři z dotazovaných respondentek uvedly, že nadaní žáci mezi těmito dětmi byli. Speciální pedagožka naopak uvedla, že

takového žáka ve své třídě neměla: „*Nene, když měl SPU tak nebyl, že by vynikal v něčem ...*“.

b) Nadaný žák

Nadání se může u dětí projevovat různými způsoby.

Pokud se učitel zajímá o žáka s dvojitou výjimečností, měl by si také uvědomit způsoby, kterými se nadání může projevit. Je potřeba si všimnout také toho, v čem žák vyniká, nejen toho, v čem má obtíže. Různorodost projevů nadání je velká a někdy je těžké nadaného žáka ve třídě rozpoznat. Při rozhovorech byly respondentky dotazovány, jak poznaly nadaného žáka ve své třídě. Mezi projevy poutající pozornost učitelek a upozorňující na nadání patřilo chování žáka, které respondentky popisovaly jako „jiné“. Nadaný žák je bystrý, vyniká svými vědomostmi, u některých je vidět zvědavost a zájem o dané téma, či úkol.

Speciální pedagožka: „*Oni byli nadprůměrný jako ve všem. Oni neměli nějaký problém v ničem. A v tý matematice to bylo obzvlášť, takže to byli jako hodně rychlí, Většinou teda tou rychlostí. Jako rychlostí, jak došli k tomu výsledku, nebo že ho rychle řekli.*“

Sportovkyně: „*Tak když to bylo třeba na matiku, že byli napřed, logický úsudek někde úplně jinde než ostatní děti. reagovali rychle, prostě všechno měli hotový dřív a zajímaly se o ty příklady, prostě chtěli práci navíc.*“

Od ostatních se nadaný žák odlišoval i jiným stylem práce – pracuje, reaguje a chápe rychle, nebojí se projevit.

V některých případech byla respondentka na nadání upozorněna rodiči dítěte nebo učitelkami z mateřské školy, kde dítě pracovalo již podle individuálního vzdělávacího plánu. Velkou roli při rozpoznávání nadaných hraje i vlastní zkušenost s nadaným, jak popisuje například Portešová (2011) v kapitole Osoby podílející se na identifikaci – Role rodičů. Paní učitelka s touto zkušeností měla možnost si všimnout podobných projevů, které vykazovalo i její nadané dítě, např. v matematice první třídy zvládnutí vyšších početních úkonů, nebo dovednosti číst.

Speciální pedagožka: „*Můj nejmladší Lukáš, když šel vlastně do první třídy, tak už uměl číst, ale plynně číst, to není jako když říkají rodiče: on umí číst, ale už čet v pěti letech knížky, který si půjčoval z knihovny, písmo prostě takovýhle, plynně a s porozuměním.*“

c) **Žák s dvojí výjimečností**

Rozpoznání dětí s dvojí výjimečností je velmi nesnadný úkol. Podle odborné literatury u nich často bývá učiteli odhaleno buď nadání nebo pouze specifická porucha učení (viz kapitola Vymezení dvojí výjimečnosti).

Žáci dotazovaných respondentek na sebe upozorňovali především negativními projevy chování (například rušivým chováním), nečitelným rukopisem, nedostatečným osvojením čtenářských dovedností, proto si učitelky všimly nejprve specifické poruchy učení. Nadání dětí pak bylo objeveno až po upozornění, při psychologickém vyšetření schopností školní psycholožkou a následně pak v pedagogicko-psychologické poradně.

Dále byly respondentky dotazovány na to, čím se odlišovali žáci s dvojí výjimečností od žáků se stejnou poruchou, ale s nadáním průměrným nebo podprůměrným.

Sportovkyně: „*Myslím si, že ty s tou dvojí výjimečností si umíš poradit v krizových, krajních situacích. Ty, co mají jen ty specifické poruchy, ty si prostě neporadíš a tak jako to nedáš. A tyhle děti se snažej nějaký řešení najít.*“

Strohá: „*... Možná, tu poruchu hůř snášeli. ... A řekla bych, že při té reedukaci, při té nápravě se víc snažil.*“

Vzniklo mnoho zajímavých postřehů, které by mohly být využívány i dalšími učiteli. Rozdíl mezi výše zmíněnými typy žáků je například v hledání řešení, v umění si poradit a najít cestu z komplikované situace, ale také v tom, že žák s dvojí výjimečností je více citlivý ke svému znevýhodnění a má snahu jej napravit. Dokáže nacházet souvislosti a má analytické myšlení. Někteří žáci mohou mít i vyšší sebevědomí, někteří mají však sebevědomí nízké.

Výtvarnice: „*No odlišovali se tím, že vlastně vědomosti měli, znalosti měli, ale limitoval je třeba písemnej projev.*“

Učitelky z těchto škol s i také uvědomovaly větší vědomosti žáků s dvojí výjimečností, všeobecný přehled a zaujatost danou činností. U těchto žáků si také všimaly lepšího zvládnání učení.

Žáci s dvojí výjimečností mají své silné, ale i slabé stránky. V těchto školách byli žáci s vynikajícími výsledky v matematice, sportu, technice a přírodních vědách. Co je pro ně však problematické, je již zmíněný písemný projev, ale také mluvený projev a emoční labilita. Problém jim dělalo učení se jazykům, nejen cizím, ale i českému jazyku. Někdy je u žáků sice těžká orientace na ploše, ale dobře se orientují v prostoru. Při přírodovědě si jedna respondentka všimla, že orientace ve venkovním prostoru nedělá žákovi žádný problém, naopak se dovede v terénu dobře zorientovat a poradit si.

Sportovkyně: *„Třeba když jsem je učila kompas nebo orientaci na mapě, tak voni šli a byli schopný provádět – najít cestu a ty ostatní děti prostě ne. ... pro ně to byla španělská vesnice. Jo a pro ty, který jako měli jen ty vady, tak ty prostě nebyly vůbec schopný. i sever je pro ně těžkej. Ty nadaný si dokázali prostě poradit – hned věděli, jak pracovat s mapou, hned věděli ... nebo i v přírodě.“*

Z rozhovorů s respondentkami vyplynulo, že si dokáží všimnout jiného přístupu žáka s dvojí výjimečností k řešení problémů. Uvádějí, že žáci s vyšším nadáním se vždy snaží problém nějak vyřešit, mají zájem úkol zdárně dokončit a většinou se tak snadno nevzdávají.

ROZPOZNÁVÁNÍ

Do této kategorie jsou zahrnuty informace, které se vztahují k identifikaci nadaných žáků. Bylo zjišťováno, zda učitelé využívají dostupné zdroje pro identifikaci a zda mají nějaké své zavedené postupy nebo metody, které jim v identifikaci nadaných žáků pomáhají.

V rozhovorech jsou zmiňovány tyto metody: **pozorování, strukturovaný rozhovor, posuzovací škály a dotazníky**. Učitelé mají možnost tyto metody využívat k identifikaci žáků s jakýmkoliv nadáním, často se ještě využívají spolu s dalšími (rozborem portfolia, analýzou produktů činnosti, dynamickým testováním nebo hodnocením didaktických testů) také pro rozpoznávání nadaných žáků s poruchou učení (Portešová, 2011).

Metodu pozorování využívají v podstatě všechny respondentky, ale je to pozorování spíše nezáměrné. Pozorují projevy dětí během vyučování, všímají si toho, jak děti pracují, jak reagují na otázky nebo jestli jsou schopny udržet při hodinách pozornost.

Strohá: „... *Třeba Tichošlápka jsem měla v první lavici, abych viděla, jak mu to jde, abych se mu přizpůsobila, tak takový děti si dávám ke stolku, abych viděla.*“

Speciální pedagožka: „... *Ale nebylo tam, jak jsi se ptala, že bych někoho jako zkoumala, tak spíš se asi, což je, že se zaměří člověk na ty, komu to nejde.*“

Respondentky si všímají více těch dětí, které mají určitý problém ve zvládnutí učiva a věnují jim více pozornosti. Další metody pro rozpoznávání žáků s dvojitou výjimečností respondentky nevyžívají, nebo je ani neznají. To je případ posuzovacích škál, které by měly být využívány hlavně učiteli, kteří mají dostatečné vědomosti o nadaných dětech s poruchou učení (Coleman, Cross, in Portešová 2011). Dvě respondentky projevíly úžas nad tím, že tyto škály vůbec existují a ostatní uvedly pouze, že je nevyžívaly.

Z výpovědí respondentek je zřejmé, že se o děti zajímají, vedou s nimi rozhovor, který ale není nijak strukturovaný, ani zaměřený na vyhledávání nadaného žáka. Jedná se o běžné povídání s dítětem, respondentky se ptají na jeho zájmy, záliby, na to, co ho těší a trápí, ale také se snaží zaměřit své otázky i na oblasti, ve kterých dítě vyniká.

Sportovkyně: „*To se bavíme se všema dětma, a samozřejmě, když jsou to s tou dvojitou výjimečností, tak většinou mají něco špatného a něco dobrého, tak se právě snažím u nich rozvíjet – nebo se bavím o těch věcech, který jim jdou.*“

Zde je však také patrné, že nejde o vlastní identifikaci dítěte s dvojitou výjimečností, ale že paní učitelka již předem o nadání i specifické poruše učení věděla a své otázky pak tímto směrem zaměřovala. Metoda strukturovaného rozhovoru ve fázi identifikace by však měla sloužit k odhalení nadání nebo i handicapu (Portešová, 2011, viz kapitola Metody identifikace). Ani dotazníky pro identifikaci nadaných žáků nejsou respondentkami využívány.

Dále bylo zjišťováno, zda respondentky, které již v minulosti vyučovaly žáka s dvojitou výjimečností, mají své vyzkoušené postupy nebo metody, podle kterých tohoto žáka poznají. Některé respondentky čerpají z vlastní zkušenosti a přihlíží ke své intuici. Často

bylo zmiňováno i pozorování žáků v hodinách, při kterém dochází ke sledování jejich vývoje a posunu. Získané zkušenosti a poznatky jsou pak pro ně východiskem pro úpravu materiálů, testů nebo vyučovacích metod pro další žáky.

Výtvarnice: „*No tak nemám, ale ono to tak vyplyne v průběhu toho vyučování a hodiny, a protože na prvním stupni ty děti máš celý den, takže jednak je vidíš, jak se ti vyvíjej od první třídy, takže vidíš i tenhle vývoj, pokud někam směřuje a něco je tam jinak, tak i tenhle vývoj zaznamenáš. Nepotřebuješ k tomu škálu, spíš to vidíš tím každodenním kontaktem. A je to i téma zkušenostma, samozřejmě, když se s něčím setkáš, tak příští rok už víš, na co se zaměřit, co ti připadá jiný, a už zkusíš podle té zkušenosti s tím minulým žákem, jestli je to tohleto, s čím ses setkala, nebo zkusíš tam přidat třeba otázky, jestli je to jinak, takže spíš zkušenost.*“

Strohá: „*Já to všechno dělám, jak to cejtím, jak to vidím, já je pozoruju, mám je u stolku a koukám, jak mu to jde, a podle toho třeba diktuju, občas mu třeba něco připomenu, nebo tak...*“

Dvě respondentky uvedly, že žádné své postupy nemají. Vícekrát byla zmiňována konzultace se školní psycholožkou, respondentky se obrací na školní psycholožku v případě, že se jim jeví dítě v nějaké oblasti nadprůměrné nebo naopak nedostatečně rozvinuté či celkově nevyzrálé.

Starostlivá: „*... spíš teda ze zkušenosti a když jako by se to projevovalo nějakým jiným způsobem, tak se to dá zjišťovat, proč se tak děje., ... ale jako třeba nějaký škálování nebo hodnocení, nebo něco takovýho, tak to bylo vždycky ve spolupráci jako se školní psycholožkou. Když jsem jako ... že se mi něco nezdá, ať už plusově nebo minusově, tak jsme to řešily spolu.*“

Z odpovědí respondentek vyplývá, že k identifikaci nadaných žáků, pokud ji vůbec provádějí, používají jen velmi málo z dostupných metod. Nevyužívají (většinou ani neznají) škály ani dotazníky. Žáky při vyučování sice pozorují a mimo vyučování s nimi hovoří, nezaměřují se ale přímo na jejich nadání. U dítěte dokáží respondentky identifikovat spíše poruchu učení než nadání.

SPOLUPRÁCE

V péči o žáky s dvojí výjimečností je důležitá spolupráce učitelů s dalšími institucemi. Nejbližší k učiteli je ve školním prostředí školní poradenské pracoviště, které může provádět prvotní diagnostiku schopností žáků, pokud je v něm přítomen školní psycholog. Školní speciální pedagog může zajistit např. speciální pedagogickou péči o nadané žáky, nadané žáky s handicapem a žáky se specifickými vzdělávacími obtížemi.

V rozhovorech bylo zjišťováno, jak probíhá prvotní spolupráce učitele a školního specialisty při identifikaci specifických vzdělávacích obtíží daného žáka. Dotazy se týkaly i pomoci školního specialisty při identifikaci žáků dvakrát výjimečných.

Při otázce na koho se paní učitelka obrátila, když zjistila, že se jedná o žáka s SPU, odpověděla většina respondentek, že na školní psycholožku, která ve škole pracuje na částečný úvazek. Své typy ale také probírají s výchovnou poradkyní prvního stupně. Jedna respondentka se obrátila rovnou na pedagogicko-psychologickou poradnu.

Speciální pedagožka: *„No určitě na naši školní psycholožku. Tam to fungovalo přesně tak, že když se člověku něco třeba nezdálo, nebo naopak zdálo navíc, tak jsme se vlastně domluvily a bylo to potom už na dohodě, že byl třeba vyšetřenej, právě u paní psycholožky.“*

Starostlivá: *„Jo, s paní psycholožkou to vždycky takhle probereme. Když v tej třídě ještě někdo učí, nebo družina, tak řešíme, jestli je to jenom můj dojem, nebo reakce na moji osobu, a pak to řešíme dál. S rodičema samozřejmě, druhý by byl školní psycholog a když jsme usoudily – někdy to skončilo u ní, a někdy to potom bylo do poradny.“*

Sportovkyně: *„No vždycky když mám něco, tak vždycky jdu za školní psycholožkou, no většinou jdeme za školní psycholožkou. Nebo ještě za dalším učitelem – za třídním, nebo když učím prvouku, tak třeba za výchovnou poradkyní, co sním uděláme, protože ho má taky, tak co s ním uděláme.“*

Respondentky využívají informace i z více zdrojů. Konzultují s dalšími učiteli nebo vychovatelkami ve školní družině, aby zjistily žákovy projevy i mimo své hodiny. Školní psycholožka provádí vyšetření schopností žáků vytipovaných učitelkami jako žáků se vzdělávacími obtížemi. Pokud má dítě nadprůměrné nadání, ale i poruchu učení, upozorní

školní psychologka učitele. Na otázku: Upozornil vás školní specialista na žáka s dvojí výjimečností?, odpověděla pouze jedna z respondentek kladně. Čtyři respondentky se vyjádřily (spíše) záporně.

Výtvarnice: „*Jako že by on přímo a já bych nezaregistrovala nic ... No to asi ne, to myslím, že ne.*“

Speciální pedagožka: „*U mě ve třídě? Ne, to ne, protože vlastně ona tam byla, a jak se chodí dívat na ty prvňáky, a pak já jsem jí vlastně říkala, že ty dva kluci ... tak se byla i podívat, to byla spíš jako vzájemná komunikace, ... že to bylo takový vzájemný.*“

Podání informace o výskytu žáka s dvojí výjimečností vedlo danou respondentku k ověření této informace. Dítěti začala věnovat větší pozornost, zadávala mu jiné úkoly a také doporučením vyšetření ve školském poradenském zařízení, kam bylo dítě následně doporučeno k dalšímu vyšetření.

Školní specialista může učitelům doporučit některé metody či postupy, které by pomohly rozpoznat žáka nadaného a s dvojí výjimečností. Nedostatkem ale může být fakt, že ani tento specialista nemusí mít přehled o těchto pedagogických metodách. To vyplývá i z odpovědí na otázku, zda respondentkám poradil školní specialista nějaké metody, jak rozpoznávat žáka s dvojí výjimečností.

Starostlivá: „*Pro identifikaci vysloveně ne. Jako – jak pracovat s nim, jako jak jinak, to určitě, ale pro identifikaci ne.*“

Sportovkyně: „*Asi pro identifikaci ne, vždycky jsme spíš ... se školní psychologkou jsme se o tom pobavily, ...*“

Speciální pedagožka: „*Ne protože já jsem se na to neptala. Já jsem je vlastně poslala za ní, a tím to pro mě skončilo a ona to tam identifikovala, a já už jsem vlastně s tím už jenom pracovala. Takže já jsem neměla potřebu jakoby identifikovat, protože ona to vlastně udělala.*“

Respondentky se shodují v tom, že se od školního specialisty nedozvěděly o identifikačních metodách, ale nápomocný jim byl posléze, při následné péči o dvakrát výjimečné žáky i o žáky se specifickými poruchami učení. Někteří učitelé ani nemají

potřebu nadané žáky rozpoznávat, ale jsou pak ochotni se jim věnovat, rozvíjet je ve všech oblastech, a právě v tom se jim jeví spolupráce se ŠPP jako důležitá.

Z odpovědí respondentek i z jejich neverbálních projevů při rozhovorech vyplývá, že rády využívají pomoc školní psycholožky a mají v ní důvěru. Pokud potřebují poradit, jak s jakýmkoliv dítětem pracovat, konzultují svá pozorování a porovnávají je s výsledky testů provedených školní psycholožkou.

RODIČE

Výzkum se uskutečnil na školách, kde funguje ve velké míře dobrá spolupráce s ŠPP. Po rozpoznání nadání výukových obtíží školní psycholožkou, jsou také o výsledcích testů informováni rodiče žáků. Důležitou roli pak mají také specialisté v pedagogicko-psychologických poradnách, kteří diagnostikují nadání, specifické poruchy učení a také navrhnou další opatření a vhodné postupy práce pro vzdělávání daného žáka (Portešová, 2011). Tato kategorie popisuje, zda existuje návaznost pedagogické identifikace ve školském poradenském zařízení a jak se k situaci staví rodiče dvakrát výjimečných žáků. Zda vůbec o nadprůměrném nadání svého dítěte věděli a zda chtějí nebo nechtějí následné vyšetření v ŠPZ.

Kontaktování rodičů ohledně výsledků testů probíhá v těchto školách převážně školní psycholožkou. Dotazované učitelky hovoří s rodiči také, ale většinou o školních výsledcích jejich dětí a následné práci s nimi, např. individuálnější přístup či zadávání alternativních úkolů.

Starostlivá: *„Oni se k tomu postavili tak, že si mysleli, že je chytrý, máme na to papír, tak se nemusí učit. ... maminka to vzala jako fakt, že by chtěla ještě něco dalšího, tak by se určitě k němu nestavěla takovýmhle způsobem.“*

Výtvarnice: *„... rodiče to někdy ví, jako tuší, je to jako typ od typu, záleží, jaký ty rodiče jsou. Někdo řekne – ano, vím, je takovejhle, potřebuje tohleto, někdo se zase třeba diví, nebo nechce to ani přiznat, záleží na tom rodiči.“*

Rodiče, dle odpovědí respondentek v některých případech o nadání svého dítěte ví nebo mají pocit, že je jejich dítě v něčem jiné, ale většinou nechtějí s touto informací dále pracovat.

Další otázka směřovala k tomu, jestli měl žák další vyšetření v ŠPZ. Dle respondentek byli všichni žáci v pedagogicko-psychologické poradně. Dotazované respondentky ale také uvedly, že ne všichni rodiče navazující vyšetření chtěli. Pouze jedna z respondentek uvedla rodiče, kteří se nezdráhali do PPP dostavit hned, ostatní se pro vyšetření rozhodli až po delším čase. Mezi důvody nechuti rodičů vyšetření v ŠPZ patřila např. obava z úlev, z toho, že dítěti bude jeho situace příliš ulehčována. Velkou roli ale také sehrálo okolí rodiny, od kterého rodiče očekávali posměch.

Strohá: *„No bylo to z důvodu, že si mysleli, že dítě je hloupý, že to je vostuda, tak jsem jim musela vysvětlovat, že to teda žádá ostuda není, že to vlastně tomu dítěti bude pomáhat, že to nebude, že by ho to degradovalo.“*

Starostlivá: *„Přistupovali k tomu, jako že my si myslíme že je jako hloupý, to dítě, že jako neměli důvody, a když bude potřeba, že jako až pak. ... Bylo to ale většinou u dětí, co se u nich vyskytly nějaký ty problémy ve čtení, psaní ... nebylo to jako na druhou stranu. To nám taky se stalo, že odmítli, že nechtějí.“*

Dalším důvodem bylo i přesvědčení rodičů o malých schopnostech svého dítěte, ale také malý zájem o děti a vidina dalších starostí v péči o ně. Většinou se domnívali, že je toto záležitostí školy, která by se o vše měla postarat.

Pokud došlo k vyšetření dítěte v ŠPZ, obdržela škola Doporučení. Respondentky je využívají a pracují podle nich. Čerpají z nich informace, jak žákům s dvojí výjimečností individualizovat výuku, v čem je dále rozvíjet. Jedna z respondentek dokonce ocenila kvalitněji sepsaná Doporučení, oproti minulosti:

Výtvarnice: *„Určitě, a jsem ráda. Jsem ráda, že teď je to hodně konkrétní. Nebejvalo to vždycky tak, to opravdu ne.“*

Dětem, které neměly vyšetření v PPP poskytovaly učitelky také podporu, která byla v jejich silách a možnostech.

Starostlivá: *„No tak pracovala jsem s ním stejně, ale dělala jsem to bez papíru.“*

Výtvarnice: *„No tak, já jsem dělala v rámci toho, co můžu upravit během té výuky, že třeba dám víc času, možnost kontroly, nebo aby se jako ujistila, mohla si upravit tempo, a můžeme si upravit tak jako jenom plán podpory ve škole, což nemusí projít poradnou, ale*

domluvíme se spaní psycholožkou, tak jsme to dělali. Ale už třeba nenavazovala reedukace a tyhle ty další podpory, to ne, ale v rámci té hodiny jsme se snažily, aby prostě měla ty lepší podmínky pro ty její potřeby.“

Učitelky tedy upravovaly dítěti zadávané úkoly, tempo práce, časovou dotaci. Pracovaly s ním, jako kdyby vyšetření v PPP mělo, aby mu ulehčily jeho někdy nelehkou situaci. Pouze jedna respondentka uvedla, že dítěti žádnou podporu neposkytla.

Z pohledu respondentek vyplývá, že rodiče pomoc školy a školní psycholožky přijímají, o vyšetření v ŠPZ však primárně nestojí. Většinou na ně přistoupí až později. S Doporučeními ze ŠPZ paní učitelky pracují a řídí se dle nich.

6.11 Odpovědi na výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo odpovědět na stanovené výzkumné otázky:

1. Jak jsou učitelé připraveni k rozeznávání žáků s dvojí výjimečností?
2. Které metody využívají učitelé při identifikaci žáků s dvojí výjimečností?
3. Jakým způsobem spolupracují učitelé při identifikaci se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením?

Výzkumné otázky byly rozpracovány do dvou až tří specifických výzkumných otázek.

První výzkumná otázka: **Jak jsou učitelé připraveni k rozeznávání žáků s dvojí výjimečností?** zahrnovala dvě specifické výzkumné otázky:

SVO 1: Jaké je vzdělání učitele, který učil žáka s dvojí výjimečností?

SVO 2: Jak škola motivuje učitele k rozpoznávání a další práci s žáky nadanými a žáky s dvojí výjimečností?

Znalost problematiky nadaných žáků umožňuje učiteli lépe s nimi pracovat a věnovat se jim. Výhodou je, pokud je učitel vybaven základními znalostmi již během svého studia. Na vybraných školách jsou učitelky s aprobací pro 1. stupeň základní školy, také pro trenérství a jedna učitelka má navíc vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

Při studiu na Vysoké škole pedagogického zaměření se měly učitelky možnost seznámit s problematikou nadaných žáků a jejich rozpoznáváním pouze okrajově, v rámci jiného předmětu. Na sportovně zaměřené škole byl tento předmět součástí studia. Během své praxe se s nadanými žáky setkaly pedagožky obou škol. Na Soupeřící škole bylo uvedeno rozmezí nadaných žáků mezi 2–10 a 5 žáků s dvojí výjimečností. Na Maloměstské škole bylo uvedeno méně nadaných žáků, a to 5–6, z toho dva žáci s dvojí výjimečností.

Přístup obou škol ke vzdělávání pedagogů v oblasti nadaných žáků je podobný. Vedení školy účast na seminářích či jiných akcích umožňuje, ale samo nijak nepodněcuje učitelky k tomu, aby si vybraly zrovna toto vzdělávání. Je spíše na zájmu dané učitelky, kterou z nabídek využije. Pedagožky navštěvují semináře týkající se převážně oblasti některého z jimi vyučovaných předmětů, který je jim blízký. Ze Soupeřící školy se zúčastnila

semináře o dětech s matematickým nadáním jedna učitelka, jedna učitelka se zúčastnila semináře o vyhledávání sportovních talentů. Z kontrolní školy se pedagožka žádného semináře o vzdělávání nadaných žáků nezúčastnila a jak uvedla v rozhovoru, nejeví o vzdělávání v oblasti nadaných žáků žádný zájem. Ani ostatní pedagožky ze Soupeřící školy neměly o takovéto vzdělávání zájem, účastnily se pouze seminářů o specifických poruchách učení.

Druhá výzkumná otázka: **Které metody využívají učitelé při identifikaci žáků s dvojitou výjimečností?** obsahovala tři specifické výzkumné otázky:

SVO1: Jaké je zastoupení žáků s dvojitou výjimečností (ve třídě běžné základní školy)?

SVO2: Jakým způsobem je možné odlišit žáka s dvojitou výjimečností od žáka se specifickými poruchami učení?

SVO3: Jaké metody učitelé využívají pro identifikaci nadaných žáků?

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou v obou školách zastoupeni ve velké míře. Rozmezí se pohybuje zhruba mezi 15–20 žáky na každou učitelku během její praxe. Jsou mezi nimi i žáci nadaní, ovšem těch je již méně.

O nadaném žákovi mají některé učitelky vlastní představu, která většinou zahrnuje děti pohotové, rychlé, zodpovědné, projevující zájem a dobře se učící. Tato představa je možná ovlivněna přítomností žáka, který kdysi jednu ze škol navštěvoval a stal se pro ně měřítkem nadaného dítěte ve škole. Pokud má žák SPU, jsou učitelky schopny si této poruchy všimnout, nadání však zůstává nerozpoznáno. Někdy zaregistrují jiný přístup nadaných žáků s SPU k řešení problémů.

Žáci s dvojitou výjimečností na těchto školách jsou nadaní hlavně v matematice, sportu, technických činnostech a v přírodních vědách. Čeho si ale všimly učitelky dříve, je právě specifická porucha, tedy to, co je pro dítě problematické. Toho, v čem je dítě nadprůměrné a v čem vyniká si učitelky všimají až poté, kdy je u dítěte určena diagnosa školní psycholožkou a posléze i školským poradenským zařízením.

Pro pedagogickou identifikaci nadání existuje mnoho metod, které mohou učitelé využít. Dotazované učitelky využívají spíše snadno dostupné metody, jako pozorování, rozhovor, ale i rozbor žákovských prací. Tyto metody ale používají nestrukturovaně, bez stanoveného cíle odhalit nadání. Ani v jedné škole neznaly respondentky některé ze zmíněných identifikačních metod (posuzovací škály). Z odpovědí respondentek lze usoudit, že si neuvědomují využitelnost těchto metod pro identifikaci nadaných žáků. Každá učitelka má také své vlastní postupy, které používá při rozpoznávání dětí s nadáním nebo s poruchou učení. Kromě výše zmíněných se často řídí vlastními zkušenostmi, intuicí a využívají také pomoc školní psycholožky.

Z pohledu výzkumníka je patrné, že je pro učitelky obtížné přijmout fakt, že i nadané dítě může mít znevýhodnění. Jejich postoj tak dokazuje to, co je popsáno v odborné literatuře – rozpoznání dvojí výjimečnosti u dětí je náročné, zvláště pokud je nadání spojené s poruchou učení (Vaughn, 1989).

Třetí výzkumnou otázkou bylo: **Jakým způsobem spolupracují učitelé při identifikaci se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením?** Ta byla dále rozpracována do tří specifických výzkumných otázek:

SVO1: Jaká je prvotní spolupráce učitele a školního specialisty při identifikaci specifických vzdělávacích obtíží u konkrétního žáka?

SVO2: Jaká je pomoc školního specialisty při identifikaci žáků s dvojí výjimečností?

SVO3: Existuje návaznost pedagogické identifikace ve školském zařízení?

Přístup učitelek k dětem na obou školách je velmi vstřícný. Učitelky se snaží co nejvíce každé dítě poznat a umožnit mu vzdělávání podle jeho individuálních potřeb. V obou školách je poměrně dobře rozvinuta spolupráce se specialistou školního poradenského pracoviště zastoupeným školní psycholožkou. Proto se při podezření na poruchu učení obrací učitelky převážně na ni. Některé učitelky využívají i konzultace s výchovnou poradkyní. I když učitelky se školní psycholožkou konzultují svá pozorování a výsledky vyšetření žáků, nemají ve většině případů pocit, že by je upozornila na žáka s dvojí

výjimečností. Získané informace ale pak využívají pro optimální rozvoj dítěte, učivo obohacují jinými úkoly a přizpůsobují dítěti podmínky učení.

Zapojení školního specialisty do procesu identifikace žáků s dvojí výjimečností probíhá až ve fázi zjištění výukových obtíží daného žáka, u kterého školní psycholožka provádí i vyšetření schopností. Do pedagogické identifikace ale nijak nezasahuje, neboť ani ona nemá přehled o využitelných identifikačních metodách pro pedagogy. Nápomocná je hlavně v další fázi – při práci s dvakrát výjimečným žákem. Informování rodičů probíhá přes školní psycholožku, která také doporučuje rodičům vyšetření dítěte v ŠPZ, z důvodu lepšího přijetí této netypické situace dvojí výjimečnosti učiteli. Zákonní zástupci dotčených dětí však o navazující vyšetření nestojí z různých důvodů a přesvědčit je o přínosu tohoto kroku, tedy zlepšení žákovy situace ve škole, je, podle učitelek i školní psycholožky, někdy velmi nesnadný úkol. Na obou školách všechny učitelky využívají Doporučení zasláná školským poradenským zařízením a pracují podle nich. V situaci, kdy dítě nemá žádný podklad z ŠPZ pro vzdělávání, poskytují i tak žákovi podporu, která je v jejich možnostech.

Situace v obou školách, z hlediska pedagogické identifikace nadaných žáků, není v současné době ideální. Postoje některých učitelek poukazují na skutečnost, že pro práci s nadanými nejsou ve škole nastavené vhodné podmínky. I přes tyto nepříznivé podmínky je ale vidět jejich pozitivní postoj k nadaným žákům, kterým se chtějí věnovat a také mají zájem o to, aby bylo nadání žáků rozvíjeno, což doplňuje i výrok učitelky Sportovkyně:

„Ale samozřejmě je těžká práce, když máš ve třídě 28 dětí, jednoho integrovaného, myslím tím jako hloupějšího, nebo s problémama, a pak tam máš nadaného, tak prostě ...nemáš kdy se mu věnovat. Dát to dohromady, je jako fakt teda těžký a je to bláznivec. Takže u hodně početných tříd se to stíhá málokdy. Tím pádem ten nadanej se tam nudí. To si myslím, že je prostě...špatně. Měli bysme se spíš věnovat těmhletěm nadanejím dětem.“

6.12 Doporučení pro školy

Výzkum ukázal, že obě školy mají zájem o to, věnovat se všem dětem – dětem se znevýhodněním i dětem nadaným, dětem z rozdílného sociokulturního prostředí i žákům s odlišným mateřským jazykem. Pro zlepšení péče o nadané děti a děti s dvojí výjimečností by mohly školy využít některé z těchto doporučení.

Koordinátor pro oblast nadání

Usnadnění vyhledávání žáků s dvojí výjimečností by mohlo přinést zavedení pozice koordinátora pro nadané žáky. Tuto pozici může zastávat odborník ŠPP (školní psycholog nebo školní speciální pedagog), přínosnější se jeví, kdyby se funkce ale ujal některý z pedagogů, který má s žákem s dvojí výjimečností vlastní zkušenost. Jeho doporučení by ostatní učitelé mohli lépe přijmout.

Přístup vedení školy

Pro lepší schopnost identifikace nadaného by učiteli také jistě pomohlo, kdyby zmíněné školy měly větší zájem o možné metody a formy rozvíjející vzdělávání nadaných žáků. Proto by bylo vhodné apelovat již na vedoucí pracovníky škol, aby se oni sami o rozvoj nadaných začali více zajímat a do svých škol zaváděli opatření pro zlepšení identifikace nadaných žáků. Jednou z možností je podněcování učitelů ke vzdělávání v oblasti nadaných žáků například účastí na seminářích nebo kurzech. Nabídku seminářů a kurzů je možné využít v rámci nabídky Dalšího vzdělávání pedagogů (DVPP). Zvláštní oblastí nadání je dvojí výjimečnost žáků, na kterou by bylo vhodné se zaměřit podrobněji, neboť v obou školách je vyučován celkem velký počet žáků se specifickými poruchami učení. V této souvislosti je vhodné učitele upozornit na výskyt souběhu nadání a poruchy učení, aby byla pozornost učitele rovnoměrně rozložena na nápravu poruchy, ale také na rozvoj nadání.

Podpora pedagogů by mohla spočívat i ve vyzdvihování kladů přítomnosti žáka s dvojí výjimečností ve třídě. Jeho přítomnost může obohatit nejen učitele a žáky, ale i žáka samotného. Pokud učitel zná silné stránky dvakrát výjimečného, žáka může jeho schopností využít právě v oblastech, ve kterých je např. on sám nejistý nebo může žák

s dvojí výjimečností obohatit svými znalostmi či přehledem právě probírané téma. Příprava činností pro žáka s dvojí výjimečností také může zvýšit kreativitu učitele, poskytnout mu radost z učení i výsledků své práce.

Vytvoření systému pro identifikaci nadaných žáků a žáků s dvojí výjimečností

Ve spolupráci s odborníkem školního poradenského pracoviště či školského poradenského zařízení by bylo vhodné vytvořit seznam jednotlivých kroků v procesu identifikace nadaných žáků a žáků s dvojí výjimečností. Tento identifikační systém by mohl obsahovat:

- Sledování všech žáků přicházejících do prvních tříd – zaměření se na hlubší pozorování těch, kteří umějí číst či počítat.
- Od druhé třídy sledovat žáky s obtížemi ve čtení či psaní, zaměřovat se nejen na jejich obtíže, ale všímat si i silných stránek.
- V každé třídě využít u vytipovaných dětí jednou za pololetí posuzovací škály nebo didaktické testy určené pro identifikaci nadání.
- Konzultace o výsledcích z pozorování, posuzovacích škál a didaktických testů se školním specialistou.
- Přizvání školního specialisty do třídy za účelem pozorování reakcí žáků na vyučování se speciálním zaměřením na žáky potenciálně nadané.
- Sledovat rozbor výsledků činností žáků, mimořádné výsledky konzultovat s pracovníkem ŠPP a rodiči.
- Zavedení žákovského portfolia všech žáků se snahou docílit, aby obsahovalo výsledky jejich činností nejen školních, ale i zájmových.
- Při zjištění obtíží ve zvládnutí čtení a psaní u žáků sledovat jejich vývoji v jiných oblastech a podporovat silné stránky dítěte.
- Po zhodnocení všech výsledků zvážit, zda se může jednat o nadaného žáka s poruchou učení a projednat s rodiči možnost vyšetření dítěte v ŠPZ.

Znalost identifikačních metod

Důležitou součástí vzdělávání učitelů je i seznámení s identifikačními metodami využitelnými v pedagogické praxi. Je ale zapotřebí také proškolení, jak s těmito nástroji

pracovat. Vhodnými metodami je kromě pozorování a strukturovaného rozhovoru i využití posuzovacích škál či dotazníků a dále rozbor výsledků žákovských prací.

U nadaných žáků si učitelé mohou všimnout některých těchto charakteristik, kterými se mohou projevat nadaní žáci:

- rychlé tempo učení;
- předčasný vývin např. v matematice, jazyce, historii nebo přírodních vědách;
- nadšení pro výkon, které souvisí s vnitřní motivací k učení (ta se však nemusí projevat ve všech vzdělávacích oblastech);
- vynikající paměť a pozornost;
- výrazný smysl pro humor;
- kreativní myšlení;
- malá obliba rutinních a předvídatelných činností;
- nadaný žák může být nervózní, pokud mu připadá, že tempo ve třídě je nedostatečně aktivní;
- přichází s „lepšími způsoby“ řešení problémů, často je navrhuje spolužákům i učitelům, někdy méně vhodným způsobem.

7 Diskuze

Dvojí výjimečnosti se ve světě dostávalo větší pozornosti od 80. let 20. století vydáním dvou průlomových knih o nadaných dětech s poruchami učení, o jejich identifikaci a učení. I když pozornost vůči této skupině nadaných žáků vzrostla, jak popisuje např. Reis, Baum a Burke (2014), tak je na druhé straně také patrna malá míra identifikace těchto žáků (Barnard-Brak et al., 2015 in Němcová, 2019). Také v České republice je téma dvojí výjimečnosti stále relativně málo známé. O nadaných dětech se prvně zmiňuje v roce 2004 novela školského zákona (č. 561/2004 Sb.), dále pak vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Pojmy nadání a mimořádné nadání jsou definovány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Možnost souhry nadání a znevýhodnění, neboli dvojí výjimečnost, byla zmíněna v článku Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která zajišťovala realizaci ustanovení §17 zákona 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve které bylo sepsáno ustanovení popisující, že se u nadaného žáka mohou objevovat i další speciální vzdělávací potřeby, např. z důvodu výskytu specifické poruchy chování a učení nebo ADHD, které pak mohou znesnadnit rozvoj nebo projevy nadání (Zapletalová, 2006). I v Rámcových vzdělávacích programech je zmíněno, že při vyhledávání mimořádně nadaných žáků mají být bráni v úvahu i žáci se specifickou poruchou učení (Portešová, 2011). Proto by se na tuto oblast nadání nemělo zapomínat ani ve Školních vzdělávacích programech, které si vytváří každá škola samostatně. Z analýzy ŠVP škol zapojených do výzkumu však vyplývá, že nemají zcela propracovaný systém identifikace nadání ani dvojí výjimečnosti. Pedagogové nejsou nijak v této oblasti cíleně školeni ani dále vzděláváni.

Česká školní inspekce provedla ve školním roce 2021/2022 šetření o podpoře vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách. Výstupy tohoto šetření ukazují na to, že pro identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají pedagogové ve školách převážně pouze metodu pedagogického pozorování a rozhovory s jednotlivými žáky. Další, objektivnější metody, jsou používány zřídka. Ve své diplomové

práci jsem došla k podobným zjištěním: učitelky na obou základních školách využívají k identifikaci nadání nestrukturované pozorování a rozhovor se žákem.

Z výzkumu v této práci vyplývá také například to, že učitelky si dokáží všimnout u žáků s dvojí výjimečností jejich nadprůměrných projevů, např. logického myšlení, schopnosti poradit si a řešit problémy, zvědavosti nebo rychlého chápání, které také popisuje Portešová (2011), ale většinou tyto schopnosti nijak dále nerozvíjejí. Pozornost zaměřují na výukové obtíže, kterým věnují zpravidla větší péči. Z rozhovorů je rovněž zřejmé, že si učitelky myslí, že dítě, které má mimořádné nadání si dokáže poradit samo, kdežto dítě, které má jen potíže s učením bez mimořádného nadání, potřebuje větší pomoc dospělého. Z toho je tedy patrné, že učitelky stále rozlišují buď žáka nadaného nebo žáka s průměrnými schopnostmi s poruchou učení. Je tedy pro ně dle mého názoru nejspíše obtížné přijmout to, že nadání se může projevat jen v některé oblasti, a že může být provázeno i výukovými obtížemi. Podobné výstupy vyplývají i z výzkumu Němcové (2019), kterého se zúčastnilo 184 pedagogů a méně než polovina z nich dokázala rozpoznat u žáka nadání i poruchu učení (dyslexii). I zahraniční studie poukazují na to, že se učitelé stále koncentrují hlavně na problémy žáků a rozvoji jejich schopností se věnují méně (Brody, Mills, 1997).

K prohloubení znalostí učitelů o žácích s dvojí výjimečností, a především jejich identifikace ve škole by bylo dobré rozšířit nabídku vzdělávacích předmětů týkajících se této oblasti již na vysoké škole při přípravě učitelů. Tohoto výzkumu se účastnily učitelky, které jsou v praxi již více než 15 let, některé učí již přes 30 let a v rámci studia žádný speciální předmět o nadaných žácích neměly. V současné době je na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v rámci přípravy učitelů 2. stupně vyučován předmět Nadané děti ve formě volitelného předmětu.

Ve výzkumu chyběl pohled učitelů prvního stupně s menší dobou praxe, bohužel v době plánování a sběru dat, nebyli ve školách přítomni žádní učitelé splňující podmínku, která vyžadovala, aby se setkali s dvakrát výjimečným žákem a vyučovali ho. Bylo by jistě přínosné zjistit, jak jsou v současné době připraveni k identifikaci nadaných žáků a především žáků s dvojí výjimečností absolventi vysokých škol nastupující do praxe.

Zajímavé poznatky by také mohl přinést výzkum připravenosti učitelů druhého stupně základních škol k identifikaci těchto žáků.

Jak se ukázalo, ve výzkumu hraje velkou roli při identifikaci nadaných žáků i školní poradenské pracoviště, které je učiteli nejbliž z poradenských pracovišť a pokud jsou mezi pedagogy a specialisty tohoto pracoviště dobré vztahy, probíhá efektivně i jejich spolupráce. Možnosti poskytnutí informací ohledně pedagogické identifikace nadaných a dvakrát výjimečných žáků pedagogům jsou však omezené, neboť ani školní specialisté nemusí mít o těchto metodách přehled. Jiný výzkum by se tedy mohl zaměřit i na vzdělání specialistů ŠPP. Bylo by dobré zjistit, jestli mají dostatek informací o metodách pedagogické identifikace nadání, jak se zapojují do identifikace žáků oni sami a jakými způsoby jsou právě pracovníci ŠPP schopni napomoci učitelům v identifikaci nadaných žáků.

Mezi limity diplomové práce lze zahrnout výběr respondentů a to jak z hlediska zastoupení žen a mužů tak co se týče jejich počtu. Výzkumu se zúčastnily pouze ženy - učitelky, bylo by vhodné oslovit i muže-učitele. Na prvním stupni však bývá nedostatek učitelů, většinou se setkáme s převážně ženským kolektivem. Podobně je tomu i na školách vybraných pro výzkum této diplomové práce, v jedné škole učí na prvním stupni pouze jeden učitel, na druhé škole není žádný učitel prvního stupně. Rozhovory se uskutečnily s pěti respondentkami, větší počet respondentů by mohl obohatit výsledky šetření

Školy zvolené pro diplomovou práci jsou umístěné ve městech s počtem obyvatel do 10 000. Jistě by také bylo zajímavé zjistit, jak přistupují k identifikaci dvakrát výjimečných žáků ve školách, které se nacházejí ve městech převyšujících tento počet. Mohlo by se zde nacházet jiné složené pedagogického sboru. Učitelky účastníci se výzkumu jsou specifické také tím, že učí na školách v pohraničí. Porovnání přístupu k identifikaci dvojí výjimečnosti zdejšími učitelkami s učitelkami působících na školách umístěných ve městech více ve vnitrozemí by také mohlo přinést důležité údaje v této oblasti.

Výzkum pro tuto diplomovou práci přinesl ale také pozitivní výsledky v oblasti zájmu o děti s poruchami učení, kterým jsou ochotné se věnovat a zajistit reedukaci v nerozvinutých schopnostech. Dalším pozitivním zjištěním je fungující spolupráce mezi

učitelkami a školním poradenským pracovištěm. Probíhá zde oboustranná komunikace a snaha pomoci každému dítěti, které pomoc potřebuje. Díky této spolupráci je zajištěna i návaznost péče o děti s dvojitou výjimečností, učitelkám jsou školní psycholožkou doporučovány materiály pro obohacování učiva těmto dětem při výuce. Přínosem pro identifikaci nadání může být i přítomnost učitelky, která se věnuje trenérství a tento obor má také vystudovaný. Ona sama aktivně vyhledává sportovně nadané žáky a dále je rozvíjí. Díky ní by se mohlo povědomí o nadaných dětech a později i o dětech s dvojitou výjimečností rozšířit i mezi ostatní učitele a identifikace těchto žáků by se pak mohla stát běžnou součástí pedagogické praxe.

Závěr

Diplomová práce se zabývala jednou z oblastí nadání – dvojí výjimečností. Dvojí výjimečnost je souhra nadání s určitým typem znevýhodnění. V této práci jsem se zaměřila na nadané žáky se specifickými poruchami učení, u kterých se vyskytovala převážně dyslexie, z části dysgrafie a dysortografie.

Teoretická část byla zaměřena na popis pojmů, jejichž znalost je důležitá pro praktickou část práce. S podporou zahraniční i české literatury byla popsána oblast nadání, tedy vymezení pojmu, typologie nadaných, také pojem inteligence a jeho souvislost s nadáním. Dále bylo pospáno, co je to dvojí výjimečnost a jaké jsou rozdíly v projevech žáka s poruchou učení s nadáním a žáka s poruchou učení bez nadání. Ve druhé části byly popsány jednotlivé druhy specifických poruch učení se zaměřením na dyslexii, která je nejvíce prozkoumanou oblastí z těchto poruch učení a mezi žáky popsány v kazuistikách této práce se vyskytovala nejčastěji. Dle zaměření diplomové práce byly také popsány metody identifikace jednak nadaných dětí a také ty metody, které jsou doporučovány k identifikaci dětí s dvojí výjimečností. Mezi těmito metodami jsou metody pedagogické a psychologické. Z pedagogických metod byly popsány metody pozorování, pedagogický rozhovor, posuzovací škály, hodnocení výsledků činností a školního prospěchu, analýza portfolia a ocenění účasti v soutěžích. Z psychologických metod byly popsány vícedimenzionální testy rozumových schopností, např. WISC III, WJ-IE II, jejichž využitelnost je vhodná i pro identifikaci nadaného dítěte s poruchou učení. Z prostudovaných zahraničních i českých zdrojů je patrné, že k identifikaci nadaných dětí se specifickými poruchami učení, ale i dětí nadaných a mimořádně nadaných je potřeba vycházet z více zdrojů, které poskytnou ucelený pohled na schopnosti dítěte i na problémové oblasti.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, které metody využívají učitelé při identifikaci žáka s dvojí výjimečností na 1. stupni základní školy a jak spolupracují se školním poradenským pracovištěm, zastoupeným školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem. V empirické části je proto popsána zvolená metoda pro výzkum a metody analýzy dat. Pro svou diplomovou práci jsem zvolila metodu případové studie, která zahrnovala dva

případy, tedy dvě předem vybrané základní školy. Ty se nacházejí v různých městech, ale jsou podobné v přístupu k nadaným žákům i žákům s dvojí výjimečností a také v přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. V těchto školách byly vybrány za pomoci školní psychologky učitelky, které se setkaly s žáky s dvojí výjimečností a s nimi probíhal polostrukturovaný rozhovor. Analýza získaných dat z rozhovorů proběhla metodou otevřeného kódování, nejprve pomocí metody tužka – papír, poté v programu MAX QDA 2022. Otevřené kódování bylo doplněno tematickým kódováním, které vytvořilo celkový přehled o studovaných případech.

Pozitivním závěrem výzkumu je, že je na dobré úrovni rozvinuta spolupráce učitelů se školním poradenským pracovištěm. Učitelé konzultují se školním psychologem svá pozorování a zjištění o žácích. Psycholog provádí orientační vyšetření schopností žáka vybraného učitelem a zpětně učitele v rámci svých kompetencí o žákovi informuje a doporučuje další postupy pro vzdělávání žáka. Ve vyhledávání žáků s dvojí výjimečností má škola ale ještě do jisté míry asi bez rezervy. Učitelé si všimnou nejprve žákova problému v učení a snaží se o jeho nápravu. Když dojde i k potvrzení jeho nadání školním psychologem a posléze i školským poradenským zařízením, zaměří se z části i na podporu jeho nadprůměrných schopností. Na základě proběhnuvších rozhovorů spatřuji hlavní nedostatek v identifikaci dvakrát výjimečných žáků v tom, že není zajištěna dostatečná podpora učitelů vedením škol. Ředitelé ani zástupci škol, dle výpovědí respondentů i školní psychologky, nemají velký zájem o vyhledávání ani práci s nadanými žáky, natož se žáky s dvojí výjimečností. Proto byla navržena doporučení, která by mohla pomoci pedagogům zorientovat se v oblasti nadání a dvojí výjimečnosti a usnadnit jim proces vyhledávání takovýchto žáků.

Pro některé učitelky, které se účastnily výzkumu, je představa nadaného žáka, který má obtíže v učení, v podstatě nepřijatelná. Z tohoto důvodu je pak identifikace těchto žáků obtížná. Proto je stále důležité upozorňovat na tuto specifickou skupinu nadaných dětí, aby jim byla poskytnuta adekvátní péče nejen v oblasti poruchy, ale také v oblasti nadání, aby byl plně využit jejich potenciál.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné publikace

ANDERSON, P. L. MEIER-HEDDE, R. (2001). *Early case reports of dyslexia in the United States and Europe*. Journal of Learning Disabilities, In Portešová (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Masarykova univerzita.

BARTOŇOVÁ, M. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Paido.

BARTOŇOVÁ, M. (2019). *Specifické poruchy učení a chování. Distanční studijní text*. Slezská univerzita.

BAUM, S. M., OWEN, S. V., DIXON, J. (1993). *To be gifted & learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. Hawker Brownlow Education. In PORTEŠOVÁ, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Masarykova univerzita.

BETTS, G. T., & NEIHART, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented*. Gifted child quarterly, 32(2), 248-253.

BRODY, L. E., MILLS, C. J. (1997). *Gifted children with learning disabilities: A review of the issues*. Journal of learning disabilities, 30(3), 282-296.

CIHELKOVÁ, J. (2017). *Nadané dítě ve škole*. Portál.

CLARK, B. (1992). *Growing up gifted (4th ed.)*. Merill.

ČAVOJSKÁ, M., FOŘTÍKOVÁ, J. a kol. (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky. Metodická příručka*. Výzkumný ústav pedagogický.

DANIELS, P. R. (1983). *Teaching the gifted/learning disabled child*. Aspen Pub. In PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.

DAVIS, G. A., RIMM, S. B. (1998). *Education of the Gifted and talented*. Allyn & Bacon.

DICKMAN, E. (2003). *The nature of learning disabilities through the lens of reading research*. Perspectives: The International Dyslexia Association

- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Portál.
- FOŘTÍKOVÁ, J. (2009). *Talent a nadání*. Národní institut pro další vzdělávání.
- FOX, L. H., BRODY, L., TOBIN, D. (1983). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. University Park Press. In PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.
- GRIDLEY, B. E., NORMAN, K. A. a kol. (2003). Assessing gifted children with the WJ-III. In Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2007). *Základní témata problematiky nadaných*. Univerzita J. A. Komenského.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2009). *Nadání a nadání*. Grada Publishing as.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2010). *Mimořádně nadané děti ve škole a v rodině*. Univerzita Jana Evangelisty
- HUDSON, R., HIGH, L. (2007). *Dyslexia and the brain*. The Reading Teacher, 60(6), 506-515. In PORTEŠOVÁ, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Masarykova univerzita.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2008). *Metody reedukace specifických poruch učení*. Nakladatelství D+H.
- JURÁŠKOVÁ, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- KIRBYOVÁ, A. (2000). *Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Portál.
- KOVÁŘOVÁ, R. (2013). *Specifické poruchy učení ve školní praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- LANDAU, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Akropolis.
- LAZNIBATOVÁ, J. (2001). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. IRIS.

- LAZNIBATOVÁ, J. (2007). *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vydanie. Iris.
- LOVETT, B. J., & SPARKS, R. L. (2010). *Exploring the diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 91-101.
- MACHŮ, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Masarykova univerzita.
- MACHŮ, E. (2010). *Nadaný žák*. Paido.
- MACHŮ, e. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*.
- MATĚJČEK, Z. (1975). *Vývojové poruchy čtení*. Státní pedagogické nakladatelství.
- MATĚJČEK, Z. (1993). *Dyslexie*. H&H.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum.
- MICHALOVÁ, Z. (2008). *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Technická univerzita v Liberci.
- MÖNKES, F. J., YPENBURG, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Grada Publishing as.
- MUNRO, J. (2002). *The reading characteristics of gifted literacy disabled students*. *Australian Journal of Learning Difficulties*.
- NOVÁK, J. (2000). *Dyskalkulie – specifické poruchy počítání*. Tobiáš.
- POKORNÁ, V. (2001) *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. Vyd. Portál.
- PORTER, L. (1999). *Gifted Young Children. a guide for teachers and parents*. Open University Press.
- PORTEŠOVÁ, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Masarykova univerzita.
- PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.

- PORTEŠOVÁ, Š. (2016). *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení – Cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Masarykova univerzita.
- REIS, S. M., BAUM, S. M., BURKE, E. (2014). *An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications*. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Grada Publishing as.
- SILVERMAN, L. K. (2000). *The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities*. In PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.
- SILVERMAN, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. DeLeon Publishing.
- SELIKOWITZ, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada Publishing.
- STEHLÍKOVÁ, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Grada Publishing as.
- STEHLÍKOVÁ, M. 2018. *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Grada.
- SVOBODA, M. a FOŘTÍKOVÁ, J. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.
- ŠAUEROVÁ, M, ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. (2013). *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti s SPUCH*. Grada.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Portál.
- TALLENT-RUNNELS, M. K., & Sigler, E. A. (1995). *The status of the selection of gifted students with learning disabilities for gifted programs*. *Roeper Review*.
- TANNENBAUM, A. J., BALDWIN, L. J. (1983). *Giftedness and learning disability: A paradoxical combination*. In Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.
- THOROVÁ, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Portál.

- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- VAUGHN, S. (1989). *Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea?* Learning Disabilities Focus.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.
- WEBB, J. T., LATIMER, D. (1993). *ADHD and Children Who Are Gifted*. ERIC Digest# 522.
- WHITMORE, J. R., MAKER, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Aspen Publishers. In PORTEŠOVÁ, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Masarykova univerzita.
- ZELINKOVÁ, O. (2003). Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Portál.
- ZELINKOVÁ, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.
- ZELINKOVÁ, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Portál.
- WEBB, J. T. (1993). *Nurturing Social – Emotional Development of Gifted Children*. In International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. ERIC Clearinghouse.
- WEBB, J. T., AMEND, E. R., & Webb, N. E. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc.

Internetové zdroje

ALLOUCCH, A. *The Need for a Program Model for the Gifted and Talented Students: Raising Community Awareness, Identification, and Effective Intervention in Southern Lebanese Schools*. In Global Proceedings Repository: First Forum on Gifted Education in

Lebanon, 2017 [online]. ISSN 2476-017X. Dostupné z: <http://proceedings.sriweb.org/akn/index.php/edu/article/viewFile/53/53>

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení v dospělosti. *Špeciálny pedagóg* [online]. 2012, roč. 1., č. 1, s. 13-23. ISSN 1338-6670. Dostupné z: <http://www.studiezospecialnejpedagogiky.sk/studie-zo-specialnej-pedagogiky/archiv/>

BAŠE, L. Identifikace mimořádně intelektově nadaného žáka. *Školní poradenství v praxi* [online]. 2016, č. 1 [cit. 2016-20-01]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/identifikace-mimoradne-intelektove-nadaneho-zaka.m-2429.html>

COGx. (2019). *What is Twice Exceptionaty?* [online]. Dostupné z: <https://cogx.info/wp-content/uploads/2021/05/COGx-Twice-Exceptionality.pdf>

Česká školní inspekce (ČŠI). (2022). *Tematická zpráva – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v ZŠ a SŠ* [online]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Podpora-vzdelavani-nadanych-a-m>

DOČKAL, V. Prístupy k nadaniu v kontexte dejín. *Časopis Psychologie a její kontexty* [online]. 2012, roč. 3, č. 2., s. 75-90. ISSN 1805-9023. Dostupné z: <https://psychkont.osu.cz/archiv/3-2-2012.htm>

EDUZÍN, KOCUROVÁ, L. (2019). *Vyučíš se sotva švadlenou, říkali jí učitelé na prvním stupni. Dnes získává mezinárodní vědecké patenty.* [online]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2019/10/04/vyucis-se-sotva-svadlenou-rikali-ji-ucitele-na-prvnim-stupni-dnes-ziskava-mezinarodni-vedecke-patenty/>

EISENBERG, D., EPSTEIN, E. (1981). *The discovery and development of giftedness in handicapped children.* Paper presented at the CEC – TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child. Orlando, FL. In ALLOUCCH, A. The Need for a Program Model for the Gifted and Talented Students: Raising Community Awareness, Identification, and Effective Intervention in Southern Lebanese Schools. *In Global Proceedings Repository: First Forum on Gifted Education in Lebanon*, 2017 [online].

ISSN 2476-017X. Dostupné z:

<http://proceedings.sriweb.org/akn/index.php/edu/article/viewFile/53/53>

FEJTOVÁ, M., FABIÁN, V., DOBIÁŠ, M. (2011). Sledování očních pohybů pro diagnostiku dyslexie. Kongresové centrum Praha. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Martin-Dobias/publication/266342182_SLEDOVANI_OCNICH_POHYBU_PRO_DIAGNOSTIKU_DYSLEXIE/links/55c1191f08ae9289a09d0043/SLEDOVANI-OCNICH-POHYBU-PRO-DIAGNOSTIKU-DYSLEXIE.pdf

HAVIGEROVÁ, J. M., HAVIGER, J. Škála charakteristik nadání pro předškolní děti – shody a rozpory v posuzování nadání předškoláků mezi učitelkami MŠ a rodiči. *e-Pedagogium* [online]. 2013, roč. III, s. 68. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf#page=69

HŘÍBKOVÁ, L. Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). *Časopis Svět nadání* [online]. 2012, roč. I., č. 2, s. 16-30. ISSN 18_6-7217. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-2-rocnik-i-2012#content-50>

HŘÍBKOVÁ, L. Screeningová baterie pro identifikaci nadání – IDENA. *Časopis Svět nadání* [online]. 2013, roč. II., č. 2. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-2-rocnik-ii-2013#content-38>

JABŮREK, M. Přehled českých a zahraničních posuzovacích škál pro identifikaci nadání u dětí předškolního a školního věku. *Časopis Svět nadání* [online]. 2014, roč. III., č. 1, s. 18-36 [cit. 2014-20-05] Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-iii-2014#content-28>

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření: obecná část* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2017). *Podpůrná opatření* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44159/>

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR). (2020). *Typy pro identifikaci nadaných předškoláků i školních žáků* [online]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/tipy-pro-identifikaci-nadanych-predskolaku-i-skolnich-zaku>

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR). (2021). *Plán pedagogické podpory (PLPP)* [online]. Zapojuje všechny. Dostupné z: <https://www.zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/plan-pedagogicke-podpory-plpp>

Národní ústav pro vzdělávání. (2018). *Standart komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání* [online]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/nadani/standard-komplexni-diagnostiky-mn.html>

NĚMCOVÁ, D. Identifikace souběhu intelektového nadání a dyslexie z pohledu učitelů. *Časopis Svět nadání* [online]. 2019, roč. VIII., č. 1, s. 31-58. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-1-rocnik-viii-2019#content-60>

NOVOTNÁ, L. 2004. *Mimořádně nadané děti s handicapem*. Metodický portál RVP [online]. 30. 06. 2004. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html>

PORTEŠOVÁ, Š. (2021). Dvojí výjimečnost. *Nadané děti* [online]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost>

PORTEŠOVÁ, Š. (2021). Modely nadání. *Nadané děti* [online]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani>

RENZULLI, J. S. Co utváří nadání? Přezkoumání definice. *Časopis Svět nadání* [online]. 2012, roč. I., č. 2, s. 3-15. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-2-rocnik-i-2012#content-49>

ROEPER, A. How the gifted cope with their emotions. *Roeper review*, 1982, roč. 5, č. 2, s. 21-24. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02783198209552672?needAccess=true&role=button>

SMÍTKOVÁ, I. Psychologická identifikace dětí s dvojitou výjimečností. *Časopis Svět nadání* [online]. 2017, roč. VI., č. 2, s. 9-30. ISSN 1805-7217. Dostupné z: <https://talentovani.cz/aktualni-cislo/cislo-2-rocnik-vi-2017#content-8>

ŠTEFÁČKOVÁ, A. Jak včas rozpoznat intelektově nadané dítě. *Speciál pro školní družiny* [online]. 2020, č. 2. ISSN 2336-4343. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-skolni-druziny/jak-vcas-rozpoznat-intelektove-nadane-dite.m-6746.html>

ÚZIS ČR. (2023). *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)* [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2022) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2022) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZAPLETALOVÁ, J. (2006). *Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb.* In [Systém ASPI]. Wolters Kluwer. ISSN 2336-517X. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/61898/1/2>

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Kódy a kategorie v softwaru MAX QDA

Seznam obrázků

Obrázek č. 1. Renzulliho model nadání

Obrázek č. 2. Interaktivní systém nadání dle E. Landau

Obrázek č. 3. Ukázka tvorby rozhovoru pomocí pyramidového modelu

Obrázek č. 4. Ukázka kódování technikou tužka-papír

Obrázek č. 5. Kódování v softwaru MAX QDA

Seznam tabulek

Tabulka č. 1. Stupně nadání a hodnoty IQ

Tabulka č. 2. Rozdíly mezi žáky s dyslexií a nadanými žáky s dyslexií

Tabulka č. 3. Srovnání projevů chování žáka nadaného a žáka s ADHD

Tabulka č. 4. Dělení identifikačních metod dle Hříbkové

Tabulka č. 5. Dělení identifikačních metod dle Machů

Tabulka č. 6. Dělení identifikačních metod dle Fořtíka a Fořtíkové

Tabulka č. 7. Dělení identifikačních metod dle Portešové

Tabulka č. 8. Zahraniční posuzovací škály

Tabulka č. 9. Porovnání školy Soupeřící a Maloměstské pomocí tematického kódování