

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE**

ŽÁK S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ NA 1. STUPNI ZŠ
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Hánová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph. D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 27.6. 2023

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala PhDr. Martině Komzákové, Ph. D. za nastavení parametrů a odborné vedení mé diplomové práce. Také děkuji svému otci PhDr. Petru Hánovi, který přispěl do mé diplomové práce svými poznatky z více než třicetileté odborné pedagogické praxe. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, která mi byla po celou dobu studia velkou oporou.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	6
1.1 DYSLEXIE	7
1.2 DYSGRAFIE.....	7
1.3 DYSORTOGRAFIE.....	8
1.4 DYSKALKULIE	9
2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY	10
2.1 ADD.....	10
2.2 ADHD	10
2.3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	11
2.4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	12
3 NADÁNÍ	14
3.1 DRUHY NADÁNÍ.....	15
3.2 ROZDÍL MEZI NADÁNÍM A TALENTEM	15
3.3 NADANÉ DÍTĚ	16
4 DVOJÍ VÝJIMEČNOST	19
4.1 NADÁNÍ A SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ	20
4.2 PROBLÉMOVÝ ŽÁK.....	20
5 PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ	22
5.1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÁ PORADNA	22
5.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM.....	23
5.3 INVENIO.....	23
6 VÝZKUMNÝ PROJEKT	25
6.1 CÍLE VÝZKUMU	25
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	25
6.3 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	25
6.4 ETIKA VÝZKUMU	26
6.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	26
6.6 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	27
7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	30
7.1 ROZHOVORY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY	30
7.1.1 Shrnutí	33
7.2 ROZHOVORY S UČITELI	34
7.2.1 Shrnutí	39
7.3 ROZHOVORY S RODIČI.....	40
7.3.1 Shrnutí	45
7.4 ROZHOVORY S ŽÁKY	47
7.4.1 Shrnutí	50
8 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ – VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
9 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ – HYPOTÉZY	57
10 DISKUSE	59
ZÁVĚR	61
RESUMÉ.....	63
SEZNAM LITERATURY.....	64

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ 68
PŘÍLOHY I

SEZNAM ZKRATEK

ADD = Porucha pozornosti

ADHD = Porucha pozornosti s hyperaktivitou

SPU= Specifická porucha učení

PAS = Porucha autistického spektra

PPP= Pedagogicko-psychologická poradna

SPC= Speciálně pedagogické centrum

ÚVOD

„Máma říká: Pro hlupáka každý hloupý.“ (Forrest Gump, 1994)

V diplomové práci se budu zabývat tématem dvojí výjimečnosti. Téma jsem si vybrala, protože inkluzivní pedagogika je oblast, o kterou se zajímám. Myslím si, že se mi budou poznatky o tématu dvojí výjimečnosti velmi hodit při mé školské praxi. Osobně s dvojí výjimečnosti nemám zkušenosti, ale z odborné literatury jsem nastudovala veškeré potřebné informace. Dvojí výjimečnost je dle mého názoru téma, které se běžně neobjevuje nebo je málo známé i mezi laickou veřejností. Při studování odborné literatury jsem zjistila, že častěji se mluví o nadaném dítěti, které má specifickou poruchu učení. Jaké jsou nejčastější kombinace nadání a specifických poruch učení? Jak spolupracují školy s PPP? Jak se žák cítí ve třídním kolektivu? Jak s ním pracují učitelé? Jaký je přístup a spolupráce rodičů? Hlavou mi běhá milion otázek, protože kdykoliv se zeptám učitele, který se s takovým žákem nesetkal, odpověď je bohužel, že takové dítě by muselo být „Einstein“. Měl Einstein dvojí výjimečnost? Ano, měl. Z tohoto důvodu si myslím, že si učitelé přiřazují dvojí výjimečnost ke slavnému vědci. Neuvědomují si, že mít vysoké IQ jako měl on, je opravdu vzácnost, a proto je dvojí výjimečnost chápána ve většině případů nesprávně. Existuje něco jako „Einsteinův syndrom“?

Primárním cílem mé diplomové práce bude posoudit míru efektivity detekce nadaných žáků, kteří mají specifickou poruchu učení, učitelů prvního stupně základní školy a zhodnotit přístup pedagogů k žákům s dvojí výjimečností na prvním stupni základní školy, spolupráci s rodiči a pedagogicko-psychologickými poradnami. V diplomové práci se budu také zabývat nejčastějšími kombinacemi nadání a specifických poruch učení, náročností detekce nadání dítěte s diagnostikou specifické poruchy učení, ale neopomenou ani přístup učitelů včetně problémů začlenění výjimečného žáka a jeho roli v třídním kolektivu. Diplomová práce je strukturována do deseti hlavních kapitol, úvodu a závěru. Součástí diplomové práce je i diskuse, ve které se zamýšlím nad limity mnou provedeného výzkumu. V přílohách jsou uvedeny příklady přepsaných rozhovorů s pedagogicko-psychologickou poradnou, rodičem a učitelem. Práce logicky postupuje od části teoretické do části praktické, a pro větší přehlednost jsou vybrané kapitoly ještě rozčleněny do jednotlivých podkapitol. Pokud budu hodnotit a zkoumat v praktické části práce specifické poruchy učení v závislosti na nadání, nemohu opomenout je důkladně popsat a vysvětlit v teoretické části práce.

V teoretické části práce je první kapitola zaměřena na specifické poruchy učení s podkapitolami vysvětlující podrobněji poruchy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Důvodem bylo, že se jedná o nejčastější specifické poruchy učení v kombinaci s nadáním. Druhou kapitolu jsem věnovala specifickým vývojovým poruchám se zaměřením na Aspergerův syndrom, sluchové vady, poruchu pozornosti ADD a také hyperkinetickou poruchu známou pod zkratkou ADHD neboli Attention deficit hyperactivity disorder. Ve třetí kapitole se věnuji vysvětlení pojmu nadání, druhům nadání, definuji rozdíl mezi nadáním a talentem, ale také charakterizuji nadané dítě. Ve čtvrté kapitole představím dvojí výjimečnost, kombinaci nadání a specifických poruch učení, včetně fenoménu problémového žáka. Pátá kapitola teoretické části je věnována poradenským pracovištím, která stručně představím, a zahrnu zde i diagnostickou metodu Invenio.

V praktické části diplomové práce nejprve předložím výzkumné cíle, které jsem si stanovila, následně představím výzkumné otázky, na které se pomocí kvalitativního výzkumu budu snažit naleznout odpovědi. Nezapomenu uvést ani výzkumné hypotézy stanovené na začátku výzkumu, které v závěru diplomové práce potvrdím nebo vyvrátím. V dalších podkapitolách uvedu etiku výzkumu, charakteristiku výzkumného souboru i metodu sběru a zpracování dat. Analýze a interpretaci dat bude věnována sedmá kapitola diplomové práce, kterou jsem rozčlenila do čtyř podkapitol a v každé analyzuji nasbíraná data s vybranými výzkumnými skupinami. Součástí této kapitoly je shrnutí výsledků po jednotlivých skupinách respondentů.

Pevně věřím, že v diplomové práci dokážu odpovědět na zásadní problémy a bude přínosná v objasnění tématu dvojí výjimečnosti.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení mají předponu „dys“. Tato předpona znamená jakýsi rozpor nebo deformaci. Mluvíme-li o dysfunkci z vývojového hlediska, tak nám dysfunkce představuje funkci, která nebyla úplně vyvinutá. S pojmem dysfunkce souvisí pojem afunkce, což znamená ztrátu funkce, která byla vyvinutá. V souvislosti se specifickými poruchami učení a jejich názvy předpona „dys“ označuje vývoj dovednosti – nesprávný nebo nedostatečný. V druhé části názvu se objevuje řecké označení dané dovednosti, ve které nastal nesprávný vývoj. (Zelinková, 2003, s. 9)

Mezi specifické poruchy učení řadíme dyslexii – poruchu osvojování čtenářských dovedností, která je považována za nejznámější. Dále sem patří dysgrafie – specifická porucha psaní, dysortografie – specifická porucha pravopisu, dyskalkulie – porucha matematických dovedností, dyspraxie – specifická porucha obratnosti, dysmúzie – specifická porucha hudebních dovedností, dyspinxie – specifická porucha výtvarných schopností. Dle mého názoru je menší pozornost věnována specifickým poruchám hudebních dovedností, ale také poruchám týkajících se výtvarných dovedností. V knize od paní Olgy Zelinkové jsem kapitolu o dyspinxii nenašla, což mě velmi zarazilo. Na tuto specifickou poruchu učení jsem narazila až v knize od autorky Marie Kocurové s názvem „Specifické poruchy učení a chování.“, kde tato specifická porucha učení byla zařazena mezi ostatní.

Termín specifické poruchy učení není v české literatuře zcela definován. Někteří autoři odborných publikací vysvětlují pojem specifické poruchy učení jako samostatný celek, pod který spadají určité typy poruch učení, např. dyslexie, dysgrafie apod. Setkáme se ale i s tím, že specifické poruchy učení jsou označovány jedním slovem – dyslexie. Pojem dyslexie vyjadřuje poruchu učení a psaní, ale někdy se setkáme s tím, že je tento termín nadřazenější pro pojmy, které jsou specializovanější a v závěru pro celou problematiku. Matějček (1974, s. 25) ve své publikaci naráží na problematiku nesjednocení pojmů nejen v rámci České republiky, ale i co se týče zahraničních publikací např. Anglie nebo Německa.

Zaujal mě pohled a vysvětlení tří amerických autorů – Cornwalla, Hedderlyho a Pumfreye, kteří s lehkou nadsázkou a humorem říkají: „*Pokud se dítě s diagnózou dyslexie přestěhuje z Filadelfie do Bucks County, deset mil severně, bude nazýváno dítětem s jazykovými obtížemi. V Montgomery County, Marylandu a několik mil jižně bude nazýváno dítětem se speciálními nebo specifickými problémy jazyka. V Michiganu bude nazváno dítětem*

s percepčními poruchami. V Kalifornii by opět bylo nazváno dítětem s výukovým handicapem nebo neurologicky handicapované dítě. Na Floridě a ve státě New York by bylo nazýváno dítětem s mozkovým postižením. V Coloradu by takové dítě bylo klasifikováno jako dítě, které má lehkou mozkovou dysfunkci.“ (Cornwall, Hadderly, Pumfrey, in Pokorná, 1997, s. 54)

1.1 DYSLEXIE

Dyslexii lze charakterizovat jako neschopnost naučit se číst standardními metodami. Může se jednat o pomalé a těžkopádné čtení se zárazy a malou chybovostí, anebo naopak o čtení překotné a rychlé s velkou chybovostí. Čtený projev vypadá pro posluchače slušně, ale dotýčný v mnoha případech nevnímá obsahovou stránku textu. (Michalová, 2016, s. 60). V současné době se používá pro vymezení pojmu dyslexie definice Mezinárodní dyslektické asociace: *„Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti anebo v plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov v nedostatečnou schopností hláskování a dekodování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psaného textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.“* Vzhledem k výše uvedenému je možné konstatovat, že se jedná o vrozenou, tzn. celoživotní dispozici neurobiologického původu, která souvisí s deficitem v mluveném a psaném projevu s obtížemi v oblasti řeči. Dyslexie se projevuje nezávisle na kvalitě výuky a neovlivňuje další poznávací procesy. (Krejčová, 2019, s. 35-37) Zajímavým poznatkem je fakt, že děti s diagnostikovanou dyslexií mají mnoho potíží s fixací zrakového cíle. Za špatnou fixaci lze předpokládat problém v nezralosti korových oblastí. (Tiadi, Gérard, Peyre, Bui-Quoc, Bucci, 2016, [online])

1.2 DYSGRAFIE

Dysgrafii lze definovat jako specifickou poruchu psaní, což znamená poruchu grafického projevu. Písmo lze charakterizovat jako neupravené, špatně čitelné či kostrbaté, v krajních případech nečitelné. Společným jmenovatelem bývá neobratný a těžkopádný proces psaní

a pomalé tempo (Michalová, 2016, s.71). Projevuje se také neschopností správného tvaru písmen, vynecháváním nebo přidáváním a špatným spojováním. (Vágnerová, 2005, s. 74) Dysgrafie je dána nedostatkem v oblasti motoriky, pohybové koordinace, ale také poruchou zrakové a pohybové paměti i prostorové orientace. (Zelinková, 2003, s. 92)

1.3 DYSORTOGRAFIE

Název pro specifickou poruchu pravopisu vznikl z předpony „dys“, která znamená nesprávný vývoj dovednosti a ze dvou řeckých slov – „orthos“, což znamená správný, a slova grafó, které je v překladu slovo „píší“. (Michalová, 2016, s. 8) Jedná se o poruchu při osvojování pravopisu, která se projevuje v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. (Zelinková, 2003, s. 9) Jelikož se dysortografie až v 95 % vyskytuje ve spojení s dyslexií a pojem dyslexie se v historii používal pro všechny dysporuchy a z něj se následně praxí a vývojem teorie vygeneroval pojem dysortografie, tak pokud není nutné specifikovat danou poruchu podrobněji, používá se standardně označení dyslexie. (Michalová, 2016, s. 9)

Dysortografie je porucha pravopisu ve dvou oblastech. První oblast se vyznačuje velkým množstvím specifických dysortografických chyb. Mezi specifické dysortografické chyby řadíme schopnost rozlišit krátké a dlouhé souhlásky, rozpoznat rozdíl mezi slabikami dy-di, ty-ti nebo ny-ni. Dále sem patří, když žák při psaní vynechá, přidá nebo přesmykne slabiky nebo písmena, nedokáže rozlišit sykavky nebo nerozpozná hranice slov při psaní. Zaměříme-li se na pravopisné chyby, které souvisí s dysortografií, zjistíme, že v minulých letech jim nebyla věnována pozornost. Ve společnosti bylo předpokladem, že žák, kterému byla diagnostikována dysortografie, musí zvládnout gramatiku českého jazyka. Jestliže gramatiku neovládal, byla příčina v nedostatku času učení, které gramatice věnoval. Učitelé se shodli, že i přestože žák s dysortografií věnoval učení mnoho času, tak gramatické učivo zvládal, ale s velkými obtížemi, proto musíme příčiny hledat ve vývoji řeči a jazyka dítěte. (Zelinková, 2003, s. 43-44)

1.4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie je považována za nejmladší specifickou vývojovou poruchu učení. Nejčastěji se vyskytuje v souvislosti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Název pro dyskalkulii vznikl z latinského slova „calculus“, což znamená počet. Mluvíme tedy o specifické poruše matematických funkcí. Samostatně se dyskalkulie začala sledovat na začátku dvacátých let našeho století. Původní označení pro dyskalkulii bylo akalkulie. Během čtyřicátých let našeho století byla chápána jako rozpad pojmu a početních operací. Po dalších dvaceti letech byla vymezena jako porucha, při níž dochází k problémovému chápání čísel a operací v matematice. Následně se zaváděly pojmy pro stále stupňující se potíže v souvislosti s matematickými dovednostmi. Těmito pojmy byly hypokalkulie, oligogalkulie, astenokalkulie a akalkulie. Poté byl pojem dyskalkulie vázán pouze se specifickou vývojovou poruchou učení, která je rozdílná s pseudokalkulií. S podobným případem odlišení se setkáváme i u dyslexie a pseudodyslexie.

Dyskalkulie je definována jako „*Strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného zrání matematických funkcí, která ale nemá za následek současně i poruchu všeobecně mentálních funkcí.*“ (Košč in Černá, 1999, s.141.)

2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY

V této kapitole představím specifické poruchy učení, konkrétně se zaměřím na poruchu pozornosti ADD, poruchu pozornosti s hyperaktivitou známou pod zkratkou ADHD a dále představím poruchy autistického spektra i sluchové postižení. Kapitola je zařazená z důvodu souvislosti s mým výzkumem.

2.1 ADD

ADD neboli Attention Deficit Disorder je porucha pozornosti bez hyperaktivity. Jedná se o vrozenou poruchu, kterou nezpůsobuje výchova, ale správnými výchovnými postupy se projevy ADD eliminují. (Čermáková, 2013, s. 5-6, online). Jedním z hlavních projevů je problém týkající se pozornosti, její nedostatečná kontrola a opožděný vývoj ve všech složkách. Poruchy pozornosti se mohou týkat slabé koncentrace, délky soustředění, rozsahu pozornosti, selektivity a adaptability. (Vágnerová, 2002, s. 101–102.).

Mezi hlavní projevy lze zařadit problémy s úkoly, které je nucen dělat sám, potíže s dokončením stanovených úkolů, nevyrovnaný výkon, ztráta pozornosti, potíže s plněním pokynů, problémy s nasloucháním, a především potíže se soustředěním a udržení pozornosti. (Kocurová, 2000, s. 26-27)

Žáka s poruchou ADD lze také charakterizovat neschopností diferencovat podstatné znaky dané situace. Příkladem může být nepozornost při výkladu učitele z důvodu vnímání všech ostatních podnětů ve třídě. Právě z uvedených důvodů může mít žák s poruchou ADD horší studijní výsledky, než odpovídají jeho schopnostem a inteligenci. (Vágnerová, 2002, s. 102)

2.2 ADHD

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) vysvětlují autoři takto:

- ADHD lze definovat jako poruchu pozornosti, která je kombinována s hyperaktivitou. Pro označení jen poruchy pozornosti se používá zkratka ADD. (Vágnerová, 2005, s.97)

- ADHD lze také charakterizovat jako vývojovou poruchu přiměřenou věku dítěte s neúměrným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Nedostatky jsou nejvíce patrné v časném dětství, ale přetrvávají i v dalším období. (Zelinková, 2003, s. 196)

Poruchy pozornosti a kombinace poruch pozornosti s impulzivními projevy včetně hyperaktivity jsou většinou diagnostikovány již v předškolním věku nebo na začátku školní docházky dítěte. (Vágnerová, 2005, s.97-98) ADHD ale trvá až do dospělosti, zdroje uvádějí až ve 40–50 % a projevuje se u 4–5 % dospělých jedinců. (Stehlíková, 2017, s. 106)

Příčina ADHD je vnímána jako kombinace znevýhodňujících faktorů, a to jako porucha biogenní porucha centrální nervové soustavy a vlivů vnějšího prostředí, míra dědičnosti poruchy ADHD se uvádí mezi 50–70 %. Míra dědičnosti v ADD je ještě vyšší, mezi 70–90 %. K prohloubení potíží může přispět ve velké míře vliv disharmonického a negativního rodinného prostředí, včetně nežádoucího a nepřiměřeného výchovného vedení. Vlivy prostředí lze však považovat spíše za sekundární, ale negativním působením přispívá k rozvoji poruchy ADHD. (Vágnerová, 2005, s. 100-103)

Základními symptomy jsou zejména slabá koncentrace pozornosti, krátká délka soustředění, malý rozsah pozornosti, neschopnost zaměřit se na podstatné věci, špatný odhad přiměřeného množství informací, neschopnost regulovat či koordinovat zásadní činnost, časté zapomínání, ztráta pomůcek, výkyvy emoční stability, nadměrná potřeba pohybu, neschopnost brzdit a ovládat impulzivitu, nepochopení jádra a podstaty problému. (Vágnerová, 2005, s. 103-107)

Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou je velkým problémem v souvislosti s nežádoucím a antisociálním chováním. Opoziční chování, pro které jsou typické krádeže, nesnášenlivost, rvačky a hádavost, se charakterizuje jako ADHD s agresivitou. Rodinné prostředí neplní svoji funkci, a proto je výsledkem zpravidla intenzivní péče v rukách specialistů. (Zelinková, 2003, s. 197)

2.3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

„Lidé s Aspergerovým syndromem vnímají svět jinak než ostatní. Připadáme jim zvláštní, jsme pro ně záhadou.“ (Attwood, 2005, s. 11)

„Musíme předpokládat, že tyto děti přišly na svět s vrozenou neschopností vytvářet obvyklé, biologicky předpokládané emoční vazby s lidmi, stejně jako jiné děti přišly na svět s vrozenými fyzickým či mentálním hendikepem.“ (Kanner, 1943, s.34)

S první definicí se setkáváme před více než padesáti lety, jejím autorem je dětský lékař Hans Asperger. Mezi hlavní příznaky Aspergerova syndromu lze zařadit omezené sociální dovednosti, neobratnost udržovat konverzaci v pravém slova smyslu, ale také hluboký zájem o specifickou oblast nebo jev. Jedinci se tedy věnují velmi intenzivně jednomu vyhraněnému zájmu, kterým může být vesmír, zvířata apod. Dítě je problematikou pohlceno jen po určitou dobu, věnuje jí veškerý svůj čas a nehovoří o ničem jiném. Učitelé si všimají, že dítě s poruchou autistického spektra má nerovnoměrné a rozložené schopnosti, například dlouhodobou paměť. Učitelé uvádějí, že vyzorovali u dětí, že mají nulovou motivaci k činnostem, jenž je nezajímají. Děti s Aspergerovým syndromem mívají méně kamarádů a často se stávají terčem posměchu druhých. (Attwood, 2005, s.17-20)

Co se týče sociálního chování u dětí s poruchou autistického spektra, tak typické chování pro danou skupinu představuje jen část takových dětí, jelikož sociální chování podléhá několika vlivům. Děti s Aspergerovým syndromem ve většině případů o sociální kontakt stojí, avšak navázání přiměřeného kontaktu vyvolává v dětech pocit úzkosti, chaosu až v některých případech pocit ohrožení, jelikož nedokážou předvídat další dění. (Thorová, 2016. s. 79-80)

2.4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Sluchové postižení dělíme na sluchové vady a poruchy sluchu. Poruchy sluchu jsou přechodná postižení sluchové funkce, jejíž kvalita se může po vhodné intervenci vrátit k normálním hodnotám. Naopak mluvíme-li o vadě sluchu, jedná se o trvalé postižení, kde není možná úplná náprava. Důležitá je včasná diagnostika, zjištění příčiny, ale také rozsah sluchového postižení. (Houdková, 2005, s. 18)

Poruchy sluchu dělíme na dva základní druhy, kterými jsou periferní poruchy a centrální poruchy. Centrální poruchy zahrnují komplikované defekty způsobené různými procesy postihující podkorový a korový systém sluchových drah. Příznaky těchto poruch jsou rozmanité a způsobené organickou nebo funkční změnou. Periferní nedoslýchavost neboli hluchota se dělí na převodní a percepční nedoslýchavost. Převodní nedoslýchavostí chápeme

poruchu, která vzniká různými překážkami, které znemožňují mechanický převod zvukových vln od zvukovodu až po tekutiny vnitřního ucha, překážkou může mít ušní maz nebo cizí těleso, což dočasně uzavře zvukovod anebo vrozená vývojová vada zvukovodu. Příčinou může být také perforace bubínku, která vzniká při zánětu nebo traumatu. Při percepční nedoslýchavosti dochází k porušení funkce vnitřního ucha, sluchového nervu nebo mozkové kůry. (Houdková, 2005, s. 20)

Dle surdopedie, což je disciplína speciální pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním žáků se sluchovým postižením, dělíme děti do několika skupin. První skupinou je tzv. „neslyšící dítě“, kam se řadí děti s vrozenou hluchotou nebo získanou v raném věku. Další skupinou je dítě se zbytkem sluchu, kam patří děti mající neúplnou ztrátu sluchu, která nestačí ke spontánnímu rozvoji řeči. Třetí skupina jsou děti s lehkou nedoslýchavostí, kam patří ti, kteří řeč slyší a nemají nápadné poruchy komunikace. Tato vada se kompenzuje velmi dobře sluchadlem. Dítě středně nedoslýchavé je takové, které mluví srozumitelně a sluchadlo mu umožňuje běžnou komunikaci za určitých podmínek. Dále máme skupinu, kam řadíme děti těžce nedoslýchavé, jimž sluch nestačí pro běžnou komunikaci, učí se odezírat a navštěvují speciální školu. Předposlední skupinou jsou děti později ohluchlé, u nichž došlo po skončení základního rozvoje ke ztrátě sluchu. Poslední skupina jsou děti, které mají kombinované vady, pod kterými si představíme sluchovou vadu v kombinaci s mentálním postižením. (Houdková, 2005, s. 21)

3 NADÁNÍ

V této oblasti se setkáváme se značným množstvím definic, které jsou vymezovány pro pojmy nadání a talent, proto se nemůžeme soustředit pouze na jednu konkrétní definici, ale je nutné si prostudovat více odborné literatury od mnoha autorů zabývajících se tímto tématem. Jestliže se zaměříme na nadání a talent, tak se dozvídáme z odborných pramenů, že jsou už od historie spojovány se schopnostmi člověka z hlediska jejich stupně rozvoje. V tomto případě mluvíme o nadprůměrných až vysoce nadprůměrných schopnostech. Často se setkáváme, že nadání a talent jsou používány jako synonyma. Z českých autorů je to V. Dočkal, ze zahraničních autorů jsou jimi A. J. Tannenbaum nebo E. J. Mason. Vyskytují se i autoři, kteří ale mezi těmito pojmy jako je nadání a talent vidí značné rozdíly. Mezi tyto autory zahrnujeme F. Gagného nebo slovenskou autorku J. Laznibatovou. M. Musil se ve své analýze zabýval společnými a rozdílnými znaky definic pojmů nadání a talent. M. Musil deklaruje, že oba pojmy jsou předpoklady na straně osobnosti, které se v určité oblasti projevují mimořádně úspěšnou činností, výkonem, ale také produktivitou.

Základní otázkou, kterou si musíme položit je „Co je to nadání?“. Definice autorů se liší, jelikož si každý vysvětluje nadání odlišně. Uvedeme si několik příkladů definic nadání.

„Nadání je totiž často chápáno jako potenciál (potenciálem mohou být myšlenky, např. schopnosti, motivace, vlastnosti a rysy atd.) na straně osobnosti k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon (výsledek, produkt činnosti). Ať už za potenciál dosadíme jakýkoliv druhý schopností nebo osobnostní vlastnost, v případě, kdy se mluví o nadání, musí následovat pouze výkon superiorní, mimořádný, ne jakýkoliv.“ (Hříbková, 2009, s. 43)

„Pojem nadání si spojujeme s vysokou úrovní schopností v některé z oblastí. Termín mimořádné nadání pak používáme pro mimořádnou úroveň schopností v celém okruhu oblastí a při vysoké tvořivosti, u daného jedince v porovnání s ostatními.“ (Stehlíková, 2018, s.17)

Buschová a Reinhartová (in Machů, 2010, s.20) předkládají celkem čtyři pojetí nadání. První pojetí je na základě definice, která je založena na schopnostech. Buschová a Reinhartová tvrdí, že schopnosti člověka zjišťujeme již v raném věku. Zakládají svou první definici na domněnce, že schopnosti jsou vrozené a stabilní. V druhé definici je nadání definováno pomocí modelů kognitivních složek. Soustřeďují se na zpracovávání informací,

procesy jejich zpracování, ale i na kvalitativní rozdíly v procesech informačních. Předkládají, že existují návrhy používání pojmu QI mimo známého IQ. Třetí definice nám říká, že samotné vlohy a potenciál nejsou považovány za dostatečné. Jejich posledním výkladovým pojetím je model sociokulturní, jehož výsledkem je myšlenka o talentu, který lze rozvíjet při vhodném působení sociálních a individuálních faktorů.

3.1 DRUHY NADÁNÍ

Američtí experti De Haan a Havighurst definují druhy nadání, které zařadili do následujících kategorií. Jedná se o intelektové, všeobecné a mechanické schopnosti, kreativní myšlení, a také o talent v krásném umění i vůdcovství ve společnosti. (Fořtík, 2007, s. 12)

Nadání lze pozorovat ve čtyřech různých oblastech, ale existují i smíšené formy nadání. V jednotlivých oblastech lze definovat oblast duševních schopností a inteligenčních výkonů, oblast tvořivosti a produktivnosti, oblast umění a oblast sociální, například schopnost vůdcovství. Lze konstatovat, že žádný jedinec není pouze tvořivý, či vysoce nadaný. (Mönsk, Ypenburg, 2000, s. 27)

„Nikdo není pouze tvořivý, či pouze vysoce nadaný. Z množství výzkumů vyplývá, že většina tvořivých osob je také vysoce nadaná. Totéž však neplatí obráceně: ne všechny vysoce nadané osoby jsou také tvořivé.“ (Mönsk, Ypenburg, 200, s. 27)

3.2 ROZDÍL MEZI NADÁNÍM A TALENTEM

Pojmy nadání a talent jsou vztahované ke schopnostem a ve většině případů vyjadřují nadprůměrný stupeň rozvoje, vysoké vlohy, schopnosti či genialitu. V praxi jsou často pojmy nadání a talent považovány za synonyma, včetně školských zákonů a dokumentů používaných ve vzdělávací praxi. Musilova analýza stanovuje kvantitativní a kvalitativní rozdíly termínů. Kvantitativní rozdíly definuje, že i talent je ve většině případů vysokým stupněm nadání. Kvantitativní rozdíly rozděluje podle geneticky vývojového hlediska, kdy definuje nadání jako vrozenou záležitost a talent jako výsledek vývojové interakce v souvislosti s prostředím. Obsahové hledisko vidí jako schopnost k jednotlivým oborům, nadání ve vztahu k přírodním vědám a talent k humanitním vědám. Rozdělením podle stupně

všeobecnosti vnímá nadání jako všeobecnou inteligenci, talent jako specifické a úzce vymezené schopnosti (Hříbková, 20009, s. 40-41)

3.3 NADANÉ DÍTĚ

Při vysvětlování pojmu nadání jsme se dostali k výsledku, že autoři se na definici neshodují. Vezme-li se nadané dítě, každý z nás má jinou představu. Část lidí si představí dítě, které má vysokou inteligenci a nemusí se učit. Druhá část si vysvětlí pojem nadané dítě tím, že vyniká v určité oblasti (výtvarné, hudební, sportovní apod.). A jaký mají názor učitelé na nadané dítě? Je to pro ně lehce rozpoznatelné? Tím se budu zabývat v praktické části své diplomové práce. Nyní se zamysleme nad tím, zda nadané dítě je zosobněná vzornost nebo spíše dítě vyznačující se problémy.

Při hledání všech možných materiálů jsem využila internetový prohlížeč Google, kde jsem zadala slovní spojení „nadané dítě“. Vyhledávání jsem zaměřila spíše na obrázky, čímž jsem se snažila najít, jak vypadá podle společnosti typické nadané dítě. Dle obrázků je patrné, že nadané dítě je považováno za výjimečné a každý obrázek je spojený s vysokou inteligencí. Ve většině případů je zobrazeno dítě, které čte nebo má kolem sebe hromadu knížek. Častý je také obrázek s dítětem, které má v pozadí různé rovnice, anebo typickou rovnici $E=MC^2$. Tato rovnice je celosvětově jednou z nejslavnějších díky svému tvůrci Albertu Einsteinovi. Je tedy nadané dítě ve většině případů spojováno s Albertem Einsteinovi? Ve společnosti mnohdy ano. Dále jsem se při vyhledávání zaměřila na vzhled nadaného dítěte. Z obrázků je patrné, že představa je dítě nosící brýle, jeho vlasy jsou světlé a oči modré. Téměř všechny děti jsou na obrázku zamyšlené, soustředěné a hlavně roztomilé. Pro obyčejného člověka dítě představuje jakousi vzornost a dokonalost, což je často nedosažitelné.

V protikladu může být dítě zobrazováno jako dítě s problémy. Součástí nadání jsou problematické osobnostní rysy nebo nižší úroveň v sociálních dovednostech, mezi které můžeme zařadit například nervozitu, perfekcionismus, problémy s vrstevníky, denní snění nebo frustraci. (Mundrák, 2015, s. 13)

Žijeme ve společnosti, která je plná předsudků a stereotypů. Neuvědomujeme si, že stereotypy mohou mít dopad na pocit nepochopení nadaného dítěte. Uvedeme si nejčastější stereotypy o nadaných dětech:

1. Všechny nadané děti budou v životě šťastné a jejich úspěch je automatický, protože mají nadprůměrnou inteligenci.
2. Všechno umí a všechno mu jde, proto je nadané nadaným dítětem.
3. Nadané děti jsou si trošku podobné.
4. Poznat nadané dítě je jednoduché.
5. Nadání je vždy intelektové.
6. Dítě nemůže být nadané, protože mu nejde matematika.
7. Nadání je nemoc.
8. S nadaným dítětem se nemusí pracovat, protože se rozvine samo.
9. Nadané dítě je studijní typ a jeho výsledky jsou výborné.
10. Nadané dítě je chytřejší než jiné dítě.
11. Rodiče nadaných dětí nepotřebují pomáhat. (Stehlíková, 2019, s. 31-34)

Se stereotypy se bohužel setkáváme a výše uvedené jsou dle Stehlíkové nejčastější. Myslím si, i ze své zkušenosti a získaných informací, že těchto 11 stereotypů o nadaných dětech se ve společnosti objevuje. Často slyšíme, že nadané děti budou v životě šťastné a jejich úspěch je automatický, ale opak je pravdou. Nadprůměrná inteligence nám nezaručuje šťastný a úspěšný život. Aby člověk byl šťastný a úspěšný musí projít dlouhou cestu seberozvoje a sebepoznání, která je náročná, ne každý na konci života může říci, že žil úspěšný a šťastný život. Naopak nadprůměrná inteligence se v určitých případech stává přítěží, ať už v běžném životě nebo co se týče úspěchu. Ano, nadané dítě může být úspěšné, mít výborné studijní úspěchy, hodně přátel ve třídě, ale také se objevují nadané děti, jejichž studijní prospěch není výborný a ve třídním kolektivu se stávají obětmi šikany. S tímto stereotypem souvisí stereotyp číslo tři, který nám říká, že nadané děti jsou si podobné. Každý jedinec je určitým rysem výjimečný. Neexistuje na světě člověk, který by se vším všudy (charakter, temperament, vzhled, chování apod.) byl přesnou kopií druhého.

Nadané dítě je nadané proto, že mu všechno jde a všechno umí. Nadané děti jsou většinou harmonicky rozvíjeny ve všech klíčových oblastech, takže o nich neslyšíme, že by zaostávaly. Existují i děti, které jsou nadané, ale v některé z oblastí zaostávají.

Musíme brát ohled na rozvíjení a podporu oblastí, ve kterých jsou lehké nedostatky, protože poukazováním na ně by nadané dítě mohlo brát až jako šikanu.

Nadání není vždy intelektové. Nadání může být v oblasti sociální, umělecké nebo sportovní. Myslím si, že lidé o druzích nadání nemají dodnes ponětí. Často se setkáme s faktem, kdy slyšíme, že dítě nemůže být nadané, protože mu nejde matematika. Myslím si, že tento stereotyp souvisí právě s neznalostí druhů nadání. Dítěti nemusí jít matematika, ale může být nadané ve sportu. Dále se setkáváme s názorem, že nadání je nemoc. Dle mého názoru je nadání dar a ne každý má to štěstí v něčem vynikat, ale rozhodně to není nemoc.

Stereotyp číslo osm nám říká, že s nadaným dítětem se nemusí pracovat, protože se rozvine samo. V odborných publikacích se dočteme, že nadání je nutné podpořit a rozvíjet. S dítětem se musí správně pracovat podle standardizovaných a ověřených metod, aby jeho nadání bylo plně rozvinuto, což doporučují i pedagogicko-psychologické poradny. Dalším stereotypem je, že nadané dítě není studijní typ a jeho výsledky jsou výborné. S tímto nesouhlasím, protože jak jsem výše zmínila, nadání může být ve výtvarné oblasti nebo sportu, ale dítě může být dysgrafik apod. K tomu se mi váže moje otázka, kterou jsem si položila na začátku diplomové práce, zdali existuje něco jako „Einsteinův syndrom“. Myslím si, že pod nadaným dítětem si každý představí Einsteina a ve většině případů se nezamyslí, jestli Einstein měl specifickou poruchu učení. Setkávala jsme se s názory, že takové dítě musí být Einstein, ale z důvodu, že o nadání neměli dostatečné množství informací anebo zkušeností s takovým žákem. Tímto jsem se vyjádřila i ke stereotypu číslo deset, který tvrdí, že nadané dítě je chytřejší než jiné dítě. Posledním stereotypem je tvrzení, že rodiče nadaných dětí nepotřebují pomáhat. Myslím si, že naopak potřebují pomáhat a zároveň poradit, jak jeho nadání rozvíjet.

Uvedenými stereotypy jsem se dostala k tématu dvojí výjimečnosti, kterému se budu věnovat v nadcházející kapitole.

4 DVOJÍ VÝJIMEČNOST

Dvojí výjimečnost bývá v anglické terminologii označována jako „twice exceptional“. (Speciální pedagogika, 2016, [online])

Jedince, který má dvojí výjimečnost, můžeme charakterizovat jako jedinci, který má mimořádnou schopnost spojenou s určitým handicapem. Lze je charakterizovat jako malou heterogenní populaci individuálních jedinců, kteří nedostávají dostatečně velkou péči ve speciálních, nadaných, ale i běžných vzdělávacích zařízeních. (Prior, 2013, online) Z jedné části se takový jedinec řadí ke skupině pod výkonných dětí. Za děti s dvojí výjimečností nejčastěji považujeme nadané s poruchou sluchu, s poruchou zraku, se sociálně emocionálními problémy, s fyzickými či dalším zdravotním handicapem, se specifickými vývojovými poruchami učení, s mentální retardací, ale také nadané jedince se sdruženými poruchami. Identifikace dvojí výjimečnosti je velmi obtížná, protože děti svým nadáním mohou obstojně vyvážit například specifické poruchy učení. Děti se navenek jeví jako normální průměrní i lehce nadprůměrní, Působí jako bezproblémoví žáci, proto v daném případě většinou nebývá diagnostikováno ani nadání, ani handicap. Dalšími případy jsou ti, kterým je diagnostikován handicap. Ať už porucha zraku či porucha sluchu nebo specifická vývojová porucha učení, a tento handicap ve většině případech zastíní projevy talentu. U výjimečných dětí je nutné se zaměřit na rozvoj nadání, ale i kompenzaci handicapu. (Machů, 2010, s. 42–43)

Jak jsem již uvedla, děti s dvojí výjimečností jsou obdařeny nevídanými schopnostmi, ale zároveň například mohou trpět i celkovou neobratností nebo nepraktičností. Velmi častým příkladem je nadané dítě se specifickými vývojovými poruchami učení, a to s dyslexií s poruchami chování ADHD či ADD nebo formou autismu Aspergerovým syndromem. Tyto děti jsou většinou do pedagogicko – psychologické poradny vyslány po ukončení první nebo druhé třídy na základní škole na doporučení třídního učitele, který považuje vyšetření s ohledem na neúspěchy v určitém předmětu za důležité. Nejčastěji se může jednat o český jazyk či matematiku. Nesmíme zapomínat, že dítě může být odesláno do pedagogicko psychologické poradny také kvůli špatné adaptaci na školní prostředí nebo poruše soustředění. Ve všech případech je pro dítě vypracován individuální vzdělávací plán. S čím souvisí, že pedagog by měl podporovat začlenění do třídního kolektivu dnes a denně. (Janda, Štřáva, Věchtová, 2013, s.129–130)

4.1 NADÁNÍ A SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ

Nadaný žák, kterému byla diagnostikována vývojová porucha učení, je zpravidla řazen do skupiny dětí, které mají dvojí výjimečnost. V rámci celkové populace světa jsou nadaní žáci velmi početná skupina. Nejčastěji se může jednat o jedince, kterým byla detekována dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie. (Machů, 2010, s.43) Identifikace daných žáků se považuje za náročnou, jelikož porucha bývá často samotnými žáky kompenzována anebo jí umí velmi dobře maskovat. (Blažková, Vaňurová, [online])

Jak jsem již uvedla výše, jsme ovlivněni stereotypy. Jedním ze stereotypů, který se u těchto žáků vyskytuje, je ten, že žáci, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení, nemohou být výjimečně rozumově nadané. Proto v těchto případech rozvoj talentu zůstává vždy stranou a učitelé se zaměřují na poruchu učení. Ve většině případech se diagnostika ukáže až na střední nebo vysoké škole, což není zrovna nejideálnější období pro rozvoj talentu. Existuje ale i skupina dětí, u nichž je nadání identifikováno, ale handicap neobjeven, a proto mají takoví žáci problémy ve škole. Pro učitele jsou takové děti zlobící, bez základních studijních návyků, bez motivace, ale také bez píle. Mezi nejrizikovější případy, ale patří děti, u kterých nebyla objevena ani porucha učení, ani výjimečný intelektový talent. Takový žák dokáže svými rozumovými schopnostmi, které si pomalu sám rozvíjí, svůj handicap kompenzovat a navenek se jeví jako průměrný a bez problémový žák. (Machů, 2010, s.43)

4.2 PROBLÉMOVÝ ŽÁK

V kapitole se věnuji žákům, kteří jsou v některých případech pro učitelé problémoví z nejrůznějších příčin, ale de facto se o problémové žáky nejedná.

Když se vysloví slovní spojení problémový žák každý z nás si představí svou vizi problémového žáka. Ve většině případů je tato vize založena na vlastní zkušenosti s dítětem, které ve třídním kolektivu není své chování schopno přizpůsobit normám. Podle speciální pedagogiky se z pohledu učitele rozdělují tito žáci na dva typy. Jedná se o žáka, ke kterému musí učitel přistupovat jinak a současně přístup učitele bývá náročnější. Druhým typem je žák, jehož práce zpravidla neodpovídá vynaloženému úsilí učitele, z čehož vyplývá, že učitel nemá uspokojenou Maslowu pyramidu potřeb.

Speciální pedagogika řeší u problémového žáka dvojici potíží, které se týkají výuky a výchovy. Dvojice potíží ve většině případů souvisí s problematickou školní způsobilostí dítěte. U obtíží spojené s výukovou se soustředí na vnitřní a vnější příčiny. Mezi vnitřní příčiny patří, když je žák často nemocný, nezralý nebo mu byla detekována specifická porucha učení. Jestliže má žák neharmonické rodinné zázemí nebo učitel zvolil k žákovi nevyhovující přístup, tak dané faktory řadíme mezi výukové obtíže s vnějšími příčinami.

Dále máme výchovné obtíže, které rozdělujeme na vnitřní a vnější příčiny. Patří sem dětská psychóza nebo lehká mozková dysfunkce vztahující se k vnitřním příčinám. Mezi vnější příčiny sem spadá, jak je žák vychováván – výchovný styl může být lhostejný, ochranářský, autoritativní, benevolentní nebo perfekcionistický. Dále také přístup učitele k žákovi, kde se poukazuje na etiketaci nebo vliv vrstevníků v problematickém ohledu.

Vrátíme-li se k školní způsobilosti, můžeme jí rozdělit na školní zralosti a připravenost. Pojem školní připravenost vyjadřuje vyspělost dítěte po fyzické a psychické stránce. Školní zralost se týká vědomostí, dovedností a postojů, které jsou nutné pro zahájení a zvládnutí školní docházky dítěte. Školní zralost a připravenost se diagnostikuje (psychická a fyzická diagnostika) v předškolním věku dítěte. Diagnostika školní zralosti a připravenosti se zaměřuje na několik faktorů, kterými jsou faktory tělesné, rozumové, sociální a citové. V tělesném faktoru sledujeme jemnou motoriku, výšku, váhu a stav dentice. Do rozumové části spadá sledování logického zapamatování, analytického myšlení, záměrná koncentrace pozornosti, diferencované vnímání apod... Citový faktor se soustředí na sledování schopnosti dítěte odpoutat se od matky a otce, relativní emoční stability dítěte a kladnému vztahu ohledně školní práce. Sociální faktor se soustřeďuje na potřebu navázání vztahů stejné věkové skupiny a dále na schopnost dítěte podřídit se autoritě (v našem případě učiteli), ale také zdali se dítě umí orientovat v jednoduchých sociálních situacích, které mohou nastat. Jestliže posuzující naleznou nedostatky v některých z uvedených faktorů, přichází v úvahu řešení, kterým je odklad školní docházky o 1 rok. Ve výjimečných případech může být školní docházka odložena i o 2 roky. Během odkladu by mělo být dítě na půdě MŠ, kde by měla být doba využita k vývojové stimulaci dítěte. (Kocurová, 2000, s.15-16)

5 PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ

V této kapitole se věnuji stručné charakteristice poradenských pracovišť, která jsou důležitým zařízením pro detekci nadání, specifických poruch učení, ale také vývojových poruch. Nejprve představím pedagogicko – psychologické poradny, v druhé podkapitole se věnuji speciálním poradenským centrům a třetí podkapitola je zaměřena na diagnostický systém Invenio.

5.1 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Pedagogicko-psychologické poradny lze charakterizovat jako školské poradenské zařízení, jehož náplní je poskytovat psychologické a speciálně pedagogické služby v oblasti výchovy a vzdělávání dětí, žáků a studentů. Pedagogicko-psychologická poradny, jsou pevně ukotveny v systému školských poradenských zařízení. Zřízeny jsou dle *zákona č. 561/2004 Sb., par. 16-19 vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů se nadaných, v platných úpravách, poslední změna 261/2021 Sb.*, ale také současně *vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platných úpravách, s poslední změnou 607/2020 Sb.* MŠMT České republiky vydalo Metodický pokyn k novele *vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává metodický pokyn pro podporu školských poradenských zařízení (dále „ŠPZ“) při novelizaci *vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů (dále „vyhláška“). Novela *vyhlášky č. 27/2016 Sb. (vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů)*. Novela vyhlášky nastavuje pravidla pro využívání podpůrných opatření na základě poznatků z praktické funkčnosti systému, dále vede ke snížení administrativní zátěže na straně škol a ŠPZ a zvýšení kvality vzdělávání poskytovaného dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, a také nadaným žákům. Upřesňuje pravidla, a dále nastavuje podmínky společného vzdělávání v souladu s původním záměrem systému podpůrných opatření, dále pomoc

vyrovnat vzdělávací příležitosti všech žáků. Dle dostupných informací MŠMT se v současné době jedná o cca 47 zařízení v ČR.

5.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Speciálně pedagogické centrum známé pod zkratkou SPC patří do skupiny školských poradenských zařízení. Centrum poskytuje bezplatné odborné psychologické, ale i speciálně pedagogické služby dětem a mládeži, jenž mají zdravotní postižení nebo zdravotní znevýhodnění. Jednotlivá speciálně pedagogická centra se od sebe liší v oblasti zaměření dle typu postižení. Speciálně pedagogická centra existují pro děti a mládež s diagnostikou postižení sluchového, zrakového, tělesného, ale i pro mentálně postižené jedince s poruchami autistického spektra nebo kombinovanými vadami. V centrech působí odborníci snažící se pomoci rodičům již od raného dětství jejich dítěte, zajišťují terapie, nápravy, péči, ale hlavně včasnou diagnostiku. Dále také odborníci ve speciálně pedagogických centrech pomáhají ohledně vzdělávání žáků pomocí úzké spolupráce s učiteli nejen na speciálních, ale i na běžných školách. (Šance Dětem, [online])

5.3 INVENIO

Invenio je diagnostický systém, který vytvořili odborníci z Centra rozvoje nadaných dětí, což je pracovní skupina odborníků, převedších psychologů a speciálních pedagogů z Katedry psychologie Masarykovi univerzity v Brně. V systému probíhá testování pomocí počítačových her, fungující jako kvalitativní psychodiagnostické nástroje. Zaměřují se tedy na psychologii nadaných dětí, psychometriku a dětskou diagnostiku. Odborníci v týmu Invenio vychází z nejmodernější a nejvíce ověřené psychologické teorie inteligence s názvem CHC, která označuje příjmení autorů této teorie. Pomocí testů jsou odborníci v Inveniu schopni stanovit profil schopností dítěte, například logické usuzování, paměť, ale také prostorové schopnosti a mnoho dalších. Co se týče her, mají zábavnou grafiku, jsou jednoduché a mají příběh, který každé dítě zaujme. Testování probíhá ve škole, kdy se nejdříve domluví spolupráce se školou, které se v systému Invenio vytvoří profil. Následně učitel ze školy musí rodičům poslat předpřipravený dopis, ve kterém je speciálně vytvořený odkaz. Rodič se následně zaregistruje do systému a poskytne souhlas ohledně testování svého dítěte. Dalším krokem, který provádí učitel je zadání dětem ve škole

v počítačové učebně danou sadu her, která je speciálně sestavena, dle schopností, které se plánují měřit. Po testování si rodič může prohlédnout zprávu s výsledky svého dítěte pro každou ze zadaných her. Zpráva mimo jiné obsahuje také doporučení, jak schopnosti dále rozvíjet. Invenio po celém procesu zpravuje odbornou zprávu s výsledky také pro školu. (Invenio, [online])

6 VÝZKUMNÝ PROJEKT

6.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumu diplomové práce je posouzení míry efektivity detekování žáků na 1. stupni základní školy. Jedná se o žáky, kterým bylo diagnostikováno nadání a současně specifická porucha učení nebo chování. V tomto cíli se zaměřuji na detekování z pohledu učitele, kteří žáky učí, a všimli si, že by zde mohlo být nadání nebo specifická porucha učení. Na základě toho doporučili návštěvu pedagogicko-psychologické poradny.

Druhým cílem mé diplomové práce je zhodnocení přístupu učitelů na 1. stupni základní školy k žáků, kterým byla diagnostikována dvojí výjimečnost.

6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na začátku výzkumu jsem si položila celkem čtyři výzkumné otázky.

- Jak se daří detekovat nadané žáky, když mají SPU?
- Jaké jsou nejčastější kombinace nadání a SPU?
- Jaký je přístup učitele k žákovi s dvojí výjimečností?
- Jaké je postavení žáka s dvojí výjimečností ve třídním kolektivu?

6.3 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

H1: Detekovat nadání se daří obtížněji, když má žák SPU.

H1.1: Žák má SPU a jeho specifické nadání je rozpoznáno.

H2: Přístup učitele k žákovi s dvojí výjimečností je více zaměřený na rozvoj nadání.

H2.1: Učitel se zaměřuje na jinou poruchu specifických poruch učení, než je nadání a jeho rozvíjení.

H3: Žák s dvojí výjimečností je častěji vytlačován z třídního kolektivu.

H3.1: Dvojí výjimečnost žáka neovlivňuje jeho postavení v třídním kolektivu.

6.4 ETIKA VÝZKUMU

Z důvodu zachování etiky výzkumu každý z oslovených měl informace, za jakým účelem výzkum provádím a poskytl souhlas s interpretací pro účely diplomové práce. Každý z účastníků souhlasil s nahráváním rozhovoru a z důvodu zachování anonymity jsem se se všemi dotázanými respondenty domluvila, že nikde nebudou jejich jména uvedena ani interpretována.

6.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor pro diplomovou práci jsem vybrala cíleně a záměrně. První výzkumný soubor jsem sestavila z pěti zaměstnanců pedagogicko-psychologických poraden, z toho byly tři speciální pedagogové a dva psychologové. Druhý soubor představoval pět rodičů žáků, kterým byla diagnostikována dvojí výjimečnost, tzv. nadání v kombinaci se specifickým handicapem například v oblasti poruch učení, chování nebo tělesných. Třetím souborem respondentů byli učitelé prvního stupně základní školy, tzn. první až páté třídy, ve všech případech třídní učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí. Pedagožka s nejkratší praxí působí na prvním stupni základní školy sedm let. Pedagožka s nejdelší praxí v mém výzkumném souboru vyučuje žáky na prvním stupni dvacet pět let. Jako poslední výzkumný soubor jsem zvolila z důvodu zajímavosti a relevantnosti samotné žáky. Prvním představitelem mého posledního výzkumného souboru je žák, kterému byla detekována dvojí výjimečnost a nyní navštěvuje čtvrtou třídu prvního stupně základní školy. Druhým respondentem je vysokoškolský student s dvojí výjimečností, ne zcela diagnostikovanou, který při našem rozhovoru vzpomíná na přístup učitelů a celkově na první stupeň základní školy. Posledním dotázaným je žák střední školy, dnes již s prokázaným sportovním nadáním. Můj výzkumný soubor tedy obsahuje celkem šestnáct respondentů.

Tabulka 1 - Výzkumný soubor

Respondenti	Kód respondenta	Počet
Pedagogicko-psychologické poradny (psychologové, pedagogové)	P1, P2, P3, P4, P5	5
Rodiče	R1, R2, R3, R4, R5	5
Učitelé	U1, U2, U3, U4	4
Žáci	Ž1, Ž2, Ž3	3

6.6 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro výzkumnou část diplomové práce a efektivní dosažení cílů jsem zvolila kvalitativní přístup. „*Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoliv psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*“ (Miovský, 2006, s.18)

Při výběru respondentů pro můj výzkum jsem hledala takové, které mají s dvojitou výjimečností zkušenosti. Jestliže bych vybrala učitele, kteří se s takovým žákem nikdy nesetkali, byl by můj výzkum bezcenný. Respondenty jsem oslovila pomocí telefonické komunikace nebo prostřednictvím emailu. Vysvětlila jim téma mé diplomové práce a poprosila je o spolupráci. V případě, že souhlasili, jsem si s nimi domluvila osobní schůzku.

Začátek schůzky probíhal v uvolněné atmosféře, kde jsem respondentům podrobněji sdělila, čím se ve své diplomové práci zabývám a sdělila jsem jim cíl mé práce. Respondentů jsem se také dotázala, zdali může být rozhovor nahrávaný na diktafon. Po udělení souhlasu jsme přešli k rozhovoru.

Výzkumná metoda probíhala pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Základní otázky jsem měla předem připravené, ale v průběhu jsme se dostali i na další témata, kde jsem položila respondentům doplňující otázky. „*Interview neboli metoda rozhovoru je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem (respondenty)*

a výzkumníkem, tj. na přímém dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů u zkoumaného jedince.“ (Šafránková, 2019, s.143)

Za nejdůležitější můžeme považovat způsob kladení otázek. Otázky by měly být, při metodě kvalitativního výzkumu, správně formulované, což znamená, že otázky jsou otevřené, jasné, ale i srozumitelné. Otevřená otázka dává respondentovi možnost považovat za důležitou informaci to, co on sám pociťuje. (Hendl, 2008, s.169-170)

Respondentů jsem se ptala na otázky, které se vztahují k tématu dvojí výjimečnosti. U výzkumného souboru učitelů působících na prvním stupni základní školy jsem měla připravené otázky, které se týkaly jejich zkušeností s takovými žáky v běžném vyučování. Otázky pro rodiče jsem směřovala na jejich pocity při zjištění, že jejich dítě má dvojí výjimečnost, ale také na začlenění dítěte do kolektivu a jejich pohled na spolupráci se školou a pedagogicko-psychologickou poradnou. V tomto kontextu vznikl i třetí výzkumný soubor, kterým byli pracovníci z pedagogicko-psychologických poraden, otázky pro ně byly mířeny na přesnost detekce nadání spojené se specifickou poruchou učení a celkově na četnost detekce dvakrát výjimečných dětí. Čtvrtým výzkumným souborem jsem zvolila tři děti, kdy dvě z nich mají dvojí výjimečnost a jedno má detekované sportovní nadání bez kombinace s handicapem. V tomto výzkumném souboru jsem zvolila metodu nestandardizovaného rozhovoru s cílem zjistit jejich vztah ke škole.

Sběr dat probíhal na v pedagogicko-psychologických poradnách, na základních školách, v kavárnách a v neposlední řadě u respondentů doma. Jestliže navrhli osobní setkání u nich doma, neváhala jsem, protože dle mého názoru se jedná o pro ně přirozené prostředí, kde se mohli uvolnit a otevřít. Jak už jsem výše zmínila, data jsem zaznamenávala na diktafon se souhlasem respondentů a následně doma přepisovala do Wordu.

Data byla zpracována doslovnou transkripcí. „*Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.*“ (Hendl, 2016, s. 212). V rozhovorech byla upravena pouze opakující se slova, z čehož vyplývá, že veškeré rozhovory byly ponechány v původní podobě. Ve výzkumu jsem neuváděla jména respondentů z důvodu zachování anonymity, proto jsem zvolila různé způsoby označení. Učitelé jsou značení U1 – U5, rodiče jsou pod označením R1 – R5 a pro pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny jsem zvolila značení P1 – P5. Označení pro žáky je Ž1 – Ž3. V příloze jsou uvedeny ukázky rozhovorů ze třech výzkumných souborů.

Na základě analýzy dat v další kapitole představím výsledky mého výzkumu, které budou doplněny o citace oslovených respondentů.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této části diplomové práce se budu věnovat rozboru a interpretaci odpovědí, které jsem získala kvalitativním výzkumem za pomoci provedení osobních polostrukturovaných rozhovorů.

7.1 ROZHOVORY Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

V první podkapitole se věnuji interpretaci dat získaných pomocí polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagogy a psychology z pedagogicko-psychologických poraden. Požadovala jsem odpověď na deset otázek, ale v průběhu rozhovoru jsme se dostali i na další podobná přínosná témata. V závěru podkapitoly jsem shrnula získaná data a poznatky.

1. Jaké nejčastější druhy nadání jsou detekovány?

Všichni respondenti se shodli na mimořádném intelektovém nadání. Jeden ještě deklaroval nadání sportovní a jeden nadání umělecké.

P1: *„Identifikujeme kognitivní nadání. Sportovní nebo umělecké nadání v poradenské praxi neidentifikujeme, ale setkala jsem se s tím. Pokud dítě potřebuje ve škole podpůrné opatření v souvislosti s nadáním ve sportu, tak identifikaci provádí odborník na daný obor, a my následně po přečtení identifikace vytvoříme podporu.“*

P3: *„V naší poradně nejčastěji zjišťujeme intelektové nadání, protože se týká školy a souvisí s úspěchy nebo neúspěchy ve škole. Výjimečně detekujeme i nadání umělecké a nejméně často jsme schopni zjistit nadání sportovní, protože většinou souvisí s fyzickými dispozicemi, které v poradně nezkoumáme.“*

2. Jaké jsou nejčastější specifické poruchy učení?

Odpověď na druhou otázku byla vždy jednoznačná a totožná. Všichni respondenti se shodli, že nejčastější specifickou poruchou učení je dyslexie a dysortografie. V jednom případě byla uvedena dysgrafie.

P2: *„Dysgrafie je obtížná na diagnostiku, protože nejsou přesně daná kritéria. Popisujeme ji kvalitativně a ve většině případech je k něčemu přidružená, nejčastěji k dysortografii. Případy, kdy je dysgrafie diagnostikována jednotlivě, jsou ojedinělé.“*

3. Jak často se setkáváte s kombinací nadání a SPU?

V této otázce se poprvé při rozhovoru setkáváme s naprosto rozdílnými odpověďmi. Každý z respondentů odpověděl jinak. Dle mého názoru to může být dáno velikostí a rozsahem působnosti pedagogicko-psychologické poradny.

P1: *„Jedenkrát měsíčně.“*

P2: *„Jedenkrát za tři měsíce.“*

P3: *„Maximálně dvakrát za rok.“*

P4: *„Spíše výjimečně. V předchozím roce jsem se s tím nesetkala.“*

P1: *„Rozhodně tu nemáme člověka, který by řešil pouze dvakrát výjimečné děti, ale do poradny přichází přibližně jedno dítě za měsíc. Je to zlomek našich klientů.“*

4. Jak se detekuje nadání v uměleckých oblastech? Bývají s SPU spojeny?

V oslovených poradnách se umělecké nadání nedetektuje.

5. Jaké jsou nejčastější kombinace nadání a SPU?

Z uvedených odpovědí respondentů je patrné, že nejčastěji se jedná o rozumové nadání spojené s dyslexií a dysgrafií. V jednom případě byla zmíněna navíc dysortografie a také ADHD.

P1: *„Vychází to z důvodu, že dyslexie a dysgrafie mají největší vliv na prospěch ve škole.“*

P5: *„Nejčastěji se setkáváme s kombinací intelektového nadání a dyslexie.“*

6. Stalo se Vám někdy, že jste detekovala SPU a následně se pak prokázalo nadání žáka?

Ve všech pěti případech jsem shledala víceméně totožnou odpověď z důvodu, že vyšetření intelektu předchází vyšetření specifické poruše učení.

7. Jak se detekuje dvojí výjimečnost?

Odpovědi byly v této otázce shodné, protože neexistují různé způsoby detekování, ale všechny poradny provádějí vyšetření standardizovanými diagnostickými nástroji pomocí psychodiagnostických metod.

P3: „*Já začínám vždy diagnostikou celkové intelektové úrovně, používám jeden z testů osobnosti, sleduji sociální a komunikační dovednosti dítěte, a také zjišťuji, jak má rozvinuté kognitivní funkce, jakou má paměť, zda udrží pozornost. Samozřejmě zjišťuji, výsledky dítěte v oblasti školních i mimoškolních aktivit. Detekovat dvojí výjimečnost je velmi složitá a komplexní činnost.*“

8. Jak se projevuje žák s dvojí výjimečností na první pohled?

U odpovědi na danou otázku jsem zaznamenala rozdíly. Tři z pěti dotázaných popsali projevy žáka s dvojí výjimečností na první pohled, jako dítě bystré, komunikativní s kvalitní slovní zásobou a bez problému v třídním kolektivu.

P2: „*Tito žáci kladou vzhledem k svému věku často netypické otázky. Mají bohatou slovní zásobu, jsou komunikativní a rádi diskutují.*“

Zbylí dva respondenti se shodli na názoru, že dítě s dvojí výjimečností působí na první pohled, že má nízké sebevědomí a v třídním kolektivu je upozad'ováno.

P1: „*Myslím si, že jednoznačným projevem je nižší sebevědomí dítěte, než by mělo být a odpovídat nadání. Upozad'ují se ve třídním kolektivu. Neumí projevit svoje nadání, ale někdy nadání ani nechtějí projevit.*“

9. Jak probíhá spolupráce se školou?

Z odpovědi vyplývá, že bez úzké vzájemné spolupráce se školou nemůže pedagogicko-psychologická poradna fungovat. Spolupráce mezi školou a pedagogicko-psychologickou poradnou probíhá formou konzultací, návštěv, nastavení podpůrných opatření, ale také pravidelnou kontrolou skutečného stavu. Pedagogicko-psychologická poradna se vyjadřuje k zařazení nadaného žáka do vyššího ročníku pro konkrétní předmět nebo přeskočení ročníku. Spolupráce se oproti předchozím rokům stále zlepšuje.

10. Jaká je reakce rodičů, kteří se dozví, že jejich dítě je dvakrát výjimečné a jaká je s nimi spolupráce?

Na danou otázku jsem nedostala z pedagogicko-psychologických poraden jednoznačnou odpověď. Dozvěděla jsem se, že rodiče bývají často velmi překvapení, ale po vysvětlení problému přijímají diagnózu příznivě. Poradny se také shodly, že záleží na osobnosti rodiče a následná spolupráce probíhá bez problému.

P4: „Někteří rodiče k nám přichází v době, kdy mají něco načteno z internetu. Zažila jsem i to, že si své dítě diagnostikovali sami. Tihle rodiče většinou překvapení nejsou.“

P5: „Rodiče jsou mile překvapení výší intelektu, ale nemilé překvapení je, že jsou tam přidružené poruchy.“

7.1.1 SHRnutí

Z výpovědí respondentů na otázku detekce nejčastějších druhů nadání je zřejmé, že ve většině případů detekují kognitivní nadání, na kterém byla stoprocentní shoda, pouze dvě pedagogicko-psychologické poradny detekovaly nadání sportovní a umělecké. Jako nejčastější poruchy učení všichni dotázaní označili dyslexii a dysortografii, jen v jednom případě ještě dysgrafii. Na položenou otázku, jak často se setkávají s kombinací nadání a specifických poruch učení, byly odpovědi rozdílné: jedenkrát měsíčně, jedenkrát za čtvrt roku, maximálně dvakrát ročně, méně než jedenkrát za dva roky. Dle mého názoru je rozdílnost odpovědí dána především rozsahem působnosti poradny a lokací v rámci České republiky. Jak již zmiňuji nadání v uměleckých oblastech oslovené poradny prakticky nediodagnostikují. Na otázku týkající se nejčastějších kombinací nadání a specifických poruch učení všichni dotázaní odpověděli shodně, že za nejčastější kombinaci lze označit intelektové nadání spojené s dyslexií a dysgrafií. Pouze v jedné pedagogicko-psychologické poradně doplňují ještě kombinaci rozumového nadání s dysortografií nebo s ADHD. Na další otázky ohledně diagnostiky specifických poruch učení a detekce nadání jsem dostala totožné odpovědi, kdy při vyšetření standardizovanými diagnostickými nástroji a pomocí psychodiagnostických metod lze dosáhnout požadovaných cílů. Žádná z oslovených pedagogicko-psychologických poraden nepovažuje vyšetření za složité. Charakterizují ho jako standardní. Po zpracování odpovědí na otázku projevů žáka s dvojí výjimečností jsem zaznamenala naprosto odlišný popis projevu a chování. Paradoxní je, že poměr je tři ku dvěma, byť se jedná de facto o opačné názory. Tři pedagogicko-psychologičtí pracovníci charakterizují žáka s dvojí výjimečností jako bystrého, komunikativního, s kvalitní slovní zásobou a bez problémového soužití v kolektivu. Opačný názor mají dva pedagogicko-psychologičtí pracovníci, kteří dvakrát výjimečného žáka vnímají jako upozaděného, s nízkým sebevědomím a problémy spojenými se začleněním do kolektivu. Připouštějí bystrost a citlivost žáka. Co se týče spolupráce se školou, všichni dotázaní respondenti ji hodnotí jako stěžejní záležitost, bez níž nelze dosáhnout

daných cílů. Všichni dotázaní uvedli, že spolupráce se v posledních letech zlepšuje a hodnotí ji pozitivně. Na otázku spolupráce s rodiči všechny pedagogicko-psychologické poradny uvedly, že nemají problém a hodnotí ji příznivě. Za nejdůležitější považují komunikaci a respektují reakce rodičů žáka s dvojí výjimečností, které označují jako někdy překvapivé, ale po vysvětlení a s určitým časovým odstupem jako zcela normální. Žádná z oslovených pedagogicko-psychologických poraden neměla problém v komunikaci a ve spolupráci s rodiči.

7.2 ROZHOVORY S UČITELI

Druhá podkapitola je zaměřená na interpretaci dat získaných pomocí kvalitativního výzkumu použitím polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli, kteří mají zkušenosti s dvojí výjimečností a působícími na prvním stupni základní školy. Pedagogové, které jsem vybrala, mají různě dlouhou praxi, která se pohybuje od sedmi let až do pětadvaceti let působení ve školství a přímo na prvním stupni základních škol. V mém výzkumném souboru jsem se dotázala pěti pedagogů, kteří odpovídali celkem na patnáct otázek zaměřených na téma žáka s dvojí výjimečností. V průběhu rozhovorů jsem získala další zajímavé informace. Podkapitola obsahuje shrnutí poznatků a dat, které jsem nasbírala.

1. Jak dlouho působíte ve školství? Učila jste vždy na 1. stupni základní školy?

První oslovená pedagožka působí ve školství dvacet pět let, vždy na prvním stupni. Druhá oslovená pedagožka vyučuje sedm let, a také vždy na prvním stupni základní školy. Třetí učitelka působí ve školství osmnáct let, a také vždy učila na prvním stupni základní školy. Čtvrtá oslovená učí sedm let na prvním stupni základní školy. Poslední oslovenou je pedagožka učící deset let a působila vždy na prvním stupni základní školy.

2. Setkala jste se někdy s nadaným žákem? Kdy poprvé?

Tři oslovené učitelky se setkaly s nadaným žákem již během své praxe při studiu na pedagogické fakultě. Dvě oslovené pedagožky uvádí první setkání s nadaným žákem cca 2 roky po nástupu do zaměstnání.

U3: „S nadanými žáky jsem se setkala již při studiu na pedagogické fakultě, kdy jsem v rámci souvislé praxe působila na prvním stupni základní školy.“

3. Detekovala jste sama, že má nadání? Jak se projevoval?

Z třech oslovených učitelek, které se poprvé s nadaným žákem setkaly během své studijní praxe, jedna detekovala nadání sama, dvě na nadání u žáka upozornila třídní učitelka. Uvádějí, že žáci měli na první pohled větší zájem o obor, ve kterém vynikali a pokládaly je za šikovné děti. Dvě pedagožky, které detekovaly první případy krátce po svém nástupu do zaměstnání, uvádějí jako hlavní znaky dovednosti, zájem a v jednom případě výborné motorické schopnosti.

U2: „*Na praxi jsem tehdy o tom ještě moc nevěděla. Řekla mi to třídní učitelka, která mě měla v průběhu praxe na starost. Bylo to pro mě něco nového. Všimla jsem si ale, že byl šikovný, aktivní a jevil abnormální zájem, vyčníval nad ostatními spolužáky.*“

U4: „*Tento konkrétní žák vynikal především v tělesné výchově. Byl velmi pohybově nadaný.*“

4. Jaké jsou charakteristiky nadaného žáka z vašeho pohledu?

Všechny oslovené pedagožky se shodly na názoru, že nadané dítě má větší zájem o oblast, kde vyniká. Dále uvádějí, že žák má snahu sám se rozvíjet v jemu blízkých oblastech, je zvědavý, z čehož vyplývá, že potřebuje znát na každou otázku odpověď.

U5: „*Nadaný žák je pro mě ten, který v nějaké oblasti vyniká. Je aktivní, bystrý a v daném oboru snaživý.*“

5. Setkala jste se někdy s žákem, kterému bylo diagnostikováno nadání a k tomu SPU?

Všichni dotázaní odpověděli, že se za dobu svého působení na prvním stupni základní školy setkali s žákem, kterému bylo diagnostikováno nadání a k tomu specifická porucha učení. Odpověď se odvíjí od skutečnosti, že jsem si pro svůj výzkum vybrala právě takové respondenty.

6. Jaká je Vaše zkušenost s takovým žákem?

Odpovědi na danou otázku se moc nelišily. Všichni dotázaní odpověděli, že se snažili především podporovat a rozvíjet jeho přednosti a dovednosti, a také uvádějí snahu o kompenzaci specifické poruchy učení.

U1: „*Ve většině případů je potřeba stanovit priority. Většinou v první řadě podpořím takového žáka v tom, v čem vyniká a co ho baví. Můj názor je, že není potřeba poukazovat*

na nedostatky, ale naopak motivovat žáka rozvíjet své přednosti. Kompenzace SPU je ale samozřejmostí.“

7. Jak se projevoval žák s dvojitou výjimečností? Lišil se od ostatních?

Vzhledem ke skutečnosti, že každá z oslovených učitelek popisuje jinou kombinaci nadání a specifické poruchy učení, byly odpovědi odlišné. První dotázaná charakterizuje žáka s MULTI nadáním a dysgrafií spojenou s diagnózou poruchou autistického spektra jako kreativního, rychlého, se širokými vědomostmi, ale s neobratnou hrubou i jemnou motorikou, neúhledným až nečitelným písmem. Druhá oslovená pedagožka uvádí žáka s mimořádným matematickým nadáním, který zároveň trpěl ADHD. Doplňuje, že žák užíval léky na zklidnění a byl velice snaživý. Třetí dotázaná má zkušenost se žákem, který měl diagnostikováno nadání v umělecké oblasti v kombinaci s dyslexií. Na rozdíl od ostatních pomalu četl, přeskakoval i komolil slabiky a měl špatnou výslovnost. Čtvrtá oslovená pedagožka zažila nadání ve sportovní oblasti v kombinaci se specifickou poruchou učení dysgrafií. Na rozdíl od ostatních velmi pomalu psal, jeho písmo bylo špatně čitelné a někdy až skoro nečitelné. Poslední dotázaná uvádí kombinaci nadání ve výtvarné oblasti v kombinaci s dysortografií. V konkrétním případě se jednalo o žáka velmi snaživého a cílevědomého.

U1: *„Pokud budu mluvit o konkrétním žákovi, tak si vybavím například žáka XY s diagnózou PAS (Aspergerův syndrom), SPU – dysgrafie a MULTI nadáním (Logika), oborové – přírodověda, vlastivěda. Tento žák měl široké vědomosti o státech celého světa, ale měl však silně negativní projevy AS – byl agresivní, sebedestruktivní, hlasitě křičel a vztekal se. Měl neuvolněnou ruku, neobratnou hrubou i jemnou motoriku, neúhledné písmo.“*

8. Jak jste k takovému žákovi přistupovala?

Všichni oslovení zvolí k takovému žákovi individuální přístup, kde však nastavili jasné hranice. Tři oslovené uvádějí, že dodržovali rady a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a dvě ještě deklarují rozšíření svých znalostí o dětech s dvojitou výjimečností. Všechny se shodly na nutnosti být trpělivý a mít pochopení.

U2: *„Myslím, že jsem k dětem s dvojitou výjimečností přistupovala mile a laskavě. Podle mě potřebují jako každý žák určitá pravidla, která jim dodají pocit jistoty a bezpečí. Když jsem vycítila, že jim něco ve výuce nejde, tak jsem se je snažila povzbudit. Na místě je vždy trpělivost a porozumění.“*

U4: „Zvolila jsem individuální přístup. Dostal větší čas na zpracování úkolů. Připravovala jsem cvičení takzvaně na míru a dbala jsem na správný úchop tužky a povolila psaní gumovacím perem, aby neměl strach, že udělá chybu.“

9. Měl žák problémy začlenit se do kolektivu? Jak k němu přistupovali spolužáci?

Tři oslovené pedagožky uvádějí začlenění žáka do třídního kolektivu jako bezproblémové. Dvě z oslovených se shodují, že vyzorovaly problémy se začleněním dvakrát výjimečného žáka do kolektivu, ale s jejich pomocí byl žák kolektivem přijat. Všechny se shodují, že přístup u většiny spolužáků byl kladný a konkrétní žák byl v kolektivu oblíben a byl vnímán jako jeden z nich.

10. Všimla jste si, že jeho spolužáci vnímají jeho nadání?

Všechny oslovené učitelky deklarují, že spolužáci jeho nadání vnímali. Jedna učitelka uvádí, že za žákem chodili a zkoušeli ho, protože nechápali, jak může mít tak velké znalosti. Dvě učitelky se shodly, že si se třídou promluvily o dvojí výjimečnosti jejich spolužáka, aby na něj nebyli zlí, protože má individuální přístup.

U4: „Zvláště kluci s ním chtěli hrát fotbal i další míčové hry, a hlavně s ním ve skupině, protože vyhrávali. Na druhou stranu mu zase pomáhali s učením, napovídali mu při zkoušení a byla jsem svědkem, že mu dávali opsat písemku.“

11. Spolupracovala jste s rodiči?

Na otázku spolupráce s rodiči všechny dotázané odpověděly, že spolupráce je v takovém případě důležitá, nutná a bez ní nejde dosáhnout stíženého cíle nebo úspěchu. Dále uvádějí, že ze strany rodičů byla komunikace bezproblémová, pravidelně se scházeli společně i mimo konzultační hodiny a třídní schůzky, tři z oslovených uvádí nabídku telefonické konzultace kdykoliv je potřeba. Shodly se také na faktu, že rodiče oceňují a váží si snahy učitelky o rozvíjení nadání jejich dítěte.

U3: „Spolupráce s rodiči byla výborná. Setkávali jsme se osobně a vzájemně si předávali informace a v případě nutnosti probíhala okamžitá telefonická konzultace.“

12. Spolupracovala jste s PPP?

Odpovědi na danou otázku byly opět shodné. Všechny oslovené učitelky se shodují, že spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou funguje, probíhá většinou formou

elektronické komunikace a respektují jejich doporučení. Dvě z oslovených uvádí spolupráci i se speciálním poradenským centrem.

U1: „*Ano, spolupracovala jsem s PPP i SPC, oslovila jsem i několik dalších odborníků z praxe.*“

13. Zažila jste někdy žáka, kterému bylo diagnostikováno SPU, ale nadání mu nebylo primárně rozpoznáno?

Pět z pěti oslovených uvádějí, že se s tímto případem setkaly. Shodují se na faktu, že v pedagogicko-psychologické poradně se detekuje nadání intelektové, z čeho vyplývá, že nadání, které nebývá primárně rozpoznáno, je v oblasti sportovní nebo umělecké a ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny nebývá uvedeno.

U1: „*Naopak nadání v oblasti sportovní, umělecké či sociální se většinou vůbec v PPP nehodnotí a nikdy se o něm nikdo nezmiňuje.*“

U5: „*Zažila, žák měl diagnostikovanou SPU, ale nadání nebylo ve zprávě z PPP uvedeno.*“

14. Považujete nadání ve sportovní nebo umělecké oblasti za důležité z hlediska fungování a učení se dítěte ve škole?

Na otázku, zdali považují učitelé nadání ve sportovní nebo umělecké oblasti za důležité z hlediska fungování a učení se dítěte ve škole, odpovědělo všech pět dotázaných pedagožek kladně. Jejich názory se shodují, že nadání je v tomto případě předností u žáka, který ho využívá například pro úspěchy v různých soutěžích, nácvik dalších dovedností, ale také lepší pozici ve třídním kolektivu.

U1: „*Poslání učitele nevnímám v tom, aby předal žákům nějaké vědomosti, ale aby je naučil, jak tyto vědomosti získají samostatně. K tomu je docela fajn využívat nadání.*“

15. Bývají tyto typy nadání v kombinaci s SPU?

Všechny dotázané se shodly, že tyto typy nadání bývají v kombinaci se specifickou poruchou učení.

7.2.1 SHRnutí

Na otázku délky praxe ve školství a působení na prvním stupni základní školy všechny dotázané pedagožky odpověděly, že po celou dobu učily pouze na prvním stupni základní školy. Délka praxe byla samozřejmě rozdílná, nejkratší sedm let a nejdelší dvacet pět let. S nadaným žákem se tři oslovené učitelky setkaly v rámci své praxe při studiu na pedagogické fakultě, dvě až po nástupu do zaměstnání. Ohledně detekce nadání tři dotázané pedagožky deklarují, že nadání samy rozpoznaly, a dvě uvádějí detekci nadaného žáka po upozornění třídní učitelky. Za hlavní znaky nadání považují větší zájem o daný předmět, vyšší dovednosti a u sportovního nadání výborné motorické schopnosti. Nadaného žáka všechny oslovené charakterizují jako aktivního, bystrého, zvědavého a snaživého. Ohledně setkání s nadaným žákem v kombinaci se specifickou poruchou učení všechny pedagožky odpověděly kladně. Důvodem je, že jsem pro výzkum vybrala cíleně právě takové učitelky. Jasná byla také odpověď na otázku zkušenosti s výše uvedeným žákem, kdy učitelky uvádějí podporu a rozvíjení předností žáka a snahu o kompenzaci poruchy učení. Na otázku projevů žáka s dvojí výjimečností a odlišností od spolužáků byla každá odpověď jiná, což bylo dáno rozdílnou kombinací nadání a specifické poruchy učení. Ohledně přístupu k žákům všechny oslovené uvádějí individuální přístup s jasně vyhrazenými mantinely a shoda panovala také na nutnosti pochopení a trpělivosti. Problém začlenění do kolektivu a přístupu spolužáků nepovažují pedagožky za stěžejní. Tři oslovené charakterizují začlenění a přístup spolužáků jako bezproblémový, dvě učitelky odpověděly, že problémy se začleněním žáka s dvojí výjimečností pozorovaly jen krátce, ale s pomocí jejich i spolužáků došlo k adaptaci. K vnímání žáka s dvojí výjimečností spolužáky se všechny dotázané shodly na skutečnosti, že žák je spolužáky vnímán a stává se pro ně zajímavým. Poukazují na nutnost vysvětlení pedagogem, proč má z jejich strany v některých předmětech a situacích specifický přístup. Spolupráci s rodiči považují dotázané pedagožky za stěžejní, dle vyjádření pouze výborná spolupráce pedagoga a rodiče vede k rozvoji nadání a kompenzaci specifických poruch učení. Neméně podstatná je dle všech oslovených učitelek spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Shodují se na důležitosti vzájemné komunikace i nutnosti dodržování opatření a doporučení. Na otázku, zda zažila učitelka žáka, který měl diagnostikovanou specifickou poruchu učení, ale nadání mu nebylo primárně rozpoznáno, všech pět dotázaných uvedlo kladnou odpověď včetně doplnění, kdy v pedagogicko-psychologické poradně se primárně diagnostikuje nadání kognitivní. Ohledně přínosu nadání sportovního i uměleckého pro fungování i výuku žáka

ve škole považují všechny dotázané nadání za přínosné a argumentují také lepší pozicí nadaného žáka v třídním kolektivu. Shodnou a souhlasnou odpověď jsem dostala také na poslední položenou otázku, zda bývá kombinace sportovního či uměleckého nadání v kombinaci se specifickou poruchou učení.

7.3 ROZHOVORY S RODIČI

Ve třetí podkapitole rozebírám a představuji data získaná s rodiči žáků, kteří mají detekovanou dvojí výjimečnost. Data jsem nashromáždila pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Při vedení rozhovoru jsem se pokládala dvanáct otázek, ale podotázkami jsme se dostali často k velmi zajímavým a občas až silným příběhům z pohledu rodiče výjimečného dítěte. Závěrem podkapitoly je shrnutí získaných dat a poznatků.

1. Kdy jste zjistili, že vaše dítě má dvojí výjimečnost? Jak jste reagovali?

Tři oslovení rodiče odpověděli, že zjistili dvojí výjimečnosti u jejich dítěte v průběhu první třídy základní školy. Jeden rodič odpověděl, že jeho dítěti byla diagnostikována dvojí výjimečnost v sedmi letech, tzn. ve druhé třídě základní školy. Jeden rodič uvedl, že o problému dvojí výjimečnosti nikdy neslyšel a dozvěděl se o ní až díky terapeutce svého dítěte.

R4: *„Problém jsme začali řešit po nástupu na základní školu. Věděli jsme, že je chytrý a trochu jiný, ale nevěděli jak moc. Po zdlouhavém kolečku mezi psychologem, speciálním pedagogem a pedagogicko-psychologickou poradnou pak už bylo vše jasné.“*

Ohledně reakce na zjištění dvojí výjimečnosti jsem se dozvěděla od všech oslovených rodičů, že jejich první reakce byla překvapivá a všichni také uvedli, že byli zaskočení a měli smíšené pocity. Po vysvětlení problému všichni oslovení rodiče konstatují úlevu, spokojenost, ale na druhé straně i pocit zodpovědnosti, aby věděli, jak dítě správně rozvíjet.

R1: *„Reakce byla pozitivní. Jsem na něj pyšná a na jednu stranu mě to potěšilo. Ve škole byl brán za špatného a zlobícího, i když se učil dobře, takže než jsme to zjistili, převládaly negativní věci ze školy.“*

R2: *„Trvalo mi to pár dní, než jsem si to přebrala v hlavě a srovnala si myšlenky. Něco nám samozřejmě řekli k tomu i v té poradně, ale jak jsem byla v šoku, tak jsem ty informace moc*

nevstřebala. Hned ten den jsem hledala na internetu, jak mám s dítětem zacházet a správně ho rozvíjet.

R5: „Po zjištění diagnózy jsem byla rozhozená, ale po důkladném vysvětlení se mi ulevilo a byla jsem ráda, že mé dítě je výjimečné.“

2. Změnilo se pro Vás něco, když jste zjistili, že Vaše dítě má dvojitou výjimečnost?

Z odpovědí všech dotázaných vyplývá, že po detekování jejich dítěte dvakrát výjimečným, změnili přístup a úhel pohledu na své dítě. Uvádí také, že začali chápat jeho chování a reakce, ale také mu pomáhají rozvíjet jeho potenciál.

R1: „Na svoje dítě jsem byla pyšná a samozřejmě mě o to více bavilo s ním ještě více pracovat, ale musela jsem začít pracovat i na sobě.“

R3: „Pochopila jsem, že k dosažení nějakého cíle je potřeba většího úsilí, a proto dítěti věnuji více času.“

3. Z čeho jste usuzovali, že Vaše dítě má nadání?

Na položenou otázku týkající se zjištění nadání dítěte z pohledu rodiče tři dotázaní odpověděli, že již od dětství pozorovali výtvarné nadání. Dva oslovení rodiče uvedli, že měli pocit, že jejich dítě se zajímá o jiné věci než jeho vrstevníci.

R3: „První kresby začala kreslit před prvním rokem, tužka se stala její nejmilejší hračkou. Byla zaujatá a tvořila krásná díla.“

R4: „Vždy byl jiné dítě. Velmi brzy chodil i mluvil. Kolem třetího roku se zajímal o čísla, písmena. Vše si perfektně pamatoval.“

4. Kdy jste zjistili, že má vaše dítě specifickou poruchu učení a navštívili jste PPP?

Čtyři z pěti dotázaných rodičů odpověděli, že by sami specifickou poruchu jejich dítěte nezjistili. Určité věci, které pozorovali, jim byly podezřelé, ale skutečný impulz k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny přišel až od třídní učitelky. Přiznávají, že sami by pomoc specialistů pravděpodobně nevyhledali. Dle mého názoru rodiče dvakrát výjimečných žáků měli velké štěstí na třídní učitelku, která s tím měla již zkušenosti a dokázala rozpoznat ať už nadání nebo specifickou poruchu.

U jednoho rodiče musela být otázka pozměněna, jelikož dítě nemá specifickou poruchu učení, ale objevilo se u něj sluchové postižení konkrétně středně těžká percepční sluchová vada. Na sluchové postižení se přišlo již v porodnici, kdy mu nedokázali naměřit sluch. Rodič si myslel, že došlo k nějakému pochybení, proto navštívil speciálně pedagogické centrum až v období školky, kdy popud přišel jak od jejich tchána, tak od učitelek. Rodič se také svěřil, že jeho dítě dostalo sluchadla až v pěti letech, proto se společně s terapeutkou domnívají, že díky tomu je u něj opožděný vývoj a nastaly ostatní problémy například s uznáváním ženské autority, agresivním chováním, emočním zpožděním a podobně.

R1: *„Asi to tak mělo být. Možně, že kdybychom si... já nevím no... třeba mě to vůbec nenapadl... no já jsem si to vlastně nechtěla připustit... jsem rodič... je to moje dítě... a to přece nebude nedokonalé. Takže tak.“*

5. Jak k němu přistupovala škola? Jaká byla spolupráce?

K problému spolupráce rodiny a školy se oslovení rodiče vyjadřují následujícím způsobem:

Ze tří rozhovorů vychází, že spolupráce se školou neprobíhala podle očekávání poraden ani rodičů, a to i přes to, že škola měla informace o dvojí výjimečnosti dítěte. Uvedení rodiče oslovili i vedení školy a shodují se, že ze strany vedení školy nedošlo prakticky k žádné nápravě. Dva rodiče z pěti uvádějí, že spolupráce se školou byla bez problému. Škola dítěti vycházela od začátku vstříc. Shodují se, že vedení školy, i přes to, že o dvojí výjimečnosti nikdy předtím neslyšelo, si nastudovalo informace, aby nedošlo k nesprávnému pracování a rozvíjení žáka. Uvádí, že ředitelé škol byli podporující.

R1: *„Ze začátku to nebylo nic moc. Měla jsem pocit, že ho chtějí vrátit do školky.“*

R5: *„Škola nám vycházela od počátku vstříc a podpora byla prakticky na základě ústní informace.“*

6. Jak se mu věnovala učitelka? Brala ohled na jeho dvojí výjimečnost?

Na otázku ohledně věnování a přístupu učitelky k dítěti s dvojí výjimečností jsem shledala totožné odpovědi s předchozí otázkou. Tři z pěti oslovených rodičů se shodují, že učitelka nebrala ohled na jeho dvojí výjimečnost, jeden dokonce uvádí, že mu učitelka dávala najevo, že zdržuje ostatní žáky i ji. Zbylí dva rodiče hodnotí třídní učitelku jako vstřícnou, ochotnou, která jejich dítěti věnuje potřebnou péči a snaží se podporovat rozvoj jeho nadání v rámci běžné výuky. Lze konstatovat, že se jednalo o mladé učitelky s kratší pedagogickou praxí.

R2: „*Naše třídní učitelka se k mému dítěti postavila dobře. Je mladá a progresivní. Bylo vidět, že má svou práci ráda a o své žáky zájem. Spolupráce byla výborná.*“

R3: „*Třídní učitelka se mému dítěti věnovala stejně jako jeho spolužákům. Jeho nadání nebrala v potaz, naopak dávala najevo, že svými dotazy všechny zdržuje.*“

7. Jak se začlenil do kolektivu? Měl problémy se spolužáky?

Ohledně začlenění do kolektivu a problémů se spolužáky čtyři rodiče sdělili, že problémy byly pouze v počáteční fázi, ale postupem času si na něj spolužáci zvykli a brali ho jako jednoho z nich. Ve třech případech se jednalo o problém samotářství, kdy dítě nemělo o spolužáky a přátele velký zájem a řešilo si svoje věci. Pouze v jednom případě se jednalo o agresivitu vůči spolužákům, kterou vyvolávalo jeho dítě. Z těchto čtyř případů se ještě ve dvou jednalo o šikanu ze strany spolužáků, bohužel neřešenou.

Pátý rodič deklaruje názor, že jeho dítě nemělo se začleněním do kolektivu žádný problém, jelikož je milé, přátelské a nekonfliktní.

R4: „*Nikdy nevyhledával přítomnost dětí, vždy byl jiný než vrstevníci.*“

8. Měl problémy s chováním?

Při této otázce se tři z pěti rodičů shodli, že u jejich dítěte se vyskytly problémy s chováním. V jednom případě se jednalo o agresivní chování spojené s neuznáváním autority. Ve dvou případech se jednalo o vyrušování a přerušování výkladu vyučujícího v hodinách.

R2: „*Vyrušoval paní učitelku, skákal jí do řeči. Měl problém vydržet při hodině sedět na jednom místě a poslouchat výklad. Každá maličkost odvedla jeho pozornost a on pak třeba zapomněl, co třeba dělal.*“

9. Dostal se někdy ve škole do problémové situace?

Rodiče po položení mé otázky konstatovali, že se snad každý jedinec po dobu své školní docházky dostal někdy do problémové situace. Na otázku reagovali pousmáním. Když jsem jim vysvětlila, že potřebuji odpověď na problémovou situaci jejich dítěte spojenou s dvojnásobnou výjimečností, odpověděli všichni, že se jejich dítě do problému ve škole dostalo. Jelikož si každý představí pod problémovou situací něco jiného, odpovědi byly ve všech případech různé.

První rodič uvedl, že problémem byla negativní motivace, kdy odešel z vyučování se slovy, že to již zná a na výuku se odmítl vrátit. Druhý dotázaný řekl, že problémovou situací jeho dítěte bylo nepochopení důležitosti školního kolektivu, o který nejevila zájem, což pramenilo z jeho samotářské povahy. Třetí rodič vzpomíná, jak těžké bylo vysvětlit svému dítěti, že musí po celou vyučovací hodinu být v klidu, poslouchat výklad, nevyrušovat a chovat se jako ostatní spolužáci. Čtvrtý rodič vidí jako největší problém agresivní chování svého dítěte ke svým spolužákům, kdy prakticky velmi často navštěvoval z tohoto důvodu školu. Pátý rodič přiznává, že jeho dítě nerespektovalo autoritu učitelky a problémy měl i ve školní družině.

R1: *„Já jsem byla ve škole skoro každý měsíc, prostě pořád něco.“*

R5: *„Nosil domů poznámky, což nám s manželem hodně vadilo a přemýšleli jsme, proč tomu tak je. Napadalo nás, jestli jsme někde nesehali ve výchově a že učitelka musí mít občas nervy ze železa, aby to s ním nějak přečkala.“*

10. Navštěvoval školu rád?

Z odpovědí bylo patrné, že čtyři z pěti rodičů uvedli, že jejich dítě nenavštěvovalo školu rádo. Uvedli i důvody, kterými byla například šikana, vyčlenění z kolektivu nebo nezajímavost učiva. Ve dvou těchto případech uvádí, že se zlepšení dostavilo přibližně ve třetí třídě základní školy, kdy důvodem byli přátelé a studijní úspěchy. V jednom případě rodič uvádí, že jeho dítě navštěvovalo školu rádo již od první třídy. Všichni rodiče v průběhu rozhovoru vzpomínají na svá školní léta.

R3: *„Do školy rád nechodil a asi nikdy nebude, ale jaké dítě chodí do školy rádo? Na začátku školní docházky bylo období, kdy celé večery proplakal, že do školy nechce, ale jakmile získal možnost projevit svoje schopnosti ve vyšších třídách, už neplakal. Po oficiálním nástupu do třetí třídy občas říká, že ta škola není tak hrozná, což považuji za obrovský úspěch.“*

11. Přišlo Vám, že škola rozvíjí jeho nadání?

Na položenou otázku, zda Vám přišlo, že škola rozvíjí jeho nadání, byly tři odpovědi z pěti kladné a dvě záporné. Tři oslovení rodiče se shodují, že škola nejevila zájem o nadání jejich dítěte, tudíž ho nemohla ani rozvíjet. Z celkové přístupu školy a učitelů k jejich dítěti byli značně zklamaní. Dva rodiče tvrdí, že nadání jejich dítěte rozvíjela třídní učitelka,

kteřá se zajímala o to, jak s takovým žákem pracovat. Nadání dítěte brali v potaz a snažili se ho využít při každé možné příležitosti.

R5: „,,Ne, to v žádném ohledu. Jeho nadání rozvíjela základní umělecká škola a podnětné rodinné prostředí.“

12. Vaše nejoblíbenější vzpomínka spojená s jeho dvojí výjimečností?

Každý považuje za nejoblíbenější vzpomínku něco jiného, proto se odpovědi velmi lišily. Vzhledem k položené otázce byla vzpomínka zaměřená na dvojí výjimečnosti jejich dítěte.

R1: „Asi nejoblíbenější vzpomínkou je vytvoření smajlíkového divadla, které mám doted' schované. Divadlo bylo zaměřené na téma emoce, se kterými jsme bojovali. Jeho terapeutka to použila i při přednášení o dvojí výjimečnosti. Byla jsem na něj velmi pyšná.“

R2: „Nejkrásnější vzpomínky mám na nádherné obrázky v sešitech přírodopisu a dějepisu, v podstatě považuji každou stránku za umělecké dílo.“

R3: „Před pátým rokem začal číst, sčítat a odčítat a poprvé nacytal manžela, který je vystudovaný experimentální biolog na biologické otázce.“

R4: „Nejkrásnější vzpomínku mám na den, kdy mé dítě vyhrálo mezinárodní výtvarnou soutěž.“

R5: „Moje nejkrásnější vzpomínka je na podporu mladší sestry, se kterou má úžasný vztah, kdy mu pomáhala zvládat některé, i často, překerní situace.“

7.3.1 SHRUTÍ

Odpovědi na první otázku ohledně zjištění dvojí výjimečnosti dítěte byly více méně totožné, až na jednu výjimku. Čtyři rodiče mají spojenou diagnostiku dvojí výjimečnosti se začátkem školní docházky, pouze jeden rodič se o dvojí výjimečnosti dozvěděl na terapii, na kterou se svým dítětem pravidelně docházel. Všichni dotázaní rodiče přiznávají určitou změnu v životě, v souvislosti s detekcí dvojí výjimečnosti deklarují jiný úhel pohledu, změnu přístupu k dítěti a zmiňují také větší časový prostor, kdy se svému dítěti věnují. Na otázku času zjištění nadání, tzn. kdy poznali, že je dítě jiné než jeho vrstevníci, tři rodiče tvrdili, že si všimli výtvarného nadání od raného dětství a dva rodiče vysvětlují odlišnost zájmů oproti vrstevníkům, bystrost a dobrou paměť. Ohledně diagnostiky specifických poruch

učení a návštěvy pedagogicko-psychologické poradny se odpovědi čtyřech rodičů shodují, že jim byly určité věci divné, ale rozhodující byl impulz třídní učitelky k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče přiznávají, že sami o sobě by pravděpodobně specialisty nenavštívili. U jednoho rodiče jsem musela otázku změnit, jelikož dítě nemá diagnostikovanou specifickou poruchu učení, ale objevilo se u něho postižení sluchových orgánů. Dle mého názoru měli výše uvedení rodiče štěstí na pedagoga, který problémy dokázal rozpoznat a doporučil rodičům návštěvu specialistů. K problému přístupu školy, spolupráce rodiny a školy lze konstatovat, že tři oslovení rodiče vidí přístup školy a spolupráci jako naprosto nedostatečnou, dva dotázaní rodiče uvádějí bezproblémovou spolupráci. Je zarážející pasivní přístup vedení školy, když bylo o dvojí výjimečnosti žáků informováno. Myslím, že v současném vzdělávacím systému by se to stávat nemělo. Podpora nadaných žáků by měla být samozřejmostí a na všech školách standardem. V odpovědích na přístup učitelky k dítěti s dvojí výjimečností lze nalézt shodu s předchozí otázkou. Tři rodiče deklarují nízký zájem, dokonce až nezájem, dva dotázaní rodiče hodnotí přístup učitelky jako vstřícný se zájmem o specifické potřeby žáka. Jsem přesvědčena, že přístup se zájmem o žáka a jeho potřeby je správný a jediný možný v kontextu současného vzdělávání i následného začlenění do společnosti. Adaptaci v třídním kolektivu popisují čtyři rodiče jako problémovou v počáteční fázi, ale zlepšující se postupem času. Jako důvod vidí samotářskou povahu dítěte. Jeden z rodičů zmiňuje agresivní chování svého dítěte a v jednom případě se jednalo o šikanu ze strany spolužáků. Pátý oslovený rodič uvádí, že jeho dítě nemělo se začleněním do kolektivu spolužáků žádný problém. Dle mého názoru je vážným problémem neřešená šikana, která má rozhodně vliv na vzdělávací, ale i sociální potřeby žáka a může ovlivnit jeho další život. K dotazu, zda mělo jejich dítě problémy s chováním ve škole, dva rodiče uvádějí, že největším problémem bylo vyrušování v rámci vyučovací hodiny a jeden rodič deklaruje agresivní chování svého dítěte. Dva dotázaní rodiče hodnotí chování svých dětí jako bezproblémové. Rozdílné odpovědi jsem dostala na otázku problémových situací dětí. Všichni oslovení rodiče se shodli, že ani jejich dětem se problémy ve škole nevyhýbaly, rozdílné odpovědi byly dány skutečností, že každý z rodičů považuje za problém jiný fenomén. V navazující otázce, jestli chodil do školy rád, čtyři z oslovených rodičů přiznávají problém, jen jeden rodič popisuje chuť a zájem dítěte o školní vzdělávání a docházku. Dva rodiče konstatují zlepšení přibližně od třetí třídy, kdy jako hlavní důvod vidí začlenění do třídního kolektivu, stále lepší studijní výsledky, ale také změnu třídní učitelky. Ohledně dotazu, zda škola rozvíjela nadání jejich dítěte,

tři rodiče odpověděli, že škola nadání nepodporovala, nerozvíjela a uvádějí z přístupu školy zklamání. Dva z rodičů deklarují jako rozhodující faktor třídní učitelku, která měla zájem a chuť se žákem pracovat a jeho přednosti při výuce využívat. Jak jsem již dříve uvedla, péče o nadané žáky a rozvíjení jejich schopností by mělo být u všech pedagogů na všech školách samozřejmostí. Odlišné odpovědi jsem dostala i na poslední položenou otázku, jež se týkala nejoblíbenější vzpomínky spojenou s dvojí výjimečností. Pro rodiče, jejichž dítě je výtvarně nadané, jsou nejkrásnější vzpomínky na pěkné obrázky a úspěchy ve výtvarných soutěžích. Pro rodiče rozumově nadaných dětí jsou nejkrásnější vzpomínky na bystrost, fundované odpovědi i zájem o specifická témata. Rodiče také deklarují úspěchy na školních soutěžích. Jeden z rodičů uvádí vzpomínku na velmi pěkný vztah se sourozencem, který se postupem času vyvíjel díky vzájemné pomoci.

7.4 ROZHOVORY S ŽÁKY

Posledním výzkumným souborem diplomové práce jsou tři vybraní žáci. První žák navštěvuje čtvrtý ročník základní školy a má současně dvojí výjimečnost (výtvarné nadání, sluchové postižení). Druhým žákem, kterého jsem zvolila pro svůj kvalitativní výzkum, je jedinec, který nyní navštěvuje střední školu a bylo mu diagnostikováno sportovní nadání bez specifické poruchy učení nebo handicapu. Třetí a zároveň poslední respondent v mém výzkumu je žák studující na vysoké škole, nebyla mu diagnostikována dvojí výjimečnost, ale má umělecké nadání v kombinaci s dyskalkulií, dysortografií a dyslexií. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně. I zde jsem využila metodu sběru dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů, ale položila jsem pouze jedinou otázku, kterou jsem pokládala za stěžejní. Otázka byla zaměřená na navštěvování prvního stupně základní školy, jejich zkušenosti, vzpomínky pozitivní, ale i negativní, na učitele a spolužáky. Z uvedeného důvodu jsem se rozhodla, že danou podkapitolu budu strukturovat jinak než předchozí tři. Nejprve si tedy představíme žáka, který navštěvuje čtvrtou třídu základní školy a současně jeho pohled na začlenění do kolektivu, přístup učitelky a celkově pocit ze školy. Jako druhého si uvedeme žáka navštěvující střední školu vzpomínajícího na přístup učitelky související s jeho nadáním. Třetí a poslední respondent je vysokoškolský student, který uvádí své vzpomínky na navštěvování základní školy a problémy se začleněním do kolektivu. V závěru této podkapitoly shrnu pohledy žáků na třídní kolektiv.

Prvním respondentem v mém výzkumném souboru je, jak jsem výše uvedla, žák, který navštěvuje čtvrtou třídu základní školy, jemuž nebyla v poradně diagnostikovaná dvojitá výjimečnost. Tento žák má ale výtvarné nadání, které bylo zjištěno při terapii, na kterou pravidelně dochází. S terapií začal kvůli problémům, které byly spojené se sluchovým postižením. U žáka se vyskytuje sluchové postižení přibližně střední sluchová percepční vada. Žák má sluchadla, která ho ale nijak neovlivňují v běžném životě. Ještě zmíním, že měl velké problémy s agresivitou, s ženskou autoritou, ale také se u něj vyskytovaly emoční problémy. Na terapii například vytvořil pomocí špejlí, čtvrtky, kartonů a fixů smajlíkové loutkové divadlo, které bylo na téma emoce. Žák přiznává, že ho bavilo tvořit již od malička a ve většině případů se zaměřuje na auta, traktory a podobně, která po konstrukci například jezdí. Když jsme se dostali na téma škola, žák uvedl, že do školy chodí moc rád, protože nyní má, dle jeho slov, lepší paní učitelku. Konstatuje, že předchozí učitelka byla milá, ale nevyhovovala mu. Nynější učitelka je sice přísná, jak však uvádí, ale je to pro něj nejlepší a on to sám potřebuje. Co se týče třídního kolektivu neměl nikdy problémy se začleněním, z jeho pohledu, jelikož se svými kamarády přišel do školy již ze školky. Jeho maminka ale přiznává, že byly problémy s agresivitou vůči spolužákům, a takové problémy musela řešit dnes a denně. Také zde padnul v minulosti návrh, že by se žák měl vrátit do školky, kvůli opožděnému vývoji, který u něj nastal z důvodu pozdního rozpoznání vady sluchu. Žák na danou situaci vzpomíná s úsměvem a přiznává, že si myslel, že když se vrátí do školky, už do školy nebude muset nikdy chodit. Po vyřešení všech problémů, co se týče autority, agresivity a podobně, žák chodí do školy již za pět minut půl osmé, i přesto, že školu má přibližně tři minuty cesty. Do školy se těší, nejvíce na konec vyučování, protože s kamarády chodí na hřiště, kde si společně hrají. Celkový dojem ze školy školního prostředí, třídního kolektivu a paní učitelky hodnotí velmi kladně.

Ž1: „Do školy chodím rád. Mám tam kamarády a nová paní učitelka je přísná, ale já to potřebuji.“

Druhým respondentem, kterého jsem oslovila, je žák, který nyní navštěvuje střední školu a bylo mu diagnostikováno sportovní nadání bez určitého handicapu jako je například specifická porucha učení nebo specifická porucha chování. Žák vzpomíná na svá první školní léta, které strávil na prvním stupni základní školy, velmi pozitivně, přiznává, že jeho nadání ve škole nebylo rozpoznáno a ani rozvíjeno. Myslí si, že když byl dobrý ve sportu, nebylo to pro paní učitelky nijak zvláštní, proto nadání neřešily. Co se týče známek

a celkové hodnocení, vždy se učil velmi dobře a žádné učivo mu nedělalo problém. Jako největší problém vidí časovou náročnost, jelikož měl třikrát v týdnu tréninky. Přicházel domů unavený, ale vždy našel motivaci, aby úkol udělal a na písemku se naučil, protože považuje vzdělání za velmi důležité. Žák vzpomíná na své spolužáky s úsměvem a přiznává, že i když neměl udělané úkoly nebo danou látku nechápal a nerozuměl jí, vždy mu se vším pomohli a poradili. Na druhou stranu si ho vždy vybírali do svého týmu při tělesné výchově, protože byl velmi šikovný, rychlý, obratný a dokázal předvídat, proto skoro vždy tým, ve kterém působil, vyhrával. Z jeho vyprávění tedy vyplývá, že se nikdy nesetkal s vytlačováním z kolektivu, popřípadě s šikanou. Naopak konstatuje, že ve třídním kolektivu byl velmi oblíbený. Nyní působí v jednom z největších fotbalových klubů v naší republice a je mládežnickým reprezentantem České republiky. Současně přiznává, že na učení aktuálně nezbyvá moc času. Dále konstatuje, že má opět štěstí na skvělý třídní kolektiv, který mu posílá průběžně poznámky. Respondent uvádí, že je to pro něj velmi náročné, ale ví a stále si připomíná, že vzdělání je důležité a nikdy mu ho nikdo nevezme. Plní si svůj sen, za který je vděčný své rodině, ale nejvíce svému dědovi, který v něm objevil jeho sportovní nadání. Přiznává fakt, že bez dědy by nikdy nebyl tam, kde je teď.

Ž2: „Můj děda byl skvělý člověk. Vlastně on ve mně viděl potencionální nadání. Jsem mu vděčný každý den, za to, jak se mi věnoval a rozvíjel můj talent. Byl tu vždy pro mě. I přesto, že již není mezi námi, při každém gólu si na něj vzpomenu a posílám mu ho do nebe.“

Třetím a posledním respondentem je vysokoškolský student magisterského studia, který nadání ve výtvarné oblasti nemá diagnostikované, ale v pedagogicko-psychologické poradně mu diagnostikovali dysortografii, dyslexii a dyskalkulii. Vysokou školu studuje bez dokladu o diagnostice jeho specifických poruch učení. Uvádí, že ani nevěděl, že může doklady z pedagogicko-psychologické poradny předložit, ale je tomu rád, protože neví, jak bys se na něj spolužáci na vysoké škole dívali. Ohledně otázky na základní školu, konkrétně na první stupeň a jeho začlenění do kolektivu, jako jediný nevzpomíná pozitivně. Deklaruje, že třídní učitelka nebrala ohled na jeho nadání, ale vlastně za to nemohla, protože ho nerozpoznala. Konstatuje, že zásadním problémem nebylo nerozpoznání nadání, ale neřešení šikany na jeho osobnost. Téma šikany bylo pro něj, i přes uběhlá léta, velmi citlivé. Šikana probíhala celý první stupeň na základní škole. Myslí si, že to bylo tím, že byl jiný. Popisuje se jako samotářský s nezájmem o oblíbenost v kolektivu. Dále

předkládá, že měl brýle, křivý nos a koktal. Spolužáci se mu ze začátku pouze posmívali, ale vygradovalo to až do fáze poškození oblečení, vylití pití do tašky apod. Třídní učitelka šikanu přehlížela, jak sám tvrdí a potvrzuje to i jeho matka. Vše se zlepšilo až na druhém stupni, kde šikana již neprobíhala. Konstatuje, že třídní učitelka neřešila problém, jelikož hlavní chlapec, který ho šikanoval, byl synem sponzora základní školy, což se mu potvrdilo ve chvíli, kdy se s ním popral a můj respondent se mu musel omluvit. Na svá první školská léta nevzpomíná pozitivně a přiznává, že v něm následky přetrvávají dodnes.

Ž3: „Chodit do školy pro mě bylo peklo. Každý den jsem čelil šikaně. Učitelka vše přehlížela, asi protože musela. Nepřál bych nikdy nikomu, aby si prošel tím, čím já.“

7.4.1 SHRUTÍ

Z pohledu začlenění do kolektivu první a druhý respondent uvádějí bezproblémové začlenění. U prvního respondenta matka dodala, že byly problémy s agresivitou vůči spolužákům, ale i problém respektování autority. Po terapii, na které první respondent pravidelně dochází, se vše zlepšilo. Dále uvádí, že byl návrh na přeřazení žáka zpět do školky, na což žák konstatuje, že se tam chtěl vrátit, jelikož si myslel, že do školy už nikdy nebude muset chodit. Druhý respondent dokládá, že nadání u něj rozpoznáno učitelkou nebylo, ale rozpoznal ho jeho děda. Konstatuje, že se spolužáky byl vždy jedna ruka. Při hodinách tělesné výchovy chtěli všichni být s ním v týmu a na oplátku mu dokázali pomoci s učivem. Nyní je mládežnickým reprezentantem České republiky ve fotbale a uvádí, že ani na střední škole nemá problém s kolektivem. Deklaruje, že jeho nadání bylo vždy výhodou a v kolektivu byl oblíbený. Třetí respondent přiznává problémy se začleněním do kolektivu. Z kolektivu byl vytlačován a byl šikanován. Konstatuje, že šikana nebyla ze strany učitelky řešena. Na svá školní léta nevzpomíná pozitivně a zkušenost nepřeje nikomu zažít.

8 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ – VÝZKUMNÉ OTÁZKY

VO1: Jak se daří detekovat nadané žáky, když mají SPU?

Kvalitativním výzkumem v pedagogicko-psychologických poradnách jsem zjistila, že nejvíce se daří detekovat kognitivní nadání. Pouze ve dvou případech specialisté uvádějí kromě detekce kognitivního nadání i diagnostiku nadání ve sportovní a umělecké oblasti. Co se týká rozumového nadání diagnostika probíhá pomocí vyšetření standardizovanými diagnostickými nástroji a pomocí psychodiagnostických metod, díky kterým lze dosáhnout požadovaných cílů. Žádná z oslovených pedagogicko-psychologických poraden nepovažuje vyšetření za složité, charakterizují ho jako standardní.

Tabulka 2 - Úspěšnost detekce nadání – PPP

	Kognitivní nadání	Umělecké nadání	Sportovní nadání
Detekováno	5	1	1
Nedetekováno	0	4	4

Z analýzy dat získaných od rodičů vyplývá, že všichni dotázaní rodiče si všimli, že jejich dítě projevuje nadání již od raného dětství. Ve třech případech se jednalo o výtvarné nadání a dva rodiče deklarují bystrost, dobrou paměť, ale i odlišnost zájmů od jejich vrstevníků, tzn. nadání kognitivní.

Tabulka 3 – Úspěšnost detekce nadání – rodiče

	Kognitivní nadání	Výtvarné nadání	Sportovní nadání
Detekováno	2	3	0
Nedetekováno	3	2	5

Po vyhodnocení dat získaných od pedagogů působících na prvním stupni základní školy lze konstatovat, že se třem pedagožkám podařilo nadaného žáka se specifickou poruchou učení detekovat v průběhu své praxe při studiu na pedagogické fakultě, dvě z nich uvádějí rozpoznání nadaného žáka po upozornění třídní učitelky. Dvě konstatují, že rozpoznaly nadání žáka krátce po nástupu do zaměstnání.

Tabulka 4 – Úspěšnost detekce nadání – učitelé

	Praxe – detekce samostatně	Praxe – detekce s pomocí	Zaměstnání – detekce samostatně
Detekováno	1	2	2
Nedetekováno	4	3	3

Z provedeného kvalitativního výzkumu provedeným polostrukturovanými rozhovory s pedagogicko-psychologickými poradnami, rodiči i učiteli vyplývá úspěšná detekce nadaného žáka se specifickou poruchou učení.

VO2: Jaké jsou nejčastější kombinace nadání a SPU?

Ze získaných dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pěti odborníky pedagogicko-psychologických poraden je zřejmé, že nejčastější kombinací nadání a specifické poruchy učení je nadání intelektové spojené s dyslexií a dysgrafií. Z jednoho rozhovoru dále vyplývá, že je u nich častá detekce rozumového nadání spojené s dysortografií a také s ADHD.

Tabulka 5 – Nejčastější kombinace nadání a SPU – PPP

	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie	ADHD
Rozumové nadání	5	5	1	1
Jiné nadání	0	0	0	0

Z dat získaných od učitelů je patrné, že každý se setkal s jinými kombinacemi nadání a specifických poruch chování nebo učení. Dvakrát se zde vyskytuje dysgrafie s nadáním sportovním nebo MULTI. S MULTI nadáním dotázaná pedagožka zmiňuje také poruchu autistického spektra. Dále jedna respondentka deklaruje kognitivní nadání spojené s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Zastoupení uměleckého nadání je zde dvakrát, ale u respondentek se lišil ve specifické poruše učení, kdy jedna deklaruje umělecké nadání s dyslexií a druhá představuje umělecké nadání v kombinaci s dysortografií.

Tabulka 6 – Nejčastější kombinace nadání a SPU – učitelé

Nadání	Specifická porucha učení	Specifická porucha chování	Počet
MULTI	Dysgrafie	Porucha autistického spektra	1
Kognitivní		ADHD	1
Umělecké	Dyslexie		1
Umělecké	Dysortografie		1
Sportovní	Dysgrafie		1

VO3: Jaký je přístup učitele k žákovi s dvojí výjimečností?

Kvalitativním výzkumem jsem zjistila, že všichni dotázaní pedagogové volí k žákovi s dvojí výjimečností individuální přístup. Učitelky se vyjádřily, že po nastavení jasných hranic a pravidel dbají na jejich důsledné dodržování. Všechny oslovené také konstatují, že primárně se snaží rozvíjet nadání a v rámci možností kompenzovat specifickou poruchu učení. Shoda panuje také u všech dotázaných na nutnosti být trpělivý a empatický.

Tabulka 7 – Přístup učitele k žákovi – učitelé

	ANO	NE
Individuální přístup	5	0
Nastavení hranic	5	0
Důsledné dodržování rad z PPP	3	2
Řízení se radami z PPP	5	0
Trpělivost	5	0
Empatie	5	0
Rozvíjení nadání	5	0

Po vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů s rodiči ohledně přístupu učitele lze konstatovat, že tři oslovení rodiče považují přístup učitele za nedostačující a dva rodiče uvádějí kvalitní a aktivní přístup pedagogů. Je nutné poznamenat, že všichni učitelé byli o dvojí výjimečnosti žáka informováni. Z pohledu oslovených rodičů se dva shodli, že byla viditelná snaha a podpora jejich dítěte ze strany učitele, zbytek rodičů konstatuje, že učitel neměl zájem a snahu rozvíjet nadání a kompenzovat specifické poruchy učení u jejich dítěte, i přesto, že si byl vědom dvojí výjimečnosti. Jeden z pěti oslovených uvádí, že přístup učitele byl neochotný, netrpělivý a často působící, že jejich dítě učitele zdržuje.

Tabulka 8 – Přístup učitele k žákovi – rodiče

	ANO	NE
Podpora žáka	2	3
Ohled na dvojí výjimečnost	2	3
Špatný přístup učitele – netrpělivost, neochota	1	4

VO4: Jaké je postavení žáka s dvojí výjimečností ve třídním kolektivu?

Z dat získaných kvalitativním výzkumem ohledně postavení a začlenění žáka v třídním kolektivu vyplývá, že žádná z oslovených učitelek nevidí začlenění žáka a jeho postavení v kolektivu jako problém. Tři dotázané dokonce uvádějí, že integrace proběhla naprosto bez potíží a dvě dotázané uvádějí, že začlenění bylo problémem jen krátce v počátku školní docházky. Shodují se na důležitosti třídní učitelky. Ohledně postavení žáka s dvojí výjimečností a jeho vnímání spolužáky se všechny dotázané shodly, že žák je součástí třídního kolektivu, je oblíben. Pro spolužáky se stává zajímavým a jeho nadání mu v některých případech postavení v třídním kolektivu ještě vylepšuje.

Tabulka 9 – Integrace žáka do třídního kolektivu – učitelé

	ANO	NE
Integrace - bez problému	3	2
Integrace – zpočátku drobné problémy	2	3

Tabulka 10 – Postavení žáka v třídním kolektivu – učitelé

	ANO	NE
Oblíben	5	0
Vyčleněn	0	5

Po vyhodnocení dat ohledně začlenění a postavení do třídního kolektivu získaných od rodičů žáků s dvojitou výjimečností jsou zřejmé různé pohledy na daný problém. Pouze jeden z rodičů uvádí bezproblémové začlenění a postavení svého dítěte v kolektivu spolužáků. Čtyři dotázaní rodiče vidí problém pouze v počáteční fázi, kdy postupem času došlo ke zlepšení postavení svého dítěte v třídním kolektivu. Žádný z rodičů neodpověděl, že by bylo jeho dítě z kolektivu vyčleněno. Všichni rodiče se shodují na nutnosti individuálního přístupu pedagogů.

Tabulka 11 – Postavení žáka v třídním kolektivu – rodiče

	ANO	NE
Bezproblémové od začátku	1	4
Počáteční problémy, poté začleněn	4	1
Vyčleněn	0	5

Z analýzy dat získaných od žáků vyplývá, že dva žáci se shodují na faktu, že jejich postavení v třídním kolektivu bylo a je bezproblémové. Nesetkaly se s žádnými překážkami při začleňování do kolektivu. Naopak třetí respondent, kterým je vysokoškolský student, uvádí výrazné problémy se začleněním do kolektivu, byl vyčleňován a současně šikanován svými spolužáky na prvním stupni základní školy.

Tabulka 12 – Postavení žáka v třídním kolektivu – žáci

	ANO	NE
Bezproblémové	2	1
Vyčleněný	1	2

9 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ – HYPOTÉZY

H1: Detekovat nadání se daří obtížněji, když má žák SPU.

Co se týče nadání, pedagogicko-psychologické poradny a učitelé nepotvrzují fakt, že by bylo obtížnější detekovat nadání u žáka se specifickou poruchou učení, jelikož součástí vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně je test na inteligenční schopnosti.

Hypotéza nebyla potvrzena.

H1.1: Žák má SPU a jeho specifické nadání je rozpoznáno.

Z výpovědí respondentů pedagogicko-psychologických poraden je zřejmé, že jedná-li se o kognitivní nadání, je vždy rozpoznáno. Učitelé se shodli na úspěšnosti rozpoznání specifického nadání u žáka se specifickými poruchami učení.

Hypotéza byla potvrzena.

H2: Přístup učitele k žákovi s dvojí výjimečností je více zaměřený na rozvoj nadání.

Z analýzy dat výpovědí učitelů a rodičů je zřejmá podpora ze strany učitele na rozvoj nadání žáka.

Hypotéza byla potvrzena.

H2.1: Učitel se zaměřuje na jinou poruchu specifických poruch učení, než je nadání a jeho rozvíjení.

Učitelé i rodiče se shodují na rozvíjení nadání a současně kompenzaci specifické poruchy učení.

Hypotéza nebyla potvrzena.

H3: Žák s dvojí výjimečností je častěji vytlačován z třídního kolektivu.

Z dat získaných kvalitativním výzkumem je patrné, že žák s dvojí výjimečností není častěji vytlačován z třídního kolektivu. Z výpovědí dotázaných je zřejmé, že žák je v kolektivu oblíbený a jeho dvojí výjimečnosti bývá někdy naopak výhodou při začlenění do třídního kolektivu.

Hypotéza nebyla potvrzena.

H3.1: Dvojitá výjimečnost žáka neovlivňuje jeho postavení v třídním kolektivu.

Z výzkumu vyplývá, že dvojitá výjimečnost nemá vliv na postavení žáka v třídním kolektivu a je brán jako jedním z nich.

Hypotéza byla potvrzena.

10 DISKUSE

Cílem mé diplomové práce bylo posoudit míru efektivity detekování žáků s dvojitou výjimečností na prvním stupni základní školy. Jedinec s dvojitou výjimečností má diagnostikováno nadání v kombinaci se specifickou poruchou učení nebo chování. Druhým cílem diplomové práce bylo zhodnocení přístupu učitelů na prvním stupni základní školy k žákům, kterým byla diagnostikována dvojitá výjimečnost. Z diplomové práce bude zřejmá míra efektivity spolupráce mezi výzkumnými skupinami.

Za první limit práce lze označit zvolený typ výzkumu. Pro svou práci jsem vybrala kvalitativní výzkum, proto nelze výsledky vyplývající z výzkumu zobecnit. Jestliže by byl vybrán kvantitativní výzkum lze předpokládat jiné výzkumné závěry.

Druhým limitem výzkumu je výzkumný soubor učitelů působících na prvním stupni základní školy. Cíleně vybraní učitelé měli zkušenost s žákem, kterému byla detekována dvojitá výjimečnost.

Dalším limitem práce, který práci ovlivnil, bylo obecné zaměření na druhy nadání a specifických poruch. Jestliže bychom konkretizovali kombinaci, kterou má dvakrát výjimečné dítě, opět bychom shledali jiné výsledky.

Posledním limitem, který mohl do značné míry ovlivnit provedený výzkum, označuji fakt, že vybraní respondenti nebyli propojeni. Jestliže by se vybrala cíleně skupina pedagogicko-psychologická poradna, žák, rodič, učitel, kteří spolu úzce souvisí, závěry výzkumu by byly opět jiné.

Výše uvedené limity lze označit jako námět pro další možnosti pokračování ve výzkumu.

Respondenti, se kterými probíhal rozhovor, byli vždy vstřícní a otevření sdělit mi příběhy svých dětí, ale ve většině případech i svůj. Nesetkala jsem se s respondentem, který by byl neochotný a uzavřený. Co se týče otázek, vždy se plně soustředili, aby odpověď byla dostačující, že jsem se ve většině případů nemusela ani doptávat. Označili otázky jako jasné, stručné a srozumitelné, i přesto fakt, že nastala situace, kdy jsem musela konkretizovat a vysvětlit cíl otázky. Rozhovory probíhající s žáky byly v příjemné atmosféře a velmi si cením situace, kdy se mi žák otevřel vyprávěním nelehké situace, kterou zažíval na prvním stupni základní školy.

Za pozitivním přínos práce označuji představení tematiky žáka s dvojitou výjimečností, různé kombinace nadání a specifických poruch a následné přiblížení reálné situace při detekování dvojí výjimečnosti v pedagogicko-psychologických poradnách, ale i rozpoznání nadání učiteli včetně spolupráce s rodiči. Práce byla přínosem i pro mě, jelikož jsem se s dvojitou výjimečností ve svém životě doposud nesešla. Díky rozhovorům s respondenty jsem získala mnoho informací a úhlů pohledů, které se mi budou při mé pedagogické praxi užitečné.

ZÁVĚR

Dvojitá výjimečnost žáků patří v současné době k fenoménu, který je ve společnosti stále více prezentován a komunikován. Nadaný žák se specifickou poruchou učení je v pedagogické praxi bohužel v mnoha případech nesprávně vnímán. Rovněž přístup k uvedenému žákovi lze někdy označit jako značně problematický. Primárním cílem mé diplomové práce bylo posoudit míru efektivity detekce žáků s dvojitou výjimečností pedagogy prvního stupně základní školy a vyhodnotit jejich přístup. V diplomové práci jsem rovněž představila nejčastější kombinace nadání a specifických poruch učení v kontextu provedeného kvalitativního výzkumu.

V první kapitole teoretické části diplomové práce jsem se věnovala nejčastějším vývojovým poruchám učení. Definovala jsem nejčastější poruchy učení, dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii.

Specifické vývojové poruchy jsem zařadila do diplomové práce v souvislosti s provedeným výzkumem, jelikož oslovení respondenti vývojové poruchy v provedeném výzkumu uvedli. Jednalo se konkrétně o ADD, ADHD, poruchu autistického spektra a sluchové postižení.

Vysvětlení pojmu nadání a druhů nadání pomocí relevantních zdrojů jsem předložila ve třetí kapitole. Najdeme zde rozdíl mezi nadáním a talentem, což laická veřejnost jako rozdíl nevnímá, ale i charakteristiku nadaného dítěte.

Ve čtvrté kapitole teoretické části diplomové práce jsem se zaměřila na fenomén dvojitou výjimečnosti. Definuji zde základní problém, kdy se učitelé spíše zaměřují na kompenzaci specifické poruchy učení a rozvoj nadání bývá často opomíjen. Součástí kapitoly je i vysvětlení pojmu problémového dítěte.

S ohledem na zvolená téma diplomové práce jsem považovala za důležité představit poradenská pracoviště jako důležitou součást pro detekci nadání, specifických poruch učení poruch vývojových, včetně diagnostického projektu odborníků z Katedry psychologie Masarykovy univerzity v Brně.

V první kapitole praktické části diplomové práce jsou stanoveny cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, na které jsem se snažila najít odpověď. Kapitola zahrnuje charakteristiku výzkumného souboru, metodologii sběru a zpracování dat i etiku výzkumu.

Stěžejní kapitolou praktické části diplomové práce je analýza a interpretace dat získaných výzkumem. Provedla jsem polostrukturované rozhovory se specialisty z pedagogicko-psychologických poraden, cíleně vybranými pedagogy prvního stupně základních škol, kteří disponují zkušeností se vzděláváním žáků s dvojí výjimečností, rodiči dítěte, kterým byla dvojí výjimečnost diagnostikována a pro větší zajímavost také s vybranými žáky. Podrobně jsem v této kapitole prezentovala získaná data a na konci každé podkapitoly vytvořila souhrn získaných informací a dat.

Poslední kapitoly praktické části diplomové práce jsou de facto vyhodnocením výsledků provedeného výzkumu a souhrnu odpovědí na výzkumné otázky. Výsledky mohou být pro někoho překvapivé, ale vzhledem k provedenému kvalitativnímu výzkumu je lze dle mého názoru označit za relevantní.

V diskusi jsem deklarovala dosažené limity výzkumu a nastolila možnosti pro další pokračování.

Diplomová práce přinesla odpovědi na otázku úspěšnosti detekce žáka s dvojí výjimečností, jeho postavení v třídním kolektivu, přístupu pedagogů a také nutnost úzké spolupráce všech dotazovaných subjektů, pedagogicko-psychologické poradny, učitelů, rodičů v péči o nadaného žáka se specifickou poruchou učení. Z diplomové práce je zřejmé, že bez individuálního přístupu a empatie pedagoga, zájmu rodičů a efektivní spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nelze dosáhnout požadovaných cílů, rozvoje nadání a kompenzace specifických poruch učení.

RESUMÉ

Diplomová práce se věnuje tématu žáka s dvojí výjimečností na první stupni základní školy. Práce je členěna do dvou částí. V první části diplomové práce věnující se teorii jsou představena témata související s praktickou částí. V teoretické části je obsažena charakteristika specifických poruch učení a specifických vývojových poruch, dále nadání, samotná dvojí výjimečnost, ale i fenomén problémového žáka na základní škole. V neposlední řadě se teoretická část věnuje charakteristice poradenských pracovišť, ve které je zmíněn i diagnostický systém Invenio. V praktické části byl proveden kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů, který zjišťoval míru efektivity detekce žáků s dvojí výjimečností a vzájemnou spoluprací mezi pedagogicko-psychologickou poradnou, rodiči a učiteli. Na základě analýzy a interpretace dat získaných kvalitativním výzkumem byl vyvozen závěr.

The thesis is devoted to the topic of the pupil with double exceptionality in the first stage of primary school. The thesis is divided into two parts. In the first part of the thesis devoted to the theory, topics related to the practical part are presented. The theoretical part includes the characteristics of specific learning disabilities and specific developmental disorders, as well as giftedness, the double exceptionality itself, and the phenomenon of the problem pupil in primary school. Last but not least, the theoretical part is devoted to the characteristics of counselling centres, in which the Invenio diagnostic system is also mentioned. In the practical part, qualitative research was conducted using semi-structured interviews to determine the degree of effectiveness of detection of pupils with double exceptionality and the mutual cooperation between the pedagogical and psychological counseling center, parents and teachers. Based on the analysis and interpretation of the data obtained from the qualitative research, the following conclusions were drawn.

SEZNAM LITERATURY

- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- ČERNÁ, Marie a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-880-8.
- FOŘTÍK, Václav a FOŘTÍKOVÁ Jitka. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.
- JANDA, Miroslav, ŠTÁVA, Jan a VĚCHTOVÁ, Gabriela. *Výchova a vzdělávání nadaných žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6552-9.
- KANNER, Leo. *Childhood psychosis: initial studies and new insights*. New York: Halsted Press Division, 1973. ISBN 978-0470456101.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: GRADA, 2019. Psyché. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. ISBN 80-7082-705-X.
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy učení*. Praha: SPN, 1974. No ISBN
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

- MÖNKES, F. J. a YPENBURG, Irene H. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.
- MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRIOR, Susan. Transition and students with twice exceptionality. *Australasian journal of special education*, 2013, 37.1: 19-27.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje

BLAŽKOVÁ, Růžena, et al. Nadaní žáci se souběžnou specifickou poruchou učení. 2015. [online]. [cit. 16. 4. 2023]. Dostupné z: <https://katedry.ped.muni.cz/matematika/wp-content/uploads/sites/14/2013/06/nadani-s-spu.pdf>

ČERMÁKOVÁ, Markéta; PAPEŽOVÁ, Hana; UHLÍKOVÁ, Petra. Poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD/ADD). *Příručka pro dospělé*. 2013 [online]. [cit. 22. 6. 2023]. Dostupné z: <https://alfons.vut.cz/wp-content/files/ADHD-ADD-brouura.pdf>

Dvojí výjimečnost. *Dvojí výjimečnost :: Revue pro speciální pedagogiku 2008-2018* [online]. [cit. 21. 6. 2023]. Dostupné z: <https://specialni-pedagogika.webnode.cz/news/dvoji-vyjimecnost1/>

Šance dětem, *Speciálně pedagogické centrum*. [online]. [cit. 20. 4. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/specialne-pedagogicke-centrum-spc>

Invenio. *Systém, Nadané děti, Invenio* [online]. [cit. 20. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.invenio.muni.cz/>

TIADI, Aimé, GÉRARD, Christophe-Loïc, PEYRE, Hugo, BUI-QUOC, Emmanuel, BUCCI Maria Pia, 2016. *Immaturity of visual fixations in dyslexic children*. [online]. [cit. 20.5. 2023]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2016.00058/full>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. [online]. [cit. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasiky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]. [cit. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasika-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Vyhláška č. 248/2019 Sb. [online]. [cit. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

Vyhláška č. 607/2020 Sb. [online]. [cit. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>

Vyhláška č. 261/ 2021 Sb. [online]. [cit. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-261#cast114>

Zákon č. 561/2004 Sb. [online]. [cit. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Ostatní zdroje

Forrest Gump [film] Režie: ZEMECKIS, Robert. Spojené státy americké: Paramount Pictures, 1994. Zpracováno dle románu *Forrest Gump* od Winstona GROOMA.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1 - Výzkumný soubor	27
Tabulka 2 - Úspěšnost detekce nadání – PPP	51
Tabulka 3 – Úspěšnost detekce nadání – rodiče	51
Tabulka 4 – Úspěšnost detekce nadání – učitelé	52
Tabulka 5 – Nejčastější kombinace nadání a SPU – PPP	52
Tabulka 6 – Nejčastější kombinace nadání a SPU – učitelé	53
Tabulka 7 – Přístup učitele k žákovi – učitelé	53
Tabulka 8 – Přístup učitele k žákovi – rodiče	54
Tabulka 9 – Integrace žáka do třídního kolektivu – učitelé	55
Tabulka 10 – Postavení žáka v třídním kolektivu – učitelé	55
Tabulka 11 – Postavení žáka v třídním kolektivu – rodiče.....	55
Tabulka 12 – Postavení žáka v třídním kolektivu – žáci.....	56

PŘÍLOHY

ROZHOVOR Č.1 – PPP PLZEŇ

1. Jaké nejčastější druhy nadání jsou detekovány?

V pedagogicko-psychologické poradně v Plzni identifikujeme kognitivní nadání, tj. rozumové. Sportovní nebo umělecké nadání v poradenské praxi neidentifikujeme, ale setkala jsem se s tím. Pokud potřebuje dítě ve škole podpůrné opatření v souvislosti s nadáním ve sportu, tak identifikaci provádí odborník na daný obor, a my v následně po přečtení identifikace vytvoříme podporu. Jedná se o případy, ve kterých dítě potřebuje uvolnění z vyučování na různé soutěže, soustředění, reprezentace apod.

Nadání, pokud nejsou organizovaní v ZUŠ nebo sportovních klubech, tak nám systémem propadají. Spíše o nich nevíme. Identifikace organizovaných je specifická, jelikož se jejich trenéři nebo učitelé opírají o jejich úspěchy na soutěžích apod.

2. Jaké jsou nejčastější specifické poruchy učení?

Nejčastěji diagnostikujeme dyslexie a dysortografie. Dysgrafie je obtížná na diagnostiku, protože nejsou přesně daná kritéria. Dysgrafii popisujeme jí kvalitativně a ve většině případech je k něčemu přidružená – nejčastěji k dysortografii. Případů, kdy je dysgrafie diagnostikována jednotlivě je méně než dyslexií a dysortografií. S dyskalkulií se také setkáváme, ale nepřichází na její diagnostiku tolik požadavků, protože s tím, že dítě neumí počítat jsou rodiče i paní učitelky ochotný smířit než s tím, že neumí číst nebo psát. S dyspinxií nemáme zkušenost, ale občas se setkáme s dyspraxií, ale na její diagnostiku nemáme přesný nástroj, kterým by se dala změřit, takže popisujeme kvalitativně, případně se opíráme o zprávu od fyzioterapeuta nebo neurologa. Děti s dyspraxií nám projde za rok poradnou přibližně 10 až 20.

3. Jak často se setkáváte s kombinací nadání a specifické poruchy učení?

Příliš často to není, ale nevím přesné číslo nebo procento dětí. Nemáme to v poradně rozdělené my všichni jedeme všechno. Každá z nás si řešíme klienty, které jsou našim školám přidělený. Rozhodně tu nemáme člověka, který by řešil pouze dvakrát výjimečný děti, ale do poradny přichází přibližně jedno dítě za měsíc. Je to zlomek

našich klientů. Vše vychází z toho, kolik procent máme v populaci nadaných, kolik procent dětí se specifickou poruchou učení a tyto dvě množiny musíme dát dohromady a průnikem je dítě s dvojí výjimečností. Když se nad tím zamyslíme průnik je opravdu malé procento z našich dvou množin, které porovnáváme, proto k nám do poradny opravdu nepřijdou tři děti za týden s dvojí výjimečností.

4. Jak se detekuje nadání v uměleckých oblastech? Bývají s specifické poruchy učení spojeny?

O tom jsme mluvili na začátku. Já s tím osobní zkušenost nemám. U nás v poradně se tato nadání nedagnostikují. Ano, může se stát a setkáme se s tím, že jsou spojeny se specifickými poruchami učení.

5. Jaké jsou nejčastější kombinace nadání a specifických poruch učení?

Nejčastěji se setkáváme s kombinací rozumového nadání a dyslexie. Vychází to asi z toho, že dyslektici jsou k nám posíláni nejčastěji. Vychází to z důvodu, že dyslexie, dysortografie i dyskalkulie mají největší vliv na prospěch ve škole, proto jsou procentuální zastoupení dětí s těmito specifickými poruchami učení výrazně větší i v kombinaci právě s nadáním, ale stále se mluvíme o intelektovém nadání.

6. Stalo se Vám někdy, že jste detekovala specifickou poruchu učení, a následně se pak prokázalo nadání?

Ano, stalo i když obvykle je postup opačný. My obvykle požadujeme prvně intelekt, proto posíláme klienty nejdříve k psychologovi. Pokud se budeme bavit o případu, kdy k nám bylo dítě posláno na vyšetření specifické poruchy učení a my jsme zjistili nadání, tak ano, to se může stát. Opět ve většině případů se jednalo o kombinaci dyslexie a intelektového nadání.

7. Jak se detekuje dvojí výjimečnost?

Identifikujeme nadání a následně poruchu učení. Snažíme se, aby všechny děti prošly psychologickým speciálně pedagogickým vyšetřením preventivně, aby nám nic neuniklo.

8. Jak se projevuje žák s dvojí výjimečností na první pohled?

Myslím si, že jednoznačným projevem je nižší sebevědomí dítěte, než by mělo být a odpovídat nadání. Upozadují se ve třídním kolektivu. Neumí projevít svoje nadání, ale někdy nadání ani nechtějí projevít.

9. Jak probíhá spolupráce se školou?

Stále se zlepšuje. Škola nám pošle klienta a my následně provedeme diagnostiku a vypracujeme plán podpůrných opatření.

10. Jaká je reakce rodičů, kteří se dozví, že jejich dítě je dvakrát výjimečné?

Myslím si, že spokojení, že se jim dostane vysvětlení, co se s jejich dítětem děje. Přijímají to příznivě. Přicházejí s tím, že něco není tak, jak má být. Vysvětlení je společensky velice přijatelné.

ROZHOVOR Č. 2 – UČITELÉ**1. Jak dlouho působíte ve školství? Učila jste vždy na 1. stupni základní školy?**

Ve školství působím od roku 1998, tedy 25 let. Vždy jsem učila na prvním stupni ZŠ.

2. Setkala jste se někdy s nadaným žákem? Kdy poprvé?

S nadanými žáky jsem se setkala již během praxe při studiu, ale neviděla jsem žádný speciální přístup k jejich potřebám. Většinou byli pokládáni za šikovné žáky, kteří nepotřebují žádnou podporu. O problematiku vzdělávání nadaných žáků jsem se začala více zajímat až poté, kdy jsem se setkala s mimořádně nadaným dítětem ve své rodině (synovec) zhruba před 21 lety a mohla jsem monitorovat, jak se žákem s dvojí výjimečností pracují, respektive nepracují, učitelé na školách. Došlo mi, že systém péče o mimořádně nadané či žáky s dvojí výjimečností v podstatě neexistuje, nebo se přesunuje až do staršího školního věku. Začala jsem si následně všimnout nadání u svých žáků a systematicky je rozvíjet. Prvního žáka s diagnózou mimořádného nadání stanovenou v PPP jsem začala učit v roce 2013.

3. Detekovala jste sama, že má nadání? Jak se projevoval?

Ano, jeho nadání v oblasti logického myšlení bylo nepřehlédnutelné. V průběhu MŠ byl chlapec pokládán za šikovné dítě v několika oblastech, ale teprve s nástupem do první třídy začal projevovat zájem o další obory.

Tento konkrétní chlapec AB měl velký zájem o logické úlohy, rád pracoval samostatně, byl kreativní, měl zájem o informace z mnoha oborů. Rychle si vše pamatoval, uměl si snadno vybavit informace. Měl velmi široký všeobecný přehled. Vynikal i ve sportu. Ve škole si vybíral nejtěžší úroveň zadání úloh a plnil je vždy správně. Zároveň měl velký strach z neúspěchu a když udělal chybu, velmi se tím trápil. V první třídě řešil úlohy pomocí matematických operací v oboru 0 – milion, chápal násobení, dělení. Četl plynule i složité texty, lehce vyhledával informace. Uměl dávat vše do souvislostí. Ve školním kolektivu ale nebyl příliš oblíbený a i z tohoto důvodu měl tendence své vědomosti tajit.

4. Jaké jsou charakteristiky nadaného žáka z vašeho pohledu?

Nadané dítě má většinou zájem o nějakou oblast dovedností či vědomostí a snaží se i samostatně v této oblasti rozvíjet. V této oblasti je úspěšný, ale nemusí to tak být vždycky. Spojuje si informace do systému, který mu usnadňuje vybavování. Pak už záleží na tom, v jaké oblasti se nadání nachází. Setkala jsem se s nadanými žáky v mnoha oblastech – např. měli nadání na sport, na jazyky, na logiku, na sociální vnímání apod. Nedá se tedy specifikovat či charakterizovat takové dítě, a proto ke každému přistupuji individuálně.

5. Setkala jste se někdy s žákem, kterému bylo diagnostikováno nadání a k tomu SPU?

Ano, několikrát. V těchto případech to ale většinou je tak, že rodiče ode mě ví, že u žáka vidím nadání, ale PPP poradnu navštíví až z důvodu SPU. Tam dojde k vyšetření žáka a většinou se řeší jen SPU a nadání zůstává jen na okraji zájmu. V některých PPP se nadáním nezabývají vůbec, proto ani rodiče nemají tendence případné nadání řešit. Někdy se i diagnóza mimořádného nadání sdělí rodičům jen ústně a v dokumentaci je pouze diagnóza SPU. Je možné, že rodiče ani poradna nemají tendence nadání řešit, protože ví, že nadání je na naší škole podchyceno

a procujeme s ním. To se dozví ze zprávy, kterou z naší školy dostanou před prvním vyšetřením.

6. Jaká je Vaše zkušenost s takovým žákem?

Ve většině případů je potřeba stanovit priority. Většinou v první řadě podpořím takového žáka v tom, v čem vyniká a co ho baví. Můj názor je, že není potřeba poukazovat na nedostatky, ale naopak motivovat žáka rozvíjet své přednosti. Kompenzace SPU je ale samozřejmostí.

7. Jak se projevoval žák s dvojitou výjimečností? Lišil se od ostatních?

Pokud budu mluvit o konkrétním žákovi, tak si vybavím například žáka XY s diagnózou PAS (Aspergerův syndrom), SPU - dysgrafie a MULTI nadáním (logika, oborové – přírodověda, vlastivěda). Tento žák při nástupu do 1. ročníku četl a měl široké vědomosti o státech celého světa. V první třídě měl však silně negativní projevy AS – byl agresivní, sebedestruktivní, hlasitě křičel, vztekal se. Měl neuvolněnou ruku, neobratnou hrubou i jemnou motoriku, neúhledné (nečitelné) písmo. Téměř všechny situace v něm vzbudily agresivní chování. V takových chvílích ničil věci, křičel, ubližoval si. Velmi často vědomosti tajil a třeba i tvrdil, že to co zná, nezná. Někdy se choval infantilně, hrál si na mimino. Pokud měl podat výkon, často předstíral, že vůbec nechápe, co se po něm chce. Někdy i úmyslně dělal chyby. Jindy zase předvedl svůj potenciál naplno, chrlil informace, pracoval bezchybně, rychle, byl kreativní a inspirativní.

8. Jak jste k takovému žákovi přistupovala?

Nejprve tedy bylo nutné nastavit a stále přizpůsobovat pravidla, vypracovat krizový plán. Také jsme museli upravit prostředí třídy, aby ostatní žáci nebyli v ohrožení a stále vyrušováni křikem. V učebně jsme pro tohoto žáka udělali oddělený koutek, kde měl svůj vlastní prostor pro bádání, ale i ničení věcí. Vzhledem k mimořádnému nadání učivo 1. ročníku zvládl lehce (téměř vše už znal z předškolního věku) a teprve v dalším období jsem pro něj mohla začít připravovat podněty pro další rozvoj. Ve svém koutku měl tedy encyklopedie, mikroskop, globus a další podněty. Co se týkalo dysgrafie, jeho písemný projev jsem mu tolerovala a pokud to bylo možné, psal práce na počítači, a ne v ruce. Snažila jsem se ho motivovat k bádání – sháněla

jsem materiály z jeho oblíbených oblastí a dala jsem mu možnost, aby na to měl čas a prostor. Systematicky byl veden k rozvoji metakognice. Ke konci prvního stupně jsem se žákem pracovala metodou mBET. V tomto období už téměř netrpěl projevy AS.

9. Měl žák problémy začlenit se do kolektivu? Jak k němu přistupovali spolužáci?

Tento konkrétní žák XY paradoxně ani vzhledem ke svým obtížím s PAS neměl problémy s kolektivem a byl mezi žáky oblíbený. Ale zároveň byl v kolektivu chlapec, který byl velmi neoblíbený a ten se tohoto žáka snažil vyprovokovat a často se mu to i dařilo.

10. Všimla jste si, že jeho spolužáci vnímají jeho nadání?

Mezi dětmi byl pokládán za velmi chytrého. Vše ostatní tolerovaly.

11. Spolupracovala jste s rodiči?

Velmi úzká spolupráce s rodiči byla nutná. V určitých obdobích probíhaly naše schůzky i častěji než 1 v měsíci (třeba i každý druhý den). Pravidelně jsme si předávali informace prostřednictvím zápisů v notýsku, mailem, telefonicky. Rodiče byli rozvedení a měli mezi sebou komunikační obtíže. Každý z nich měl proto schůzky zvlášť, ale oba stáli o informace a podíleli se na řešení problémů.

12. Spolupracovala jste s PPP?

Ano, spolupracovala jsem s PPP i SPC, oslovila jsem i několik dalších odborníků z praxe.

13. Zažila jste někdy žáka, kterému bylo diagnostikováno SPU, ale nadání mu nebylo primárně rozpoznáno?

Nesetkala jsem se s tím, že by nadání (v oblasti oborové, jazykové nebo logické) nebylo rozpoznáno, ale jak jsem zmínila výše, rozpoznáno bylo, ústně se sdělilo rodičům, ale nebylo poznamenáno do zprávy z PPP. Naopak nadání v oblasti sportovní, umělecké či sociální se většinou vůbec v PPP nehodnotí a nikdy se o něm nikdo nezmiňuje.

14. Považujete nadání ve sportovní nebo umělecké oblasti za důležité z hlediska fungování a učení se dítěte ve škole?

Rozvíjet každé nadání je důležité pro dítě – pro jeho spokojený život a pocit úspěšnosti. Samozřejmě, že se i toto nadání dá využít pro nácvik dalších dovedností. Někdy pomůže motivace dítěte tím, že se mu poskytne uznání v této oblasti a pak lépe funguje i v těch oblastech, kde mu dělá obtíže SPU. Například nadání dítěte ve sportu většinou vede k lepší pozici v rámci kolektivu. Pro některé žáky je zase nadání v oblasti umění jediná možnost, jak zažít ocenění ostatních.

Poslání učitele nevnímám v tom, aby předal žákům nějaké vědomosti, ale aby je naučil, jak tyto vědomosti získají samostatně. K tomu je docela fajn využívat nadání. Protože se již delší čas věnuji rozvoji metakognice, tak sportovní i umělecké nadání žáci naší školy používají. Třeba i tak, že umělecky nadané dítě se lépe učí, pokud si učivo namaluje/zpívá a žák s nadáním v oblasti sportu se lépe učí při fyzické aktivitě. Žák s nadáním v oblasti sociální se nejvíc naučí tím, když dává dopomoc ostatním.

15. Bývají tyto typy nadání v kombinaci s SPU?

Ano bývají. Sama mám dceru s nadáním v oblasti výtvarného umění a zároveň s diagnózou SPU – dyslexie, dysortografie.

ROZHOVOR Č. 3 – RODIČE

1. Kdy jste zjistili, že vaše dítě má dvojitou výjimečnost? Jak jste reagovala?

No tak to není zase až tak dlouho. Přibližně dva nebo tři roky. To vlastně až díky naší terapeutce. Já jsem v životě tento pojem, nikdy neslyšela.

No moje reakce. Když jsem to zjistila. Byla jsem teda trošku mimo, protože tím, že jsem o tom nikdy neslyšela. Nevěděla jsem, že něco takového existuje. Potěšilo mě to. Ano. Takže reakce byla pozitivní. Jsem na něj pyšná a na jednu stranu mě to potěšilo. Ve škole byl brán za špatného a zlobícího, i když se učil dobře, takže než jsme to zjistili, převládaly negativní věci ze školy. Stále si myslím, že má nějakou poruchu pozornosti, ale nenechali jsme ho tedy diagnostikovat. V terapii jsme pracovali na takovém tom zklidnění.

2. Změnilo se pro vás něco, když jste zjistili, že vaše dítě má dvojitě výjimečně?

Asi ne. Jenom to, že byla jsem pyšná na svoje dítě, to samozřejmě. A samozřejmě mě to víc bavilo, ještě s ním víc pracovat, ale přístup furt stejný, ale musela jsem pracovat i na sobě.

3. Z čeho jste usuzovali, že Vaše dítě má nadání?

No to asi už hnedka, jak si začal hrát s krabicemi a něco z nich vyrábět. Často jsem slyšela, že to má po mě. Já učím výtvarku a miluji jí od mala, stejně tak jako můj syn. Máme to v rodině a měla jsem radost, že ho to baví. Věděla jsem, že tam něco bude a následně se mi to potvrdilo.

4. Tak kdy jste zjistili, že vaše dítě má poruchu? Konkrétní situace?

On, když se narodil, tak mu v porodnici nemohli naměřit sluch. Asi došlo k nějakému trošku pochybení, protože ze začátku mu dělali různé testy. No a začalo to už v rodině, jakože tchán říkal, že kluk neslyší. Já jako matka jsem si pořád říkala, je to dobrý, já jsem na něj neustále tleskala. Na takovéto věci vždycky reagoval, jsem usoudila, že je to dobrý. Další impulz přišel ze školky, kdy učitelky měly pocit, že můj syn neslyší. A já jsem si to uvědomila a věděla jsem, že je problém. Objednali jsme se na kontrolu, a nakonec dostal sluchadla. Učitelky měly pravdu. Asi to tak zase mělo být. Možná, že kdybychom si....já nevím no.. třeba mě to vůbec nenapadlo... no já jsem to vlastně nechtěla připustit... jsem rodič... je to moje dítě... a to přece jako nebude nedokonalé. Takže tak.

A jakou má vadu sluchu?

On má středně těžkou percepční sluchovou vadu nějak 40, 50 decibelů, takže to není nic. No je to teda trvalý, samozřejmě lepší se to, takže to sluchadlo má furt.

5. Jak k němu přistupovala škola. A jaká byla spolupráce se školou?

No tak ze začátku to nebylo nic moc, protože jak jsem říkala, že jsem měla pocit, že ho chtěli dát zpátky do školky. To se tak nějak jako zlomilo a věděli jsme, že to musíme nějak zvládnout společně. Já jsem zase člověk, který komunikuje se školou. Já nejsem ten rodič, že bych stála na straně jenom dítěte, když něco

provede. Po té první třídě se to zlomilo. Ta první třída bylo psycho, když to tak řeknu... to bylo hrozný. Pořád bylo všechno špatně. On tohle dělá, tohle by neměl a ubližuje dětem a neposlouchá. A měla jsem takovej ten pocit jako a vy jste rodiče a dělejte s tím něco. Jasně, že je to na vás a že vlastně ona je třídní učitelka a nemusí s tím nic dělat.

Oni mu v první třídě navrhovali, aby se vrátil zpátky do školky. No ale nevrátil se, ale můžu říct, že to bylo nejhorší období v mém životě, protože člověk chce udělat to nejlepší pro to dítě a nikdo vám neporadí. Nikdo vám neřekne vám, co je správné. Prostě musíte rozhodnout. Řešili jsme to i s ním, aby to věděl, ale on chtěl zpátky do té školy, protože když mu to řekla paní psycholožka, myslel si, že se už nebude muset do školy nikdy vrátit. No, takže to jako každý den to bylo jinak. Vrátíme ho, nevrátíme. Nakonec jsem se rozhodla, že ho tam nedáme a ani učitelka. Občas mi přišlo, že se ho jen učitelka chtěla zbavit, že jí tam byl na obtíž.

Další problém nastával, když byl rychle hotový, tak aby se nenudil. On jak byl rychlý, tak dělal chyby, takže to se učitelce taky nelíbilo, že by mu dávala práci navíc, když tam má chyby. Jenže on si to zkontroluje, ale když nechce, tak to neudělá, ale když ho něco zaujme, tak u toho vydrží úplně celý den.

No ale pak jako to bylo ve škole docela dobrý. Pak jsem tam už jako chodila docela ráda. Já jsem tam šla vždycky v hrozným stresu. Co se zase dozvím? Co bude?

Probíhala třeba šikana na Lukáše?

Ne, ne, ne, ne, ne, neprobíhala. Měla jsem strach z toho strach, protože měl sluchadla a v té době dostal brýle a zlomil si ruku, ale oni se znají všichni od školy, tak to bylo bez problémů.

6. A paní učitelka brala teda ohled na jeho dvojí výjimečnost? Rozvíjela nadání?

Zase si nemyslím. Víte zajímá mě, jestli si třeba vůbec přečetla ty podklady, které jsem jí dala. Nevím. No ale ten přístup tam byl asi furt stejný, nezměnil se.

7. Jak jsem začlenil do kolektivu?

Ve třídě si našel kamarády. Naštěstí má kluky, se kterými se schází, za což jsem ráda, protože to z kraje nebylo. Opravdu jsem měla strach, že ho kolektiv vyloučí, ale nestalo se.

Měl problémy se spolužáky?

Ano, dřív tam byla třeba agresivita vůči spolužákům, takový hodně impulzivní chování, nerespektování autority. Třeba problém na tělocviku, že učitelka mu něco řekla a ať to nedělá, ale on schválně pokračoval. Zkoušel, až kam může zajít, až to bylo nebezpečné chování, protože já jsem byla třeba ve škole každý měsíc, prostě pořád něco jako, ale chodil tam rád nakonec.

8. Měl problémy s chováním?

Nerespektování autority. Agresivní chování vůči spolužákům.

9. Dostal jsi někdy ve škole do problémové situace?

Tak určitě se spolužáky, že jo ze začátku, jako když do nich strkal a podobné věci. Oni jsi to taky nenechali líbit, že jo. Tak tam byly různé strkanice, jako že se třeba popral. Jinak tam nebylo nic závažného, abychom to museli nějak řešit nebo tak.

10. Navštěvoval školu rád?

Chodil rád do školky a do školy až od třetí třídy. Tím, že tam má kamarády třeba odchází za pět půl osmé, a to je asi kvůli nim, že se scházejí před školou. Dříve tedy nechodil, ale už se to změnilo k lepšímu. První týden v první třídě super, ale druhý týden už to začalo. Věděl, že jsou nějaký pravidla, ale stejně se mu tam nelíbilo.

11. Přišlo vám, že škola rozvíjí jeho nadání?

Nemyslím si, nemyslím si teďko nevím třeba tím, že maloval do nějaké soutěže, ale nevím, jak to dopadlo

12. Vaše nejoblíbenější vzpomínka spojená s jeho dvojitou výjimečností?

Já nevím, já si myslím, pro mě bylo úplně vždycky všechno, co on. Nejkrásnější je vždycky všechno, co udělal, tak hezké a byl šťastný, že se mu to povedlo. Taková pro mě to byla i zpětná vazba, protože ono jako ono to vyvážený dřív, jak tam bylo hodně toho negativní a pak jako stačí maličkost. Mám všechny ty jeho díla.