Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mimořádně nadaní žáci s dvojí výjimečností v procesu základního a středního vzdělávání

Exceptionally gifted pupils with a double exceptionality in the process of primary and secondary education

Bc. Markéta Straková

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: N SPPG 2 (0111TA190014)

Studijní obor: Speciální pedagogika

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Mimořádně nadaní žáci s dvojí výjimečností v procesu základního a středního vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2.12.2023

Velké poděkování patří paní PaedDr. Evě Marádové, CSc. za ochotu ujmout se vedení této práce a za její cenné rady a připomínky. Dále děkuji všem respondentům, kteří se mnou byli ochotni sdílet své příběhy, neboť bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na přístup k žákům s dvojí výjimečností. Zkoumaným vzorkem jsou tři žáci s diagnostikovaným mimořádným nadáním a souběžně s nějakým dalším handicapem, konkrétně se jedná o tyto diagnózy – specifické poruchy učení, ADHD, poruchy chování, Aspergerův syndrom, oslabení v oblasti socioemoční, afektivní labilita a zvýšená anxieta.

Cílem diplomové práce je zjistit metody výuky, popsat postupy a okolnosti vzdělávání na příkladu tří žáků s různými kombinacemi mimořádného nadání a handicapu. Sledovat, jaké postupy ovlivnily přístupy žáka ke vzdělávání. Jak je tento žák přijímán kolektivem vrstevníků. Pro získání odpovědí na výzkumné otázky byl výzkum rozdělen do dvou etap. První etapa zahrnovala analýzu osobních dokumentů žáků. Ve druhé etapě se uskutečnily polostrukturované rozhovory s žákem a s třídním učitelem. Výsledky z rozhovorů byly získány pomocí otevřeného kódování.

Z celkových výsledků vyplývá, že se formy podpory a výukové metody mění podle toho, jakou má učitel znalost problematiky dvojí výjimečnosti a zda dodržuje doporučení uvedená v individuálním vzdělávacím plánu. Dva žáci se díky svému nadání dokázali se svým handicapem vyrovnat a ve škole dokážou nadále fungovat bez problému. Jeden žák se vlivem výběru nevhodných výukových metod odmítá nadále zapojovat do vzdělávacího systému. Všichni tři žáci mají výrazný problém se začleněním do kolektivu třídy.

Výsledky šetření korespondují s výsledky tuzemských či zahraničních studií na stejné nebo podobné téma.

KLÍČOVÁ SLOVA

dvojí výjimečnost, vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, mimořádné nadání, handicap

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the approach towards pupils with a double exceptionality. The investigated sample is made up of three pupils with a diagnosed exceptional talent parallelly with another handicap, these diagnoses in particular – specific learning disorders, ADHD, behaviour disorders, Asperger´s syndrome, debilitation in the social-emotional area, affective instability and increased anxiety.

The goal of the diploma thesis is to find out about the teaching methods, describe the procedures and circumstances of education on a sample of three pupils with various matches of exceptional talent and handicap. To observe which procedures have influenced the approaches of the pupil towards aducation. How this pupil has been accepted in a group of peers. To win the answers to the research questions the research was divided into two stages. The first stage includes the analysis of the pupils´personal documents. During the second stage semi-structured interviews with the pupil and their class teacher took place. The results of the interviews were won by means of open coding.

The overall results show that the means of support and teaching methods vary depending on the teacher´s knowledge of double exceptionality, and whether the teacher respects the recommendations listed in the individual education plan. Two of the pupils have been able to cope with their handicap thanks to their talent, and at school they are able to act without difficulty. One pupil keeps refusing to involve into the educational system due to the influence of improper teaching methods. All three of them have had a significant problem integrating into the group.

The results of the investigation correspond with those of domestic or foreign studies on the same or similar topic.

KEY WORDS

double exceptionality, education, pupil with special educational needs, exceptional talent, handicap

Obsah

Úvod 7

1 Nadané dítě 8

1.1 Nadání a mimořádné nadaní 8

1.2 Mimořádně nadané dítěte 13

1.3 Diagnostika mimořádně nadaných 15

1.4 Vzdělávání mimořádně nadaného dítěte v České republice 17

2 Dvojí výjimečnost 20

2.1 Specifické poruchy učení 21

2.1.1 Diagnostika a příčina SPU 22

2.1.2 Projevy specifických poruch učení 23

2.1.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení 24

2.2 Poruchy autistického spektra 25

2.2.1 Příčiny PAS 26

2.2.2 Projevy PAS 26

2.2.3 Diagnostika PAS 27

2.2.4 Druhy autismu 28

2.2.5 Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra 30

2.3 Poruchy chování 31

2.3.1 Příčiny vzniku poruch chování 32

2.3.2 Attention Deficit Hyperactivity Disorder 32

2.3.3 Vzdělávání žáků s poruchami chování 34

Shrnutí teoretických východisek 36

3 Empirická část 37

3.1 Cíl výzkumného šetření a formulace výzkumných otázek 37

3.2 Metodologie 37
3.3 Charakteristika výzkumného souboru 39
3.4 Plánování výzkumu 39
3.5 Etapa 1 Analýza dokumentů 40
3.6 Výsledky analýzy dokumentů 40
3.6.1 Respondent č. 1 40
3.6.2 Respondent č. 2 44
3.6.3 Respondent č. 3 48
3.7 Etapa 2 - Analýza rozhovorů 52
3.7.1 Průběh rozhovorů 52
3.7.2 Výsledky rozhovorů – respondent č. 1 56
3.7.3 Výsledky rozhovorů – respondent č. 2 58
3.7.4 Výsledky rozhovorů – respondent č. 3 61
3.8 Případové studie 64
3.8.1 Případová studie – respondent č. 1 64
3.8.2 Případová studie – respondent č. 2 66
3.8.3 Případová studie – respondent č. 3 67
4 Diskuze k výsledkům šetření 68
5 Zodpovězení výzkumných otázek 71
Závěr 75
Seznam použitých informačních zdrojů 76

Úvod

„ … nadání a genetické předpoklady bez práce k ničemu nebudou.“

Kilian Jornet

Problematika vzdělávání a celkového přístupu k mimořádně nadaným žákům s dvojí výjimečností je poměrně mladou záležitostí. O mimořádně nadaných žácích s dvojí výjimečností se v odborné literatuře dozvídáme zřídka. Autoři ve svých knihách píší samostatně o mimořádně nadaných dětech a dětech s jinou poruchou. V diplomové práci se zaměřujeme na přístup k žákům s takzvanou dvojí výjimečností (twice exceptional), tedy k žákům s diagnostikovaným mimořádným nadáním a s diagnostikovanou nějakou další přidruženou poruchou. Nejčastěji se jedná o kombinaci specifických poruch učení, poruchy chování, ADHD a Aspergerova syndromu. Vzdělávání žáků s dvojí výjimečností je specifické právě z důvodu, že žáci vynikají v některé oblasti a zároveň v jiné oblasti mohou selhávat.

Ve školním prostředí se praktikuje inkluzivní přístup, tedy vzdělávat všechny děti společně bez rozdílu, a proto je vzdělávání žáků s dvojí výjimečností složité nejen pro učitele, ale i pro rodiče. Učitel i rodina musí nejen zvládnout odhalit a správně identifikovat žákovu dvojí výjimečnost, ale dokázat s takovým žákem dále adekvátně pracovat a přizpůsobovat výuku jeho specifikům.

Cílem diplomové práce je zjistit metody výuky, popsat postupy a okolnosti vzdělávání na příkladu tří žáků s různými kombinacemi mimořádného nadání a handicapu. Sledovat, jaké postupy ovlivnily přístupy žáka ke vzdělávání. Jak se tento žák dokázal začlenit do kolektivu vrstevníků.

Diplomová práce se skládá ze 3 kapitol, kdy se první dvě kapitoly zaměřují na teoretická východiska a poslední kapitola je část praktická. První kapitola je věnována mimořádnému nadání. Druhá kapitola se zaměřuje na nejčastější přidružené poruchy, tedy specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra, poruchy chování a ADHD.

V empirické části je popsáno kvalitativní výzkumné šetření provedené metodami analýzy osobních dokumentů žáků a rozhovoru s žákem a s třídním učitelem.

1 Nadané dítě

Jednotná, celosvětová definice a pojmenování nadaného dítěte neexistuje. Některé země je nazývají nadané děti, jiné zase za vysoce nebo velmi nadané. Mnoho odborníků se nyní spíše kloní k názvu dítě s vysokým potenciálem. V České republice je za mimořádně nadané dítě považováno dítě, které má IQ 130 a vyšší, má odlišné psychické funkce, a proto ho nemůžeme definovat pouze pomocí IQ. Jiné publikace mluví kromě vysoké inteligence i o kreativitě a vysoké citlivosti (Stehlíková, 2018).

Vyhláška 27/2016 Sb. nepopisuje nadaného jedince pouze pomocí IQ, definuje ho jako žáka, který vykazuje při adekvátní podpoře vyšší úroveň v jedné nebo více oblastech. Mimořádně nadaného žáka definuje vyhláška 27/2016 Sb. takto: *„Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“* (MŠMT, 2023). V diplomové práci se budeme zaměřovat na dítě mimořádně nadané.

1.1 Nadání a mimořádné nadaní

Pojem nadání je těžké definovat. Definice nadání se v průběhu historie měnila podle toho, jak docházelo k různému chápání pojmu (Budínová, Blažková, Vaňurová, Durnová, 2016). Někteří psychologové považují nadání za přirozenou vlastnost každého jedince, ale u většiny není toto nadání rozvinuto (Vališová, Kasíková, 2011). Většina lidí si spojuje nadání s vysokou úrovní schopností v některé oblasti. Při mimořádné úrovni v některé ze schopností a zároveň při vysoké tvořivosti, mluvíme o mimořádném nadání (Stehlíková, 2018). Jurášková (2006) mluví o mimořádném nadání jako o odlišnosti od průměru, kdy nadbytek něčeho pomáhá podávat výkon v některé činnosti na vyšší úrovni než zbytek populace. Anglosaský přístup zahrnuje kromě IQ i velkou kreativitu, vysokou míru schopnosti řešit problémy a umělecké nadání (Stehlíková, 2018). Někdy bývá nadání považováno za dar, díky kterému jedinec podá nadprůměrný výkon, aniž by o to usiloval (Havigerová, 2011).

Často lidé nejsou schopnosti rozlišit nadání a talent. Mnoho autorů je považuje za synonyma. V každém případě mluvíme o předpokladech na straně jedince, které v určité oblasti podmiňují mimořádně úspěšný výkon, činnost a produktivitu (Hříbková, 2009). Fořtík, Fořtíková (2007) definují talent jako vysokou úroveň pro rozvoj speciálních schopností. Jedná se o originalitu, novost přístupu. Vědci a pedagogové ovšem pojem talent a nadání odlišují. Říkají, že pojem „talent" vystihuje, pokud je někdo vynikající pouze v jedné oblasti. Naopak pojem „vysoké nadaní" poukazuje na nadání ve více oblastech (Mönks, Ypenburg, 2002).

Mimořádné nadání bývá chápáno jako potenciál, například motivace, schopnosti, vlastnosti, rysy a podobně, které se vztahují k určité činnosti podmiňující mimořádný výkon. Znamená to, že výkon v dané schopnosti musí být vždy nadprůměrný. Vždy je důležité podaný výkon porovnávat s vrstevníky (Hříbková, 2009). Existují čtyři různé oblasti, ve kterých se může nadání projevit – v oblasti intelektuálních výkonů, umění, tvořivosti a v sociální oblasti. Za důležitý ukazatel pravděpodobného mimořádného nadání se považuje tvořivost. Výzkumy tvrdí, že většina tvořivých lidí je nadprůměrně nadaná, avšak ne každý mimořádně nadaný je tvořivý (Mönks, Ypenburg, 2002).

Někteří autoři vnímají mimořádné nadání pouze ve spojení s inteligencí (Cihelková, 2017). Inteligence je soubor schopností, které umožňují jedinci rychle pochopit situaci, reagovat na ni a následně hledat řešení (Laznibatová, 2003). Inteligenci měříme pomocí inteligenčních testů, kdy je výsledkem inteligenční kvocient IQ (Laznibatová, 2001). *„pouze identifikace sestávající ze standardizovaného testu IQ a zahrnující psychologickou diagnostiku (testy osobnosti, testy kreativity, případně neuropsychologické vyšetření), a to v individuální formě u klinického nebo poradenského psychologa (v pedagogicko-psychologické poradně), stanoví, že se jedná o nadané dítě."* (Stehlíková, 2018, s 24).

Fořtík, Fořtíková (2007) ve své knize popisují stupně nadání podle F. Gagného:

Mírně nadaní	IQ vyšší než 120	Cca 10% populace
Středně nadaní	IQ vyšší než 135	Cca 1% populace
Vysoce nadaní	IQ vyšší než 145	Cca 0,1% populace

Výjimečně nadaní	IQ vyšší než 155	Jen 0,01% populace
Extrémně nadaní	IQ vyšší než 165	Pouze 0,001% populace

Tabulka č.1 Stupně nadání (Fořtík, Fořtíková, 2007, s 13)

V posledních letech se hodně diskutuje o rozhraní inteligenčních testů. Některé končí již na hranici IQ 130, některé IQ 140. Znamená to, že nejsme schopni děti s vyšším IQ změřit. Byly by potřebné testy, které končí na hranici IQ 180 (Fořtík, Fořtíková, 2007). Stehlíková (2018) dodává, že v České republice užívané testy inteligence WISC III nedokážou vystihnout celé fungování mozku nadaného dítěte a jsou přínosné pouze ve spojitosti s dalšími metodami a klinickými poznatky. IQ testy měří jen určité aspekty lidské inteligence, jako je logicko-matematická inteligence, verbální inteligence, ale úspěch v dnešní moderní době, jako je inteligence kreativní, intuitivní, praktická, emoční a sociální, IQ testy neměří.

První výzkum nadání je spojován s Francisem Galtonem v první polovině 19. století. Galton podporoval teorii, že nadání je dědičné. Z Galtonovy teorie dědičnosti částečně ve svém longitudinálním výzkumu vycházel i psycholog Lewis Madison Terman, který využíval Binetovy testy inteligence, čímž rozděloval děti podle jejich IQ. Díky jeho výzkumu došlo k proměně vymezení nadání, jež bylo do té doby rozhodováno na základě stupně IQ. Podle Termana je rozdíl mezi nenadaným jedincem a nadaným jedincem ve stupni rozvoje schopností, které mají všichni. (Portešová, 2009).

Renzulli ve svém modelu tří kruhů vyčlenil charakteristiky osobnosti, které musí dosáhnout stupně rozvoje a vzájemné spojitosti, aby mohly být předpokladem pro podání mimořádného výkonu. Jako jádro považuje proces zpracování informací, získané znalosti a dovednosti rozumí jako specifické schopnosti. Originalitu, fluenci, flexibilitu a elaboraci bere jako soubor schopností pro kreativitu. Motivace je vnitřní energie, kterou soustředíme na řešení problému a výkon. Renzulliho model talentu značí tři propojené kruhy – nadprůměrné schopnosti, tvořivost a motivace, kdy jejich průnik znamená nadání (Konečná, 2010). Vysoké individuální schopnosti ukazují inteligenci dané osoby, která se změří inteligenčním testem a je výrazně nadprůměrná. Ve většině zemí IQ nad 130. Vůle a síla provést práci nebo dokončit již započatou je motivace. Člověk s motivací si dokáže stanovovat cíle, plánovat a dokáže překonat nejistotu. Kreativita je dovednost tvořit

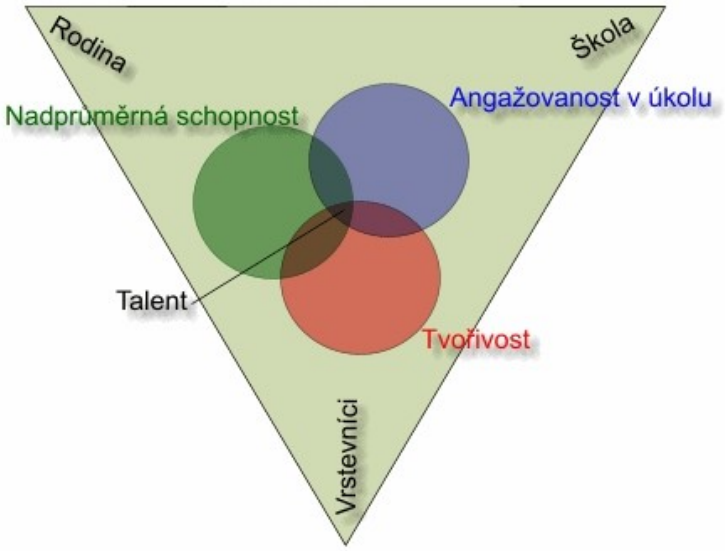
jedinečné a neotřelé koncepce a mít originální nápady, které dokáže jedinec samostatně uskutečnit (Mönks, Ypenburg, 2002).

Obrázek č. 1. Renzulliho triáda[1]

Mönks přidal do Renzulliho triády ještě sociální prostředí. Nazývá ho vícefaktorový model, který by se vlivem vzájemného působení prvků zobrazoval trojrozměrně (Mönks, Ypenburg, 2002). Mönks pojímá nadání jako následek vzájemného působení vnitřních faktorů (kreativita, motivace a nadprůměrné schopnosti) s vnějšími faktory (škola, rodina a přátelé) (Konečná, 2010). Člověk je bytost sociální, a proto pro zdravý vývoj potřebuje dobrou sociální interakci s rodinou, s přáteli a se školou. Vlohy se musí rozvíjet, proto je právě dobré sociální prostředí podmínkou. Nepodnětné prostředí může mít za následek ulpívání schopností na úrovni neodpovídající potřebám dítěte. O nadání mluvíme tehdy, když všech šest faktorů zapadá do sebe a dítě je schopno sociálního kontaktu. „*Každá vloha – průměrná nebo mimořádná – vyžaduje sledování a podporování, aby se mohla*

[1] Renzulliho triáda (https://www.qiido.cz/kdo-je-mind-dite/ , cit. 4.7. 2023)

rozvinout. Nejpřirozenější a nejnepostradatelnější živnou půdou je sociální prostředí.“ (Mönks, Ypenburg, 2002, s.21).



Obrázek č. 2. Mönksův vícefaktorový model[2]

Renzulli ještě vymezil dva základní typy nadaných žáků, které jsou pro pedagogickou praxi významnější. Školní nadání, které bylo s největší pravděpodobností nadáním žáků zkoumaných Termanem a koresponduje s nadprůměrným IQ. Tito žáci jsou úspěšní ve školních předmětech, což je dáno i tím, že jsou schopni se učit tradičním způsobem, které preferuje většina škol. A tvořivě-produktivní nadání, jež se týká schopnosti aplikovat poznatky na určitou problémovou situaci a směřuje k originálnímu řešení problému. Častěji je spjato s nadprůměrnými schopnostmi žáka a jeho zájmy o konkrétní problematiku. Tito žáci mají jiné zpracování informací, než preferují školy (Portešová, 2009).

V České republice se o žáky nadané začalo zajímat v 60. letech, kdy byly otevřeny třídy pro žáky nadané v určitých oblastech a rozvíjela se nabídka soutěží a olympiád (Machů, Kočvarová, 2013). Většina zdrojů uvádí, že v dnešní době se v populaci nachází přibližně 2-3 % nadaných osob. Výsledky vychází z Gaussovy křivky, kdy má většina populace inteligenci v pásmu průměru a pouze 2,1 % lidstva se nachází v pásmu nadprůměrné (130-140) inteligence (Mensa, 2023).

[2]Mönksův vícefaktorový model (https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani, cit. (4.7.2023)

1.2 Mimořádně nadané dítěte

Mimořádně nadané děti můžeme rozdělit do více oblastí podle jejich nadání. Existuje nadání akademické, kdy má dítě vyšší schopnosti v některé akademické oblasti, jako jsou jazyky, přírodní vědy či matematika. Intelektové nadání, tedy nadprůměrné intelektové schopnosti. Vůdčí, kdy je jedinec nadprůměrný v organizaci a řízení osob, tvořivé nebo umělecké (Jurášková, 2003).

Betts a Neihart v roce 1988 vytvořili profily mimořádně nadaných dětí, které dodnes uznává Národní asociace pro nadané děti a které slouží jako pomoc při identifikaci nadaných dětí. Zdůrazňují, že je nutné přihlížet na emocionální, sociální, kognitivní a fyzické faktory dítěte. Vytvořili 6 typů nadaných:

Typ I. Úspěšný nadaný. Jedná se o nejrozšířenější nadané žáky ve školních programech (90 %) a zároveň je dokáže vyučující snadno identifikovat. Dobře se učí, málokdy mají problémy s chováním, protože touží po pochvale. Bývají dobře přijímání vrstevnickými skupinami. Brzy se začnou ve škole nudit, fungují v ní s co nejmenší námahou.

Typ II. Vysoce tvořivý nadaný. Jedná se o diferencovaně nadaného žáka, u kterého je potřeba dlouhodobější přístup pro jeho identifikaci. Jedná se o vysoce kreativního jedince, který často zpochybňuje autority a bývá sarkastický, netaktní a tvrdohlavý. Bývá frustrovaný, protože školní systém jeho talent nepotvrdil.

Typ III. Skrytý nadaný. Skrytým nadaným často bývají dívky na střední škole, které začnou popírat svůj talent, aby lépe zapadly do vrstevnických skupin a byly neviditelné.

Typ IV. Ztroskotaný nadaný. Středoškolský student, který je naštvaný na všechny okolo sebe, protože systém nenaplňuje jeho potřeby a cítí se odmítnutý, což může vézt k depresivnímu a uzavřenému chování. Má aktivity mimo školu, která nepotvrdila jeho talent.

Typ V. Dvojí nadání. Jedná se o děti, které k mimořádnému nadaní mají přidružené fyzické, smyslové nebo psychické postižení. Nejedná se o typické nadané dítě, což ovlivňuje jeho identifikaci. Ve školním prostředí může být zmatené, mít problémy

s chováním, problémy se psaním, se čtením, může být psychiatrické či mít nějaké specifické chování.

Typ VI. Autonomní nadaný. Málokdy se projeví v raném věku. Je hodně podobný I. typu, ale dokáže využít školní systém pro svůj rozvoj. Uvědomuje si, že ve svém životě může něco dokázat (Betts, Neihart, 1988).

Sternberg definoval pět kritérií pro určení mimořádně nadaného dítěte. **Excelentnost** v některé oblasti nebo ve více oblastech oproti vrstevníkům, **vzácnost** v takové oblasti, která se u vrstevníků objevuje zřídka, **demonstrovatelnost** znamená, že se daná schopnost musí prokázat ve více validních testech, **produktivitu** a **užitečnost**, kdy výkony jedince musí být smysluplné pro něj nebo pro společnost (Sternberg, 1993). Hříbková (2009) k tomu dodává, že nadání není rys pouze v dětské věku, ale jedná se o stabilní rys daného člověka.

Mimořádně nadané dítě vše vyzkouší. Jeho základním znakem je, že si dává věci do souvislostí a ke všemu přistupuje s velkým zájmem a chutí. Je vysoce zvídavé. Rádo hledá problémy, které může řešit, a právě otevřenost k problému je jeho silnou vlastností. Mimořádně nadané dítě má nadprůměrnou imaginaci, dobrou paměť a své vědomosti dobře kombinuje. Díky své samostatnosti při řešení problémů neakceptuje autority a jeho výchova bývá složitá. To se může projevit především ve vyučování, kdy může působit vzdorovitě a snažit se vždy prosadit svůj názor (Landau, 2007).

Mimořádně nadané děti se vyznačují asynchronním vývojem, to znamená, že jejich vývoj může být na různé úrovni v oblasti fyzické, kognitivní, sociální a emocionální (Kovářová, Klugová, 2009). Brzká chůze pomáhá v motivaci objevovat okolní svět. Mimořádně nadané dítě je cílevědomé, velmi aktivní především v oblastech svého zájmu, který je rozmanitý (Hříbková, 2009). Jeho vrstevníci ho nenaplňují, proto chce více času trávit s dospělými, což vede ke špatnému začlenění do vrstevnických skupin (Fořtík, Fořtíková, 2007). Právě asociálností mimořádně nadaných dětí se začali ve svém výzkumu zabývat Shaw, Rapoport, Giedd et al. (2006), kteří zjistili, že dozrávání mozku mimořádně nadaných dětí je opožděné oproti vrstevníkům a tento rozdíl se srovná až v pubertálním věku.

Stehlíková (2018) ve své knize dále píše o hypersenzitivitě, která může mimořádně nadané doprovázet. Právě vysoká citlivost, jak se hypersenzitivitě v České republice říká, je primárně neurobiologicky a geneticky podmíněna (Stehlíková, 2018). Proto je důležitá emocionální podpora mimořádně nadaných jedinců (Hříbková, 2009). Pomalá funkce zbytku těla je proti rychlému myšlení pro mimořádně nadané zdržující, a právě obrovská rychlost myšlení oproti tempu života může u mimořádně nadaných vézt k určitému pocitu napětí. Někteří mimořádně nadaní hovoří o stále přítomném pocitu úzkosti (Stehlíková, 2018).

Společným a asi nejzákladnějším rysem mimořádně nadaných je kreativita neboli **tvořivost**. Jedná se o mentální proces, který vede k teoriím, výsledkům, řešením, či produktům prostřednictvím originální a jedinečné cesty (Carter, Russell, 2002). *„Kreativita je vlastnost spojená s poznáním, postoji, osobností a genetickou výbavou, a tuto vlastnost má do určité míry každý“* (Pokorný, 2004, s. 13). Jurášková (2006) definuje tvořivost jako schopnost vytvářet něco jiného, něco nového. Myers definoval tři charakteristiky, které považuje za důležité při kreativitě: Expertiza, imaginativní schopnost (vidět věci z různých úhlů) a vnitřní motivace (tvořit pro sebe, pro svou radost, a ne pro odměnu). (Myers, 2020) Intelekt se skládá z pěti typů duševních operací – paměti, poznání, hodnocení, konvergentního a divergentního myšlení, kdy poslední dvě jsou nejdůležitější. Pomocí divergentního myšlení tvoříme myšlenky a konvergentní myšlení z těchto myšlenek vybere nejlepší možné řešení (Guilford, 1967).

1.3 Diagnostika mimořádně nadaných

Nadání jsou charakteristické projevy, které se v globálním projevu označují jako mimořádné nadání. Problém se vyskytuje ve chvíli, kdy se tyto znaky společně neprojevují a jejich identifikace je obtížná (Kovářová, Klugová, 2009). Podle Hříbkové (2009) se v oblasti identifikace mimořádně nadaných objevují tři pojmy a to **vyhledávání, identifikace a výběr mimořádně nadaných**. **Vyhledáním** se zjišťuje adekvátnost účasti v edukačním procesu určeném pro mimořádně nadané. **Identifikace** se rozumí jako proces vyhledávání dětí, které by mohly mít potenciál na mimořádné nadání a jsou tedy zařazeny do edukačního procesu pro děti mimořádně nadané. Většinou se jedná o děti v mladším, předškolním věku. **Výběr mimořádně nadaných** je způsob vyhledání, kdy žáci

již podávají mimořádný výkon v dané oblasti. Zde jde o děti staršího školního věku, jejichž mimořádný výkon v dané oblasti je opakovaný (Hříbková, 2009).

Na procesu identifikace mimořádně nadaného dítěte se podílejí rodiče, učitel, psycholog, případně širší okolí dítěte (Budínová, Blažková, Vaňurová, Durnová, 2016). Učitelé často považují za mimořádně nadané žáky premianty. Mimořádně nadaný žák může být premiantem, ovšem premiant není automaticky mimořádně nadaný. Mimořádně nadané dítě může podávat nadprůměrný výkon pouze v jedné oblasti a v dalších oblastech mít výsledky lehce nadprůměrné nebo dokonce průměrné. Jedná se o fakt, který je pro některé pedagogy málo přijatelný (Stehlíková, 2018).

Metody vyhledávání mimořádně nadaných dětí můžeme rozdělit na pedagogické a psychologické. Mezi nejzákladnější a nejčastější pedagogické metody identifikace mimořádného nadání patří pozorování, které mohou využít především osoby, jež jsou s dítětem v dlouhodobějším kontaktu, jako jsou učitelé. Jakobs (1971), Webb a Mechstrot (1982), Powel a Sigle (2000) se shodli, že pozorování je nespolehlivý nástroj identifikace, protože učitelé více než polovinu mimořádně nadaných dětí neodhadnou správně. I přes tuto informaci jsou učitelé i rodiče neoddělitelnou součástí identifikačního procesu mimořádně nadaných dětí. Nejvíce mimořádně nadaných dětí dokážou pozorováním odhadnout jejich rodiče (Jurášková, 2009). Doporučení učitele je jedna z nejstarších metod pro vyhledání mimořádně nadaného dítěte. Využívají se při ní kromě pozorování samozřejmě známky, chování žáka ve vyučování i mimo něj, soutěže, didaktické testy apod. Doporučení učitele ale z velké části závisí na znalostech učitele v problematice mimořádně nadaných žáků (Hříbková, 2009).

Psychologické metody jsou standardizované testy inteligence, které se nemohou považovat za samostatný diagnostický nástroj pro určení mimořádného nadání (Jurášková, 2006). Laznibatová (2001) považuje testy inteligence pouze jako doplněk k ostatním testům. I přes to se nejčastěji využívá Wechslerův test inteligence neboli WISC III.

Standardizovaný Torrancův figurální test tvořivého myšlení se používá při testování divergentního myšlení a tvořivosti. Tento test byl vytvořen v roce 1984 a jeho nedostatkem je, že je vypracovaný pouze pro děti staršího školního věku a že je velmi známý. Další u nás známý test je test Kreatos, který se zaměřuje především na zjišťování

tvořivé schopnosti originality. Pět neúplných figur, které jsou umístěny v rámečku a slouží k vytvoření něčeho nového, se nachází v Urbanově figurálním testu (Hříbková, 2009).

Standardizované testy výkonu se zaměřují na různé schopnosti a znalosti dítěte. Využívají se testy, dotazníky a posuzovací škály. Dále se zaměřujeme i na koncentraci pozornosti dítěte, diagnostiku stylů učení, motivaci k učení a sociální zralost dítěte (Fořtík, Fořítková, 2007).

Pomocí motivačních dotazníků nebo motivačního rozhovoru získáváme informace o motivaci mimořádně nadaného dítěte jako důležitém předpokladu pro podávání dobrých výkonů (Hříbková, 2009).

Je zřejmé, že nutnost týmového přístupu při identifikaci a následné diagnostice dětí mimořádně nadaných je vzhledem k jejich následné výchově a vzdělávání vysoká (Jurášková, 2009). Mudrák (2015) upozorňuje, že jsou uváděny vlastnosti, na základě, kterých dokážeme mimořádně nadané identifikovat, nemáme ale metody, jak tyto vlastnosti odhalit.

1.4 Vzdělávání mimořádně nadaného dítěte v České republice

Podpora mimořádně nadaných vychází z **Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období let 2014–2020.**[3] Jedná se o dokument vydaný ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který definuje systém podpory nadaných a směřuje vzdělávání k záměrné stimulaci rozvoje mimořádně nadaných žáků a k využití jejich potenciálu.[4] V souladu s tímto dokumentem vznikly v roce 2015 **skupiny krajských metodiků pro péče o nadané – pedagogů.** Hlavním úkolem skupin je zajišťování metodické podpory pedagogickým pracovníkům mateřských, základních a středních škol při vzdělávání žáků mimořádně nadaných (Stehlíková, 2018). Současná legislativa (vyhláška 27/2016 Sb., Školský zákon č. 561/2004 Sb.) řadí žáky s mimořádným nadáním mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že mimořádně nadaný žák má právo na

[3]**Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období let 2014–2020.** https://www.msmt.cz/, cit. 8.7.2023)
[4]**Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období let 2014–2020.** https://www.msmt.cz/, cit. 8.7.2023)

speciálně vzdělávací podporu ve vzdělávání, zohledňování jeho druhu a stupně nadání (Kovářová, Klugová, 2009).

Děti mimořádně nadané jsou v českém vzdělávacím systému pokládány za žáky speciálními vzdělávacími potřebami a je tedy nutné jim poskytnout adekvátní podmínky pro rozvoj jejich potenciálu (Havigerová, 2011). Vedou se spory, jak by se měly mimořádně nadaní žáci vzdělávat. Jurášková (2009) píše například o **Homogenních školách**, kde jsou ve všech třídách pouze mimořádně nadaní jednici. Výhodou takových škol jsou dobré podmínky pro organizaci akcí, které se zaměřují na rozvoj mimořádně nadaných žáků. Učebny se mohou přizpůsobovat potřebám nadaných žáku. Zde existuje nevýhoda izolace mimořádně nadaných žáků od běžných vrstevníků (Jurášková, 2009). U nás je taková škola například Mensa gymnázium v Praze (Stehlíková, 2018). **Homogenní třídy** jsou součástí běžné základní školy. V těchto třídách se separovaně vzdělávají mimořádně nadaní žáci. **Individuální forma** vzdělávání znamená, že se mimořádně nadaný žák vzdělává v běžné třídě se svými vrstevníky. (Jurášková, 2009) Podle Stehlíkové (2018) se velká část mimořádně nadaných žáků vzdělává právě v běžných školách, na vesnicích či městech a vzdělávají se pomocí individuálního vzdělávacího plánu. (Plány IVP a PLPP, Metodický portál, 2023). Výhodou individuálního vzdělávání je, že žáci navazují vztahy se svými vrstevníky v místě svého bydliště (Stehlíková, 2018).

Ve výchovně-vzdělávacím procesu by měly být vytvořeny podmínky pro rozvoj individuálních předpokladů a potřeb mimořádně nadaných žáků a měly by být respektovány jejich zájmy (Havigerová, 2011). Cihelková (2017) představuje několik postupů, které by v případě spolupráce celého pedagogického týmu mohly zefektivnit výuku mimořádně nadaných žáku. **Obohacování** – obohacovat učivo žákům různými metodami. **Žák jako druhý učitel** – žák, který vyniká v nějakém předmětu, si může připravit referát či prezentaci na dané téma a převzít na chvíli roli učitele. **Akcelerace** – mimořádně nadanému žákovi je za určitých podmínek umožněno přeskočit ročník, případně navštěvovat vyšší ročník v rámci předmětu. **Vědomostní soutěže** – často se jedná o celostátní soutěže, kde se setkává větší množství mimořádně nadaných žáku ve stejném věku. **Žák učí žáka** – pomáhá se učit druhému, čímž se sám dostatečně vzdělává. Pomáhá

to mimořádně nadanému žákovi v organizaci a navržení postupu, jak učivo svého „studenta“ naučit. **Mimoškolní projekty** – zapojení mimořádně nadaného žáka do mimoškolních aktivit či kroužků. **Školní časopis** – pro přispívání do časopisu se žák musí více věnovat tématu, o kterém článek píše. Portešová (2009) upozorňuje, že mnozí mimořádně nadaní mají negativní zkušenost minimálně s jedním pedagogem.

Mimořádně nadané dítě může mít při nástupu do první třídy osvojeny dovednosti jako je čtení a psaní, což má za následek jeho nezapojování do řešení úkolů a postupné vyčlenění z třídního kolektivu. Úkolem učitele je v tuto chvíli naučit žáky, že škola je místo bezpečné a vždy mu v jeho nouzi někdo pomůže. Proto musí pedagog k mimořádně nadanému žákovi přistupovat citlivě (Kovářová, Klugová, 2009). Podle Stehlíkové (2018) dítě ve škole potřebuje empatického, otevřeného a erudovaného učitele, osobnostní a sociální výchovu, obsah a metody vzdělávání přizpůsobené jeho potřebám.

Metody výuky žáků mimořádně nadaných by měly směřovat k tomu, aby žáci odhalovali pravidla a zákonitosti místo toho, aby jim učitel učivo přímo vysvětlil. Jedná se o podnětnější přístup, který podporuje metakognici. Vzdělávací obsah se žákům předkládá formou problému, aby žák musel vytvořit vlastní postup řešení. Taková metoda se nazývá **metoda objevující** (Jurášková, 2006). Žáci mimořádně nadaní nemají rádi dril a mechanické učení, vyžadují adekvátní potřeby a aktivity, které pomáhají v rozvoji jejich vědomostí a dovedností. To vede k určité modifikaci obsahu kurikula, ale i metod a forem práce. Dále je důležité rozvíjet i slabé stránky mimořádně nadaného dítěte a snažit se zmírnit jeho osobností a sociální problémy (Kovářová, Klugová, 2009).

Děti se v první fázi života učí především od rodičů. Rodiče, kteří se o své děti zajímají a tráví s nimi čas, dokážou, vlivem známosti zájmu svých dětí, poskytnout nadstavbové vzdělávací příležitosti (Fořtík, Fořtíková, 2007). Rodiče musí dítěti pomáhat zbavit se obav. (Campbell, 2001).

Dále by měl rodič navázat spolupráci s učiteli a s poradenskými pracovníky, kdy jejich společným cílem je dosažení úspěchu žáka (Fořtík, Fořtíková, 2007). „*Partnerství rodičů a učitelů může mít synergický efekt: stane se účinnějším než jen sumou podílů každého z nich.“* (Campbell, 2001, s. 150).

2 Dvojí výjimečnost

Dvojí výjimečnost je kombinací nadání a jiného postižení či specifických obtíží, které mohou ovlivnit vzdělávání daného dítěte (Thomson, 2006). Pojem dvojí výjimečnost vychází z anglického spojení „twice-exceptional“ a používá se k označení přítomnosti nadání a handicapu nejen u nás, ale i ve světě (Konečná, 2010). Mluvíme o nadaných dětech s vývojovými poruchami – specifické poruchy učení, autismus nebo Aspergerův syndrom, ADHD, poruchy řeči nebo děti psychiatrické (Budínová, Blažková, Vaňurová, Durnová, 2016). Nejčastější kombinací jsou děti nadané se specifickými poruchami učení, kdy porucha učení převyšuje nadání natolik, že se žák ve škole jeví jako průměrný. Nadání se objeví až při diagnostice specifické poruchy učení (Janda, Šťáva, Věchtová, 2013). Havlíčková (2014) dodává, že kromě specifických poruch učení jsou častější kombinace s ADHD, kdy je u ADHD více viditelný neklid, nezájem, nepozornost a projevy hyperaktivity, které zabraňují využití schopností.

O konci sedmdesátých let minulého století se mluví jako o Hnutí nadaných s handicapem. Původně se pozornost zaměřovala na nadané děti se somatickým a senzorickým postižením, ale již se začalo mluvit i o žácích s poruchami učení. To se dostalo do popředí v osmdesátých letech, kdy byla v roce 1983 vydaná kniha „Děti s poruchami učení/nadané děti: identifikace a tvorba programů“ od autorů Fox, Brody, Tobin a od Danielse v roce 1983 kniha „Vyučování nadaného dítěte s poruchou učení“. Obě knihy rozšiřovaly povědomí o existenci kombinací nadání a vedly pedagogy k zamyšlení, zda se i v jejich třídách nenachází nadaný žák s handicapem (Portešová, 2009).

Dvakrát výjimečné děti dokážou jednat a myslet stejně jako mimořádně nadaní, ale jejich školní výkon neodpovídá jejich inteligenčním schopnostem. Zvládají vyřešit složité úkoly, rychleji vyhledávají souvislosti, správně argumentují a jejich schopnosti v oblasti tvořivosti jsou na vysoké úrovni. Ovšem jejich deficity, především v oblasti specifických poruch učení, v neschopnosti si rychle vybavit slova, oslabené exekutivní funkce, špatné udržení pozornost nebo narušení dlouhodobé a krátkodobé paměti, jsou tak výrazné, že mimořádné nadání potlačí (Portešová, 2009).

Při diagnostice je zapotřebí cílená diagnostika obou výjimečností. Existuje celá řada kombinací míry a typu výjimečností a vždy záleží na individuální přípravě. Pomocí diagnostiky je vytvořen individuální vzdělávací plán a postupy, které zohledňují obě výjimečnosti (Portešová, 2021). V následujících kapitolách budou uvedené nejčastější přidružené diagnózy.

2.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které dítě zařadí do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2016). SPU jsou komplikace, které žákům znesnadňují výuku a zároveň samotné získávání vědomostí a dovedností (Jucovičová, Žáčková, 2008). Projevem SPU nejsou pouze obtíže ve čtení, psaní nebo počítání, ale i řada dílčích obtíží. Nejzákladnější charakteristikou jsou špatné školní výkony, které neodpovídají rozumové úrovni daného dítěte (Bartoňová, 2012).

Selikowitz (2000) definuje specifické poruchy učení jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který postihuje dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí a je charakterizovaný opožděním v jedné nebo ve více oblastech učení. *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“* (Matějček 1993 s.24).

Neschopnost naučit se číst, psát a počítat za využití standardních výukových metod v podnětném prostředí definuje specifické poruchy učení (Jucovičová, Žáčková, 2008). Problém je v oslabení tzv. dílčích deficitů, které jsou potřebné pro rozvoj čtení, psaní a počítání (Slowík, 2016).

Existují tři vztahy nadání a poruchy učení, které komplikují identifikaci dvojí výjimečnosti u dětí a jejich následnou intervenci. Může se stát, že je u žáka identifikovaná pouze porucha učení nebo pouze nadání. Nejhorší možná situace je, že u žáka není odhaleno ani nadání ani porucha učení (Portešová, 2014). Nevhodný vzdělávací přístup k nadaným ovlivňuje skutečnost, že učitelé nejsou v pregraduálním vzdělání připraveni na práci a identifikaci žáků s dvojí výjimečností. U většiny žáků s dvojí výjimečností

je vzdělávací program zaměřen bud pouze na jejich vzdělání nebo jejich handicap (Portešová, 2009).

Nadaní žáci s SPU mají schopnost soustředění po neobvykle dlouhou dobu na téma, které je zajímá, ale problémy se objevují při kontrole pozornosti a jednání u tématu pro ně nezajímavého. Výsledky nadaných žáků s SPU často neodpovídají jejich nadání, to může vést učitele k mylnému hodnocení (Portešová, 2007). Portešová (2021) uvádí typické nápadné rozpory v kognitivních charakteristikách nadaného dítěte s SPU:

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

Tabulka č. 2[5] Typické nápadné rozpory v kognitivních charakteristikách nadaného dítěte s SPU

Někteří učitelé se příliš soustředí na žákovy nedostatky, což může následně zasahovat do utváření pozitivního sebepojetí dítěte. Právě nedostatečné pochopení ze strany pedagogů může vést k nedostatečné vzdělávací podpoře a chybnému školnímu vedení žáka s dvojí výjimečností s SPU (Portešová, 2007).

2.1.1 Diagnostika a příčina SPU

Identifikace rozumově nadaných žáku s poruchami učení je obtížná. Většina z nich je prvotně identifikována podle svého handicapu, a ne kvůli existenci mimořádného nadání (Portešová, 2009). Jako nejvýznamnější vnitřní bariéru, která brání učiteli odhalit dvojí výjimečnost, je mechanismus **kompenzace** nebo skrývání. Kompenzace obvykle pomáhá handicap překonávat, ale v tomto případě mluvíme o vzájemném překrývání handicapu

[5](Portešová, 2021, https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost)

a schopností vedoucí k tomu, že se žák projevuje jako průměrný. Kompenzační mechanismy mohou být vědomé i nevědomé a bývají nejčastějším důvodem k neodhalení dvakrát výjimečného žáka. Vnější bariérou bránící odhalení dítěte s dvojí výjimečností bývá obtížné pochopení definice dvojí výjimečnosti (Šimoník, 2010). Portešová (2007) upozorňuje, že kompenzaci lze u žáků spatřovat především v prvních letech školní docházky Ve vyšších ročnících vlivem rostoucích nároků schopnost kompenzace klesá a dochází k častějšímu selhávání žáka ve výkonu.

Příčinou SPU se zabývalo mnoho badatelů a vždy vyšly rozdílné názory. Zaměřovali se na neurofyziologické, psychologické, neuropsychologické, lingvistické, speciálně-pedagogické a sociologické příčiny. V současné době se odborníci přiklání k multifaktorové příčině (Bartoňová, 2016). Dnešní výzkumy ukazují, že příčinou SPU mohou být i genetická podmíněnost a konstituční faktory. Odborníci ovšem nejsou schopni určit přímý vliv dědičnosti na SPU. Zároveň se ale domnívají, že vliv prostředí se promítá spíše do formování vlastností, jako je obsahová stránka řeči, tedy slovník či gramatika (Bartoňová, 2016).

SPU lze s jistotou diagnostikovat až na začátku školní docházky, i když určité předpoklady lze sledovat již v předškolním období. Nejčastěji na možné problémy upozorní sami rodiče nebo následně učitel, který zaregistruje, že výkony dítěte neodpovídají jeho rozumovým schopnostem, případně jeho výkony se v různých předmětech výrazně liší (Selikowitz, 2000).

Diagnostiku provádí pedagogicko-psychologické poradny. Vyšetření vychází z rodinné a osobní anamnézy, zjištění úrovně školních dovedností (čtení, psaní, počítání, pravopis apod.) a zjištění intelektu. Dále se vyšetřují tzv. podmiňující funkce (zrakové a sluchové vnímání, pozornost, prostorová a pravolevá orientace, řeč atd.) Vyšetření laterality je důležitou součástí diagnostiky SPU. Právě rizikové typy laterality mohou být faktorem podporujícím SPU (Slowík, 2016).

2.1.2 Projevy specifických poruch učení

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie jsou projevy SPU. Předpona „dys“ znamená nedostatečný nebo nesprávný vývoj dovedností. Další část

názvu je pak přejata z řeckého označení dovednosti, která je zasažena. Poruchy se mohou kombinovat (Zelinková, 2003).

Dyslexie je porucha ovlivňující osvojování čtenářských dovedností. Je z celé skupiny poruch učení neznámější, protože nejnápadněji ovlivňuje školní úspěšnost. Úroveň čtení je u žáka nepoměrně nižší, než je očekáváné vzhledem k ostatním schopnostem a výkonům dítěte (Zelinková, 2009). Dyslexie postihuje primární znaky čtenářského výkonu – rychlost, techniku čtení, správnost a porozumění čtenému textu. Dyslektik také může mít horší soustředění, zhoršenou orientaci v prostoru, potíže v rychlém jmenování nebo oslabení paměti (Krejčová, Hladíková, 2019).

Dysgrafie je porucha osvojování psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, úpravu a čitelnost (Zelinková, 2009). Dítě si nepamatuje tvary písmen, píše pomalu, s námahou a zaměňuje tvarově podobná písmena (Slowík, 2016).

Dysortografie je porucha pravopisu projevující se specifickými chybami v pravopisu – schopnost rozlišovat měkké a tvrdé slabiky nebo sykavky (Slowík, 2016). Při dysortografii je narušena schopnost sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace a paměti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností (Zelinková, 2009).

Dále existují ještě **dyspraxie, dysmúzie** a **dyspinxie** (Slowík, 2016).

2.1.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Žáci se specifickými poruchami učení jsou vzděláváni pomocí několika dokumentů. Důležitá je především vyhláška č. 27/2016 Sb., která nahrazuje původní zrušenou vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V praxi jsou primární tzv. podpůrná opatření, která vyhláška blíže specifikuje.[6]

Existují různé formy vzdělávání žáku s SPU, které vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Nejčastější je vzdělávání v rámci běžné třídy kmenovým učitelem

[6] Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*www.msmt.cz, cit.25.4. 2023.

(Bartoňová, 2004). Péče o žáka či žákyni s SPU je ošetřena vzděláváním podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ten sestavuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení ve spolupráci s žákem a s rodiči žáka (Jucovičová, Budíková in Kucharská, Chalupová, 2006). IVP je potřebné vypracovat, pokud není ze školského poradenského zařízení dostatečně konkretizován způsob práce s žákem s SPU, popřípadě, pokud je složité sjednotit přístup učitelů (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Metody výuky žáka s SPU je nutné individualizovat podle závažnosti a kombinace specifických poruch učení. Při vzdělávání je nutné brát v úvahu míru, jakou žák dokáže svou poruchu kompenzovat (Jucovičová, Žáčková, 2020). Dyslektik se nejlépe učí při následujících principech: strukturované prostředí, systematičnost, grafické znázornění, podpora generalizace, relaxace, respekt sociálního a rodinného prostředí (Bartoňová, 2016). Místo psaní umožníme žákovi jinou formu vyjádření například ústní forma zkoušení. Respektujeme pomalejší tempo a upřednostníme kvalitu čtení před jeho rychlostí (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dnešní moderní doba dává žákům příležitosti využívat během vyučovacího procesu moderní technologie. Dospělí dyslektici i nadále využívají pomůcky, které jim během školní výuky pomáhaly usnadnit a urychlit práci. Typické pomůcky jsou audioknihy nebo sledování dokumentárních videí. (Krejčová, Hladíková, 2019).

2.2 Poruchy autistického spektra

V posledních letech byl po celém světě zaznamenán velký nárůst poruch autistického spektra (PAS). Důvod můžeme hledat například ve zdokonalování diagnostických procesů, rozšíření kritérií, a především existuje více odborníků, kteří se poruchami autistického spektra zabývají. Je tedy otázkou, zda je nárůst PAS skutečný, nebo se jedná pouze o více viditelné téma. PAS postihuje více muže než ženy (kromě Rettova syndromu) (Bazalová, 2012). Jedná se o *„neurovývojové onemocnění na neurobiologickém podkladě, řadí se k nejtěžším poruchám dětského mentálního vývoje a je trvalé. Vývojové profily dětí bývají nevyrovnané. Většina těchto dětí trpí postižením intelektu různého rozsahu, nejčastější je středně těžká mentální retardace…“ (*Bazalová, 2014 s. 28).

2.2.1 Příčiny PAS

I přes mnoho výzkumů zabývajících se vznikem autismu není konkrétní příčina autismu dosud známa. Vysoká variabilita a komplexnost symptomů PAS se objevuje ve velkém množství dalších poruch. Nikolaas Tinbergen považoval za vznik autismu vliv prostředí, kdy jsou osoby s autismem obětmi stresu, tlaku prostředí a tím trpí poruchou vyhledávání společnosti v důsledku úzkostné neurózy (Pastieriková, 2013). Leo Asperger zjistil, že některé děti s PAS měly rodiče s podobnými osobnostními rysy, proto předpokládal, že genetické predispozice mohou mít za následek vznik PAS. Toto tvrzení podložilo několik studií zabývající se studiem rodin a dvojčat, které argumentují genetickým základem autismu (Preißmann, 2010). Jelínková (2010) ovšem uvádí, že dědičnost autismu nebyla dosud prokázána. I přes to někteří odborníci soudí, že se určitý typ kognitivní neschopnosti či sociálního deficitu může dědit, a to vést k plnému rozvinutí autismu. *„Vědecké studie směřují k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji. Poruchy autistického spektra jsou považovány za vrozené. Specifické projevy dítěte nejsou způsobeny chybným výchovným vedením.“* (Thorová, 2012, s. 51).

Je nutné poukázat na další tzv. spouštěcí mechanismy PAS, jako je prostředí (rtuť, hliník, toluen atd.), metabolické obtíže (špatná funkce ledvin), strava (nedostatek hořčíku, vápníku, železa atd.), narušení funkce štítné žlázy nebo alergie a imunologické aberace (očkování, infekce apod.) (Hoffman, In Pastieriková, 2013). Rodný (2006) upozorňuje, že pokud je věk otce vyšší než 40 let, může se spolupodílet na vzniku PAS.

2.2.2 Projevy PAS

Projevy PAS jsou různorodé a u jednotlivců se příznaky liší. Dítě s PAS není z velké části schopno rozumět tomu, co vidí, slyší a prožívá, a proto je duševní vývoj dětí s autismem narušen především v oblastech sociální interakce, komunikace a představivosti. Děti s PAS ještě bývají stereotypní, mají kompulzivní chování a zvláštní zájmy (Thorová, 2012). Projevy autismus se začínají objevovat již v raném dětství a způsobují značné problémy v oblasti sociální interakce (Pátá In Pastieriková, 2013).

Současné diagnostické systémy (MKN10, DSM-III-R, DSM-IV) se shodují na nutné přítomnosti tzv. triády – omezení recipročních sociálních interakcí (uplatňování

sociálních dovedností), omezení imaginace (volný čas, hra, používání předmětů a schopnost pružně reagovat) a omezení reciproční komunikace (omezená gesta a mimika, potíže v oblasti řeči) (Pastieriková, 2013).

Při problému v **sociální interakci a sociálním chování** je zároveň narušena schopnost neverbálního chování, snížená schopnost nebo úplná neschopnost vytvářet vztahy s vrstevníky. Snížená, někdy až minimální schopnost sdílet s ostatními radost a zájmy, těšit se ze společné činnosti je dalším příznakem dětí s PAS. Nejsou schopni emocionální a sociální empatie, která má za následek neschopnost zúčastnit se společných her, jejich preference vykonávat činnosti o samotě nebo naopak nevnímání potřeb ostatních, které dítě s PAS využívá jako „pomocníky“, vede vyčlenění osob s PAS z běžného sociálního života (Popis poruch autistického spektra, Metodický portál, 2023).

V oblasti **komunikace** mají děti s PAS výrazné problémy. Mívají opožděný vývoj řeči nebo se u nich řeč nevyvine vůbec, to má za následek problémy v oblasti receptivní a expresivní složky řeči. (Popis poruch autistického spektra, Metodický portál, 2023).

Nedostatky v oblasti **představivosti** se projevují v upřednostňování činností a aktivit typických pro nižší vývojový věk dítěte. Zaujetí pro jednu věc či více činností je častý projev, který je abnormální ve své intenzitě nebo je daný předmětem zájmu dítěte. Činnosti bývají ulpívavé na specifických rituálech, rutinní práci a někdy se projevuje nepřiměřené dlouhotrvající zaujetí částmi těla nebo předmětu. Snížená adaptabilita, nižší flexibilita myšlení a chování má za následek problémy ve zvládání změn, to může vézt k panické reakci i na menší změny v podobě zasedacího pořádku, přesun nábytku, absolvování jiné trasy apod. (Popis poruch autistického spektra, Metodický portál, 2023).

2.2.3 Diagnostika PAS

Vzhledem k různorodé a rozsáhlé symptomatologii vyžaduje diagnostikovat autismus vysoké odborné znalosti a praktické dovednosti psychiatra či psychologa. Jedná se o složitý proces z více hledisek. Velkou roli při diagnostice hrají i osobnostní rysy člověka s PAS, jeho rozumové schopnosti a další případná přidružená porucha (Čadilová, Jůn, Thorová et al., 2007).

V dnešní době nemáme metodu biologického charakteru, díky které bychom mohli diagnostikovat PAS. Základní diagnostickým nástrojem je pozorování chování dítěte, které je založeno na znalostech projevů PAS (Krejčířová, 2001). Pro správné stanovení diagnózy jsou využívány dotazníky, které vyplňuje rodič či škola a informují i o chování dítěte v různých prostředích (Thorová, 2012).

V České republice nebyly standardizovány a přeloženy žádné testy, které by sloužily k diagnostice PAS, proto jsou využívány zahraniční zdroje (Pastieriková, 2013). Nejčastějšími metodami využívanými v České republice jsou:

ADI-R – autism diagnostic interview-revised je jedna z nejlépe ověřených metod pro diagnostiku PAS, která využívá semistrukturované rozhovory s rodiči dítěte nebo dospělého jedince s projevy autismu. Je ovšem nejspolehlivější v předškolním věku. Hodnotí se oblasti komunikace, sociální interakce a stereotypní chování (Thorová, 2012)

CARS – childhood autism rating scale – škála dětského autistického chování patří mezi nejčastěji využívanou stupnici v našich podmínkách (Thorová, 2012).

Další metodou je například **A. S. A. S. – the Australian scale for Asperger´s syndrome** představuje screeningovou metodu zaměřenou na detekci Aspergerova syndromu (Pastieriková, 2013).

Dalším velice důležitým diagnostickým nástrojem je psychologické vyšetření, které posuzuje symptomatiku typickou pro konkrétní dítě s autismem. Vyšetření se orientuje na chování, schopnosti a projevy v oblastech sociálního chování, schopnost napodobovat, schopnost spolupráce, neverbální komunikaci, řečový projev, motoriku, početní schopnosti, analyticko-logické myšlení, kvalitu vnímání, emoční reaktivitu a sebeobsluhu (Thorová, 2012).

2.2.4 Druhy autismu

PAS rozdělujeme pomocí více kritérií, kterými jsou medicínský pohled (MKN-10, ICD-10, DMS-5), funkční pohled (vysoce funkční autismus, nízko funkční autismus), sociální pohled a adaptabilita.

Podle MKN-10 (MKN-10, F84 – Pervazivní vývojové poruchy) rozděluje tyto poruchy na 9 kategorií:

- Dětský autismus
- Atypický autismus
- Rettův syndrom
- Jiná dětská dezintegrační porucha
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- Aspergerův syndrom
- Jiné pervazivní vývojové poruchy
- Pervazivní vývojová porucha NS (MKN-10, 2023).

Aspergerův syndrom je považován za nejpozitivnější z diagnóz PAS díky své dobré prognóze. Syndrom popsal Hans Asperger, který označil tyto jedince za malé génie (Bazalová, 2012). Mají problémy v sociální oblasti, neobvyklý profil schopností, skvělou dlouhodobou paměť, mají zvýšený zájem o určitá témata, skvěle se koncentrují v oblastech svých zájmů a problémy řeší originálním a nezvyklým způsobem. Na první pohled nemají zájem o komunikaci, avšak většina z nich touží po kontaktu s lidmi. Často reagují nevhodným způsobem (Bělohlávková, 2013).

Odhadovaný výskyt nadaných dětí s Aspergerovým syndromem je 20-25 dětí na 10 000 s tím, že se vyskytuje více u chlapců (Bauer in Jurášková, 2006). U dětí nadaných s PAS nemusí být nadání zjevné na první pohled. V anglické literatuře jsou mimořádně nadaní s Aspergerovým syndromem nazývání Asperger gifted. Kognitivní schopnosti jsou u žáků mimořádně nadaných s AS nerovnoměrně rozděleny. Dílčí kognitivní schopnosti bývají nadprůměrné, v některých případech dosahují geniality (Žampachová a spol., NÚV, 2017).

Ve vývoji řeči nebývají u dětí mimořádně nadaných s AS výraznější odlišnosti než u běžných dětí. Někdy dokonce začnou mluvit předčasně a mají tendenci využívat formální jazyk či způsob komunikace převzatý z komunikace dospělých. Rodiče se většinou jako prvního všimnou nadání svého dítěte a diagnostika AS přichází později. Právě informace, že mimořádně nadané děti bývají odlišné, vedou k tomu, že se o AS neuvažuje. Pokud ovšem dítě vykazuje dlouhodobě specifika chování, které svědčí o jeho desorientaci a malé schopnosti používat své schopnosti v souvislostech a situacích, měli by rodiče zvážit

odborné vyšetření pro výrazné symptomy autistické triády (Žampachová a spol., NÚV, 2017).

Děti s mimořádným nadáním s AS mají schopnost delší koncentrace pozornosti, mají skvělou paměť a rychleji se učí. Nesoulad kvalitních intelektových schopností a nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností se často setkává s nepochopením okolí a často dítě dostává nálepku „chytrého spratka“. Děti mimořádně nadané s AS mívají vyšší míru potřeby manipulace s informacemi a daty podle svých preferencí. Proto se hůře podřizují autoritám a myšlenkám ostatních lidí. Z toho plynou častá nedorozumění a obtíže v sociální adaptaci (Žampachová a spol., NÚV, 2017).

Je velmi obtížné odlišit hraniční skupiny, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo pouze o sociální neobratnost s vyhraněnými zájmy a výraznějšími osobnostními rysy. Aspergerův syndrom je považován na samostatnou nozologickou jednotku, proto ho nemůžeme považovat za lehčí formu autismu. Osoby s Aspergerovým syndromem mívají jednu nebo více oblastí, ve kterých vynikají (Thorová, 2012). Thorová (2007) upozorňuje na nepravdivý, obecně rozšířený názor, že osoby s Aspergerovým syndromem nejsou schopni prožívat lásku či lítost. Zde se projevuje jejich neschopnost vhodně reagovat na danou situaci a jejich reakce mohou být přehnané.

V roce 2018 byla WHO publikována nová verze MKN-11, která se výrazně dotkla klasifikace pervazivních vývojových poruch, tedy i autismu. MKN-11 je velmi podobná klasifikaci uvedené v DSM-5 vydanou Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013. Kategorii pervazivních vývojových poruch nahradila skupina **Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch (6A)**, pod kterou spadá i porucha autistického spektra (6A02). MKN-11 rozděluje PAS na několik subtypů souvisejících s úrovní jazykového vývoje a inteligence. Spektrum zahrnuje škálu schopností od jednotlivců s dobrými jazykovými schopnostmi a vysokých IQ až po osoby s neschopností osvojení jazyka a poruchami intelektu (Autismport, 2021).

2.2.5 Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

Vzdělávání žáků s PAS je možné podle § 16 (9) ve specializované třídě po žáky s PAS nebo formou inkluze v běžné třídě základní či střední školy. Obě tyto formy vzdělávání využívají podpůrná opatření od úprav organizačního zajištění, po úpravu

obsahu či hodnocení. Ve třídě, kde je žák s PAS integrován, často pracuje kromě běžného učitele i asistent pedagoga (Popis poruch autistického spektra, Metodický portál, 2023).

Pokud je žák vzděláván ve specializované třídě pro žáky s PAS, je zde výuka přísně individualizovaná. Prostředí je upraveno na míru všem žákům, kdy má každý z nich své pracovní místo, které mu je ještě upraveno podle jeho potřeb (Metodický portál, 2023).

Při vzdělávání žáka pomocí inkluze je cílem postupně začleňovat žáka s postižením a tím mu poskytnou možnosti kvalitního vzdělávání. Pro úspěšné vzdělávání žáků s PAS je důležitá znalost problematiky. Kromě toho musí učitel znát jeho vývojový profil a podle něj musí být zvolen vhodný pedagogický přístup a specifické metody práce, které poskytnou žákovi s PAS účinné a kvalitní vzdělávání, a především úspěšné působení ve školním prostředí. Tento proces klade vysoké nároky na práci pedagogů, především na jejich důslednost, tvořivost, trpělivost a odborné znalosti (Žampachová, Čadilová, 2012).

Pro úspěšné vzdělávání žáku v inkluzivním prostředí můžeme využít TEACCH program, který zachovává základní pravidla pro práci s dětmi s PAS. TEACCH program je založený na individuálním přístupu, strukturalizaci času a vizualizaci. Důležitá je spolupráce asistenta pedagoga, informovaného učitele a poradenského zařízení (Bazalová in Bartoňová, Vítková, 2016). Právě strukturované učení staví na eliminaci deficitů, které vychází z diagnózy PAS a zároveň rozvíjí žákovy silné stránky (Žampachová, Čadilová, 2012).

2.3 Poruchy chování

Problémy spojené s respektováním autorit, přizpůsobením se v sociálním prostředí a problémy v obecném přijímání pravidel společenského soužití mohou být zahrnuty pod pojem poruchy chování (Slowík, 2016). „*Poruchy chování jsou charakteristické takovými projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny.“* (Klíma in Slowík, 2016, s. 137). Podle Bendla (2015) se poruchami chování rozumí jakákoliv negativní odchylka od normy, vědomé a trvalé chování, které označujeme jako nežádoucí chování trvající déle jak šest měsíců. Toto chování může následně vyústit v delikvenci či kriminalitu.

Podle závažnosti vůči společnosti můžeme poruchy chování rozdělit na tři skupiny:

Disociální chování je chování, které můžeme zvládnout běžnými pedagogickými postupy, například lhaní, neposlušnost apod.

V rozporu se sociální normou, ale nejedná se o porušení právních předpisů je chování **asociální**. V tomto případě jedinec ohrožuje svoji osobu, například toxikománie, gambling, záškoláctví apod.

Při **antisociálním** chování se jedná o chování, které je v rozporu s právními předpisy a ohrožuje společnost, například vandalství, krádeže, násilí, vraždy, zabití apod. (Kaleja, 2013).

2.3.1 Příčiny vzniku poruch chování

Přesné příčiny vzniku poruch chování je těžké určit, protože jsou s největší pravděpodobností multifaktoriální. Existují tři faktory vzniku poruch chování:

Sociální faktor zahrnuje primární působení rodiny. Vliv na vznik poruch chování má styl výchovy, závislosti v rodině, anomální osobnosti v rodině, rozvrat v rodině, dysfunkční rodina, násilí, deprivace, a především syndrom týraného a zneužívaného dítěte. Vliv vrstevnických skupin, které se věnují užívání drog může vést k delikvenci. Sociální vliv může mít i místo, kde dítě vyrůstá (čtvrť, sociálně vyloučená lokalita apod.), chudoba, nezaměstnanost a úroveň vzdělání. V dnešní době se setkáváme se stále větším vlivem medií (Slowík, 2016).

Biologické faktory, tedy věk, pohlaví (častěji chlapci), temperament a úroveň mentálních schopností mohou mít vliv na vznik poruch chování.

Posledním faktorem je **faktor psychický**. Důležitá je pro každého potřeba bezpečí, lásky a jistoty. Zároveň je důležitá potřeba seberealizace, zažít úspěch, zapadnou do společnosti. Pokud dané potřeby nejsou dlouhodobě naplněny, může se rozvinout porucha chování (Kaleja, 2013).

2.3.2 Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Specifické poruchy chování (SPCH) považujeme za poruchy vrozené, dlouhodobě přetrvávající nebo jsou jejich projevy specifické. Dříve se označovaly jako lehká dětská

dysfunkce, lehká mozková dysfunkce nebo malá mozková dysfunkce. Dnes je nazýváme v souladu s MKN jako hyperkinetické poruchy. Ty se dělí na poruchu pozornosti a aktivity a hyperkinetickou poruchu chování. V současné době se nejvíce setkáváme s označení Attention Deficit Hyperactivity Disorder neboli ADHD, což je syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou a Attention Deficit Disordertedy ADD neboli syndrom poruchy pozornosti (Jucovičová, 2014).

ADHD se projevuje především ve třech oblastech:

Deficit pozornosti, kdy jedinec s ADHD dělá chyby ve školních úkolech vlivem nedbalosti, neplní pokyny, ztrácí předměty, zapomíná, má problémy v udržení zájmu během úkonu apod (Kendíková, 2019). Pozornost dítěte se snadno odvede k jinému, pro dítě zajímavějšímu úkolu, což dokazuje, že problém není pouze v pozornosti, ale i ve vytrvalosti (Paclt, 2007).

Při **impulzivitě** se žák těžce usměrňuje, může se občas projevovat útočně, je lehce vyprovokovatelný, což má za následek problémy ve vztahu s vrstevníky (Kendíková, 2019). Paclt (2007) tvrdí, že děti s ADHD rychle odpovídají, aniž by čekaly na dokončení instrukcí, nebo přemýšlely, zda je pro danou situaci jejich řešení vhodné. To má za následek zbytečně vzniklé omyly.

Hyperaktivita se projevuje nadměrnou, nepřiměřenou motorickou nebo hlasovou aktivitou (Paclt, 2007). Dítě si pohrává s rukama nebo s nohama, opakovaně opouští pracovní místo, často mluví, přerušuje rozhovor apod. (Kendíková, 2019).

Velké množství symptomů poruchy ADHD pozorujeme i u mimořádně nadaných dětí. To může mít za následek chyby v identifikaci takových dětí, čímž se zvyšuje překrytí mimořádného nadání poruchou ADHD a obráceně (Jurášková, 2006). Na tento fakt ve své knize poukazuje i Wood (2012), která upozorňuje, že mimořádně nadaní žáci mohou mít problémy s udržením pozornosti především v případech, kdy je daná činnost nebaví či je pro ně činnost příliš jednoduchá. Naopak při zaujetí mohou vykazovat určitou impulzivitu nebo aktivitu jako vstávání z místa a vykřikování. Toto chování může být špatně identifikováno jako ADHD. Novotná (2004) ve svém článku uvádí seznam

podobných rysů žáka mimořádně nadaného a žáka s poruchou ADHD. Jedná se o mimořádně nadaného žáka, který se během vyučování nudí:

- minimální pozornost a denní snění,
- začínají mnoho projektů, dokončí málo,
- může se zdát bezstarostný,
- náročnost může vést k bojům o moc s autoritou,
- velká aktivita – mohou potřebovat méně spánku,
- chybí vytrvalost u úkolů, které se zdají nerelevantní,
- necítí potřebu mluvit, může rušit,
- zpochybňování pravidel, zvyků a tradicí,
- ztrácí práci, zapomíná domácí úkoly, je neorganizovaný,
- velmi citlivý na kritiku,
- přiměřené výkony v přiměřeném tempu.

Žáci s ADHD mají deprese, více symptomů úzkosti a nižší sebehodnocení než běžní žáci. Zároveň se u žáků s ADHD objevují poruchy učení, opoziční a vzdorovité chování, poruchy chování, agresivita a delikvence. Nejčastěji tito žáci lžou, kradou, chodí za školu a někdy bývají fyzicky agresivní (Paclt, 2007). Vzdorovité chování je zjevné i u žáků mimořádně nadaných, kteří se urputně snaží prosadit svůj názor (Landau, 2007).

2.3.3 Vzdělávání žáků s poruchami chování

Nadaní žáci s ADHD jsou specifická skupina vyznačující se charakteristikami, které mohou rodičům a učitelům pomoci k určení správných technik pro jejich optimální rozvoj a vzdělávání. Jedná se o sociální a emoční nezralost a asynchronní vývoj. Mimořádně nadaní žáci s ADHD často mají vysoce rozvinuté rozumové schopnosti, ale zároveň mají nezralé sociální dovednosti. K nesouladu a k dalšímu prohlubování rozdílu mezi jejich intelektuálními schopnostmi a konečným úspěchem vede neschopnost regulovat své chování (Lovecky, 1994). Při vzdělávání mimořádně nadaného žáka s ADHD se doporučuje, aby se v jeho průběhu pedagogičtí pracovníci soustředili především na silné stránky mimořádně nadaného žáka s ADHD a snažili se vytvořit takové podmínky, aby mohl žák opakovaně zažívat úspěch (Lerouxová, Perlmanová 2000 in Jurášková,

2007). Davis a Rimm (2004) uvádí řešení možných obtíží při vzdělávání mimořádně nadaného žáka s AHDH jako důsledný přístup, modifikace kurikula, stanovení hranic a důraz na jejich zájem a úspěch ve vzdělávání.

Existují tři základní části speciálně pedagogického procesu práce s žáky poruchami chování. **První** je intervence, jež se snaží o zastavení, přerušení nebo změnu nežádoucího chování žáka, přitom reaguje na stereotypy v jeho chování. Mluvíme o formě opatření, především pedagogických, které zasahují do přirozených sociálních situací jedince, ale neomezují jeho sociální vztahy a tím navozují nový způsob chování. **Druhou** a **třetí** část zajišťuje rehabilitace, která hledá nové strategie, kompetence a prevence s cílem zabránit vzniku problému. Všechny tři tyto části se navzájem prolínají. Žák s poruchami chování by se měl vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu, kde by měly být tyto postupy uplatněny. Pokud má žák uloženou ochranou nebo ústavní výchovu, nastává institucionální a preventivně výchovná péče (Vojtová, 2008).

Podle Ramirez-Smith (1997) neexistuje jeden správný způsob strategie práce s mimořádně nadaným žákem s ADHD. Klást dítě vždy na první místo je základní zásada práce s ním. Nezbytné je dávat těmto žákům reálné naděje na úspěch. Základním aspektem je poskytnout těmto žákům pravidla, která jim pomáhají respektovat a rozpoznat hranice. Učitel by měl využívat kompenzační techniky a pomůcky k usnadnění práce mimořádně nadaných žáků s ADHD. Perfekcionismu je jednou z příčin neúspěchu a nedokončení úkolu u mimořádně nadaných žáků s ADHD. Podle žáka konečný výsledek není tak dokonalý, jako jejich představa. Je proto důležité, aby byl žák na své výkony hrdý. Zároveň by měli učitelé tyto žáky učit řešit problémy v různých situacích, protože z důvodu jejich sociální a emoční nezralosti se toto pro ně mnohdy jeví jako značný problém.

Běžně doporučované metody výuky pro žáky s ADHD mohou způsobit problémy u žáků mimořádně nadaných s ADHD. Mimořádně nadaní žáci preferují komplexní úlohy, a proto u nich mohou lehké úlohy vyvolat frustraci. Mimořádně nadaných žák s ADHD pracuje lépe, proto by jim měl učitel připravovat náročnější a poutavé úkoly, které stimulují těžší psychické operace (Moon 2002).

Shrnutí teoretických východisek

Za mimořádně nadané dítě je považováno dítě, které má IQ vyšší než 130, má odlišné psychické funkce, kreativitu a vysokou citlivost (Stehlíková, 2018). Pokud má dítě k těmto vlastnostem přidružené nějaké další postižení, mluvíme o dítěti s takzvanou dvojí výjimečností. Existuje celá řada kombinací míry a typu výjimečností. Kombinace a variabilita příznaků, a především potlačení mimořádného nadání jiným postižením stěžuje identifikaci těchto dětí a mimořádné nadání často bývá odhaleno až při diagnostice druhé výjimečnosti (Portešová, 2021).

Nejčastější kombinací jsou žáci mimořádně nadaní se specifickými poruchami učení, kdy porucha učení převyšuje nadání natolik, že se žák ve škole jeví jako průměrný (Janda, Šťáva, Věchtová, 2013). Někdy je naopak žák schopen svůj handicap mimořádným nadáním kompenzovat. Kombinace postižení se projevuje ve chvíli, kdy žák pracuje rychle, rychle řeší problémy, ale má problém se vyjádřit, dlouho hledá slova, případně jeho psaný projev je nevyhovující. Další nejčastější kombinací bývá kombinace s ADHD a s poruchami autistického spektra.

Vzdělávání mimořádně nadaného žáka s dvojí výjimečností je zatím značně neprozkoumaná problematika. Učitelé a rodiče často nedokážou respektovat rozdílné problémy, které kombinace mimořádného nadání a druhého postižení způsobuje (Portešová, 2007). Žák bývá úspěšný v jedné vzdělávací oblasti a v druhé dokáže pro některé naprosto nepochopitelně selhávat. Vzájemný respekt těchto dvou stran je základním kamenem přístupu k takovým žákům.

3 Empirická část

3.1 Cíl výzkumného šetření a formulace výzkumných otázek

Hlavními cíli výzkumného šetření diplomové práce je pomocí případových studií tří mimořádně nadaných žáků s dvojí výjimečností předložit informace, jakým způsobem byli a jsou vzděláváni, jaké výukové metody a jakou formu podpory školy těmto žákům nabízely, popřípadě nabízí, jak tato podpora ovlivnila jejich školní úspěšnost, jak se žáci během své školní historie dokázali začlenit do kolektivu třídy.

Na základě předem určených cílů šetření jsou stanoveny výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké formy podpory ve vzdělávání byly a jsou poskytovány žákům s dvojí výjimečností?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké metody výuky byly a jsou využívány při výuce žáků s dvojí výjimečností?

Výzkumná otázka č. 3: Jaká byla a je pozice žáků s dvojí výjimečností v třídním kolektivu?

Výzkumná otázka č. 4: Jak bylo a je propojeno formální a neformální vzdělávání u žáků s dvojí výjimečností?

Výzkumná otázka č. 5: Jak probíhala a probíhá spolupráce s rodiči/rodinou při vzdělávání žáků s dvojí výjimečností?

3.2 Metodologie

Před zahájením výzkumného šetření byla zpracována teoretická část, která vychází ze studia odborných zdrojů z českého a zahraničního prostředí. K získání dat byly v empirické části využity metody analýzy dokumentů a polostrukturovaný rozhovor a předloženo designem případové studie.

Podle Hendla (2005) se v případové studii jedná o detailní studium jednoho případu nebo více případů. Hodnota zkoumání případové studie závisí na kvalitě zaostření. Díky detailnímu studiu jednoho případu můžeme lépe porozumět jiným, podobných případům.

Na konci studie vřazujeme zkoumaný případ do širších souvislostí a můžeme ho srovnávat s jinými případy. Vzhledem k charakteru výzkumného šetření a zadaných cílů práce je empirická část práce realizovaná formou **kvalitativního výzkumu**. Nejčastěji jsou při kvalitativním výzkumu využívána data z pozorování, rozhovorů a z dokumentů (Švaříček, Šeďová, 2014).

Analýza dokumentu je jednou z metod kvalitativního výzkumu. Jedná se o jednu z nejspolehlivějších metod sběru dat, protože není vystavena působení zkreslení, jako to může být u rozhovoru. Dává možnost přístupu k informacím, které bychom jiným způsobem nezískali. V dokumentu se projeví skupinové nebo osobní postoje, ideje a hodnoty (Hendl, 2005). V diplomové byli podrobeny analýze osobní dokumenty mimořádně nadaných žáků s dvojí výjimečností poskytnuté pedagogicko-psychologickou poradnou.

Polostrukturovaný rozhovor je metodou sběru dat, na kterou si je nutné připravit seznam otázek nebo témat, která je důležité během rozhovoru probrat. Sestavení návodu zajistí, že se zeptáme respondenta na otázky k danému problému. Není významné, jak jdou otázky za sebou (Hendl,2005). Na rozhovor je důležité se připravit. Měli bychom znát informace o zkoumaném problému a dotazovaném člověku. Téma rozhovoru by mělo korespondovat s výzkumnými otázkami (Švaříček, Šéďová, 2014). Rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány technikou doslovné transkripce. Jedná se o přenos mluveného projevu z rozhovoru do písemné podoby. Jde o časově náročný proces, který je podmínkou pro podrobné vyhodnocení transkripce (Hendl, 2005). V rozhovorech a dokumentech byla změněna jména respondentů pro zachování anonymity.

Otevřené kódování je technikou analýzy textu a bylo využito pro analýzu dat ze získaných rozhovoru. Text se rozdělí na části (věty, slova), které dostanou vhodné označení (kód) vystihující označený celek. Postupným přidáváním začnou být kódy podobné a začnou se v nich zobrazovat určité kategorie, podle kterých se kódy seřadí. Po získání kategorii můžeme přejít k přesnému popisu informací. (Švaříček, Šeďová, 2014)

3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Zkoumaným vzorkem jsou tři mimořádně nadaní žáci s dvojí výjimečností. Všichni žáci byli diagnostikováni v pedagogicko-psychologické poradně, případně středisku výchovné péče či v jiném zařízení. Žáci byli kontaktováni po doporučení pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem zákonných zástupců žáků.

Přehled respondentů:

	Věk	Pohlaví	Postižení
Respondent č.1	17 let	muž	Mimořádné nadání, ADHD, SPU, poruchy chování
Respondent č. 2	16 let	muž	Mimořádné nadání, Aspergerův syndrom, přeskočil ročník víceletého gymnázia
Respondent č. 3	16 let	muž	Mimořádné nadání, výchovné problémy, ADHD, Aspergerovské rysy, oslabení v oblasti socioemoční, afektivní labilita a zvýšená anxieta

Tabulka č. 3 Přehled respondentů

3.4 Plánování výzkumu

V první fázi výzkumu byla k dané problematice prostudována odborná literatura, na jejíž základě byly vytvořeny cíle a definovány výzkumné otázky. Byli osloveni mimořádně nadaní žáci s dvojí výjimečností a jejich učitelé s žádostí o zúčastnění se ve výzkumu k diplomové práci. Následně byla s písemným souhlasem zákonných zástupců žáků oslovena pedagogicko-psychologická poradna s žádostí o přístup k osobním dokumentům těchto žáků. (Příloha č.1)

Druhá fáze výzkumu se uskutečnila od ledna 2023 do dubna 2023. V této fázi byly analyzovány osobní dokumenty žáků a byly vytvořeny polostrukturované rozhovory pro žáky a učitele. Ve třetí fázi se uskutečnily polostrukturované rozhovory, byla provedena jejich analýza a následně vyhodnoceny výsledky získaných dat.

3.5 Etapa 1 Analýza dokumentů

Nejprve bylo nutné analyzovat osobní dokumenty žáků a shrnout několikastránkové informace z vyšetření, rozhovorů a dotazníků zanesené v osobní složce žáka. Osobní dokumenty vybraných žáků byly analyzovány podle předem vytvořených kritérií. Kritéria vychází z výzkumných otázek.

Kritéria analýzy osobních dokumentů

1) Charakteristika žáka
    a) Anamnestické údaje
    b) Rodinná anamnéza
    c) Osobní anamnéza
    d) Scholarita
2) Diagnostika
    a) Pedagogicko-psychologická poradna
    b) Středisko výchovné péče
    c) Nemocnice
    d) Psychiatrická vyšetření
3) Školní historie žáka

3.6 Výsledky analýzy dokumentů

3.6.1 Respondent č. 1

Anamnestické údaje

Jméno a věk: Petr, 17 let

Diagnóza: mimořádné nadání, dyslexie těžkého stupně, dysortografie lehkého stupně, ADHD, poruchy chování

Škola: Střední průmyslová škola v Praze

Podpora: IVP – ano

Asistent pedagoga – na základní škole ano, na střední škole ne

Rodinná anamnéza:

Matka vyučená krejčová, otec zedník. Oba rodiče zdrávi. Matka přeučený levák. Mladší sestra. Rodina nyní žije ve městě, původně žili na vesnici. Během prvních vyšetření byli rodiče v rozvodovém řízení. Rodiče se k sobě později vrátili. Se svou sestrou má Petr rivalský vztah.

Osobní anamnéza:

Těhotenství plánované, zatíženo krvácením matky v pátém měsíci. Porod v termínu akutním císařským řezem. Při běžné kontrole lékaři zjistili potíže se srdcem plodu, následovala okamžitá operace. Matka nedokáže nic bližšího k obtížím sdělit. Porod bez komplikací, následný psychomotorický vývoj v normě. Do 1. roku chlapec nebyl nemocný, ani neprodělal žádný vážnější úraz. Od 1. roku opakované záněty středního ucha, častější pády a úrazy – úraz hlavy na kole, pád z kola, sešívaná brada.

Scholarita:

Do mateřské školy začal Petr chodit ve 3 letech, adaptace bez problémů. Ve čtyřech letech z důvodu stěhování rodiny došlo ke změně MŠ, do nové školky chodit odmítal.

Nástup školní docházky v řádném termínu, přestože je chlapec narozen v srpnu. Rodiče absolvovali vyšetření v jiné pedagogicko-psychologické poradně, kde jim bylo doporučeno zaškolení. Původně navštěvoval vesnickou školu, kde do třídy chodil menší počet žáků (13). Později začal navštěvovat běžnou městskou školu. Na konci sedmé třídy byl přijat na Základní školu pro žáky se specifickými poruchami chování na Zlíchově. Nyní studuje střední průmyslovou školu zeměměřičskou.

Diagnostika

a) Pedagogicko-psychologická poradna

Petr byl poprvé vyšetřen v PPP na doporučení školy ve 2. třídě kvůli problémům v chování (agresivita vůči vrstevníkům, výbušnost) a potížím se soustředěním (živý, nevydrží sedět celou vyučovací hodinu, vyrušuje). Dalším důvodem byly problémy v českém jazyce, kdy se ztrácí v textu a písemný projev je nečitelný.

Během speciálně pedagogického vyšetření v PPP Petr pracoval, respektoval

pokyny, snažil se o dobrý výkon. Dobře se vyjadřoval a měl bohatou slovní zásobu. Lateralita zkřížená. Násobilku počítal před začátkem školní docházky, aktuálně sčítal a odčítal v řádech tisíců. Jeho handicapem byly obtíže ve sluchovém rozlišování, sluchové analýze a syntéze, ve zrakové percepci, grafomotorické obtíže. Četl výrazně pomalým tempem se zvýšenou specifickou chybovostí. Se čteným textem pracoval výborně. Písemný projev byl pomalý, neupravený, až hůře čitelný. Na základě výsledků vyšetření bylo diagnostikováno SPU středního stupně.

Při psychologickém vyšetření ve 2. třídě pomocí standardizovaného testu inteligence WISC III byly výsledky vyšetření vedeny jako značně nadprůměrné s mírnou diskrepancí mezi verbální složkou intelektu a názorovou složkou intelektu. Byla doporučena integrace dítěte v běžné třídě základní školy a výuka podle IVP. Jednalo se o žáka s dvojí výjimečností – mimořádné nadání a specifické poruchy učení. Zároveň oslabení CNS, zvýšená unavitelnost, snížená frustrační tolerance, výkyvy v pozornosti a psychomotorický neklid, což bylo považováno za projevy předčasného zaškolení školsky perspektivního dítěte.

Ve 3. třídě absolvoval pracovník PPP náslech v hodině, protože vznikaly rozpory mezi třídní učitelkou, žákem a rodiči. Byla vidět vzájemná averze učitelky a Petra. Po zjištění těchto okolností začal Petr navštěvovat velkou městskou školu. Opakovaným vyšetření v PPP byly chlapcovy diagnózy potvrzeny.

V 9. třídě bylo provedeno opakované vyšetření v PPP, kde se během psychologického vyšetření Petr snažil, aby jeho výsledky byly průměrné. Vymýšlel nesprávné odpovědi a vyšetření se pokoušel kazit. I přes jeho přístup byly celkové výsledky IQ 122. Po opuštění kanceláře řekl speciálnímu pedagogovi: *„Nikdo už mi nebude říkat, že jsem chytrej“*. PPP nebrala toto vyšetření jako validní.

b) Středisko výchovné péče

Na druhém stupni základní školy se prohloubily chlapcovy obtíže výchovného charakteru, začal docházet na individuální terapii do Střediska výchovné péče. Byl vyšetřen na dětské psychiatrii, kde bylo diagnostikováno ADHD – porucha koncentrace pozornosti s hyperaktivitou, afektivní labilita, oslabení CNS, porucha pravolevé orientace

a jemné motoriky. Byl medikován.

Školní historie

Petr původně navštěvoval malou vesnickou školu, kde si s jeho dvojí výjimečností nedokázali poradit. Paní učitelka Petra považovala za zlobivé dítě. Petr se při matematice nudil, vykřikoval, otáčel se, procházel se po třídě apod. Během českého jazyka vlivem SPU byl pomalejší a paní učitelka nedokázal extrémní rozdíly ve výkonech pochopit.

Ve 4. a 5. třídě na nové škole se za pomoci dobré paní učitelky Petr ve škole lépe adaptoval. Přetrvávaly výbuchy vzteku, dokázal být agresivní, pokud se mu něco nedařilo, někdy odmítal pracovat. Paní učitelka uměla chlapce zaměstnat, měla pro něj připravené zajímavé úkoly, hlavolamy, nechala ho hledat jiná řešení, pokud úkol splnil, nezatěžovala ho zbytečným opakováním látky, kterou si již osvojil. Respektovala jeho povahu, snažila se předcházet situacím, které způsobovaly chlapcovo selhání. Problémy byly především o přestávkách, kdy byl živý, potřeboval běhat po chodbě, nebo v předmětech, které ho nebavily a kde učil jiný učitel.

Na druhém stupni základní školy výborně pracoval v matematice, kde chyboval pouze z nepozornosti. V ostatních předmětech problémy přetrvávaly, proto dostal podporu asistenta pedagoga, která pomohla.

V 6. třídě se stal incident, kdy děti o přestávce hrály obíhanou okolo pingpongového stolu a při běhu se Petr srazil se spolužačkou, která si o jeho pálku rozsekla hlavu. Rodiče dívky podali na Petra trestní oznámení. Situaci tedy řešila police ČR, která došla k závěru, že celý incident byla nehoda. I přes závěry výsledků šetření zůstala Petrovi nálepka toho, kdo holčičce rozbil hlavu.

V 7. třídě se Petrovi vyměnila učitelka matematiky, která jako výukové metody využívala, že pokud třída vypočítá tři rovnice, tak Petr jich vypočítá šest. Tento přístup měl za následek, že se chlapec začal znovu nudit, přestával v hodině matematiky pracovat, a nakonec z matematiky začal propadat. Výchovné problémy přetrvávaly a vedení školy se začalo snažit Petra ze školy vyloučit. Problémy byly se všemi učiteli. Denně nosil ze školy poznámky typu: upadla mu kniha, vyrušuje, není připraven na hodinu, zakopl o vlastní tašku apod. Se třídou nesměl chodit na vycházky, do divadla, nejezdil na výlety, školy

v přírodě.

Následoval diagnostický pobyt ve Slaném, kde po osmitýdenním pobytu doporučili okamžitou změnu školy a zařídili možnost začít navštěvovat jedinou Základní školu pro žáky se specifickými poruchami chování na Zlíchově. Zde si učitelé všimli Petrovo nutkání utíkat od problémů, svalovat vinu na své diagnózy a vše vysvětlovat dvojí výjimečností. Dokázal velmi dobře manipulovat s dospělými, ale vztah s vrstevníky navazoval složitě. Zároveň se zde Petrovo chování dostalo do normy. V hodinách pracoval, respektoval pravidla školy, konečně mohl jezdit se třídou na výlety, na školu v přírodě apod. Byl zde spokojen, zklidnila se i situace v rodině.

Po kontrolním vyšetření v deváté třídě nastoupil Petr na střední průmyslovou školu. Zde se jeho problémy v chování znovu prohlubují, odmítá pracovat, odmítá se učit a stále je zamedikován Concertou. Často propadá, ale vždy dokáže své známky zlepšit a projít do dalšího ročníku. Nyní je třetím ročníku střední školy.

3.6.2 Respondent č. 2

Anamnestické údaje

Chlapec Robert., 15 let

Diagnóza: mimořádné nadání, PAS – Aspergerův syndrom

Víceleté gymnázium

IVP – dříve ano, nyní ne

Asistente pedagoga – ne

Rodinná anamnéza

Matka – bakalářský titul, otec – středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Oba rodiče zdrávi. Rodiče ambiciózní. Otec, stejně jako Robert, lpí na přesném striktním vyjádření, na přesném vyjadřování, na dodržování pravidel.

Osobní anamnéza

Porod v předpokládaném termínu, spontánní, hlavičkou, bez komplikací. Následný psychomotorický vývoj v normě.

Scholarita

Zaškolení v MŠ ve třech letech, bez problémů. Nástup školní docházky v řádném termínu. V 5. třídě přechod na víceleté gymnázium. Přeskočení ročníku na víceletém gymnáziu.

Diagnostika

a) Pedagogicko-psychologická poradna

Vstupní psychologické a speciálně pedagogické vyšetření bylo realizováno v PPP již v prvním pololetí 1. třídy. Důvodem vyšetření byla žádost školy pro podezření na mimořádné nadaní. Dle sdělení otce, se chlapec ve škole nudí. Od necelých třech let četl, sám se naučil psát, dobře počítá. Baví ho přírodní vědy (matematika, fyzika), hraje šachy, hraje na klavír, chodí na kroužek angličtiny, na výtvarný kroužek. Otec žádá vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, popř. uvažuje o přeskočení ročníku. Chlapec již byl vyšetřen v Menze, kde bylo mimořádné nadání diagnostikováno. Zprávu z Menzy otec k dispozici PPP neposkytl.

V průběhu celého vyšetření byly patrné obtíže v soustředění, impulzivita, komentáře činností, odbíhání od činnosti, značný psychomotorický neklid – při práci si stoupal, rozhazoval rukama, poskakoval na židli, skákal do řeči.

Psychologickým vyšetření bylo zjištěno, že se jedná o mimořádně nadaného žáka. Celkový výkon v testu kognitivních schopností je aktuálně v pásmu značného nadprůměru (zadán test WISC III), s poněkud lepším výkonem v oblasti názorové (značný nadprůměr) než v oblasti verbální (nadprůměr). V oblasti školní výkonnosti chlapec převyšuje své vrstevníky. V řeči přetrvává nesprávná výslovnost hlásek r a ř. Do písemného projevu se přenáší značné grafomotorické obtíže. Byl doporučen individuální přístup a výuka podle IVP, který by měl být vypracován v předmětech matematika, čtení, prvouka, zde obohacovat učivo náročnějšími úkoly. Zároveň bylo doporučeno zaměřit se na vyrovnávání chlapcových handicapů – kurz grafomotoriky, logopedická péče.

Ve 2. třídě se na PPP rodiče obrátili se žádostí, aby mohl být Robert vyučován

v předmětech, ve kterých je nadaný, ve vyšších ročnících. Vyšetřením bylo konstatováno, že chlapec v matematice a ve čtení převyšuje výrazně svoje vrstevníky, ale jeho grafomotorické obtíže stěžují jeho výkon v českém jazyce. Byl potvrzen výkon v intelektovém testu v pásmu značného nadprůměru (zadán test WJ-IE). Při vyšetření byly nadále patrné výkyvy v soustředění a psychomotorický neklid, především u řešení pro chlapce lehkých úkolů. U obtížných úkolů se nápadně zvyšuje soustředěnost i zájem o činnost. Bylo doporučeno, aby nadále pracoval podle IVP a aby bylo obohacováno učivo náročnějšími a složitějšími úkoly. Při tomto vyšetření rodiče připouštějí, že někdy z nepozornosti vynechává nebo přeskakuje příklady v matematice. Často ve slovíčkách lpí na konkrétním pojmenování, nerozumí vtipu, nerozumí abstrakci, a proto rodičům bylo doporučeno, aby prošel vyšetřením na PAS. To rodiče odmítli.

Při kontrolním vyšetření a začátku 5. třídy škola uváděla horší porozumění obtížnějším textům, neschopnost abstrakce a neschopnost číst mezi řádky. Přestože má vynikající všeobecný rozhled, nadále se objevovaly obtíže Aspergerovského typu.

d) Psychiatrické vyšetření

V páté třídě byl chlapci diagnostikován Aspergerův syndrom a ve škole bylo kromě IVP k mimořádnému nadání doporučeno i respektovat pravidla Aspergerova syndromu a dorovnávat handicapy, které se diagnózou PAS zvýrazňovaly. Zároveň bylo doporučeno, aby chlapec docházel na výuku fyziky do 6. ročníku, aby došlo k propojení matematického a technického uvažování v širších souvislostech.

V primě víceletého gymnázia otec požádal PPP o doporučení k možnosti přeskočit sekundu gymnázia z důvodu sociálních obtíží v kolektivu třídy. Škola přeskočení ročníku doporučila, pokud chlapec úspěšně složí rozdílové zkoušky. Dle PPP není námitek.

V tercii bylo provedeno zatím poslední psychologické a speciálně pedagogické vyšetření se závěrem: intelektový výkon opakovaně splňuje kritéria mimořádného nadání. vada řeči. Aspergerův syndrom. Nadále byla doporučena podpůrná opatření 3. stupně, již bez IVP. Dle otce se chlapec bez problémů začlenil do nového kolektivu, škola plně naplňuje vzdělávací potřeby chlapce.

Školní historie žáka

Na začátku 1. třídy dokázal Robert přečíst souvisle text, uměl napsat psacím písmem slova i věty, dokázal výborně počítat, pracovat s násobky, uměl pracovat i se zápornými čísli a měl základní povědomí o zlomcích. Úkoly psal sám a jinak se neučil. Snažil se ve škole vše splnit, ale nic navíc dělat nechtěl.

Ve 2. třídě po žádosti rodičů v PPP začal Robert v matematice docházet na některé hodiny do 3. třídy. Učitelka uvedla, že chlapec ve třídě nemá kamarády.

V 5. třídě měl otec pocit, že škola už nadání chlapce adekvátně nestimuluje, přestože byl v matematice vyučován podle IVP. Výuka byla obohacována, rozšiřována, chodil do vyššího ročníku na fyziku, zapojoval se do různých projektů, soutěží. Otec byl nadšený, že Robert chodil do vyššího ročníku, ale přesto měl pocit, že škola by chlapcovo nadání mohla rozvíjet více. Chlapec splnil podmínky přijetí do primy víceletého gymnázia, kam nastoupil. PPP měla po konzultaci se školou pocit, že se chlapec dobře zapojil do kolektivu, dobře spolupracuje, výkony jsou adekvátní nadání, ve většině předmětu byl diagnostikován výborně.

Ke konci školního roku primy se na PPP opět obrátil otec se žádostí o přeskočení ročníku, *„protože ve třídě je žák, který někdy výuku narušuje, Roberta to ruší, s chlapcem nevychází a otec trvá na tom, aby s tímhle žákem jeho syn nebyl ve třídě.“* (citováno z dokumentu) Zároveň dodal, že Robert nemá ve třídě žádné kamarády. Škola otci vyšla vstříc, pokud chlapec úspěšně splní rozdílové zkoušky, může být přeřazen do vyššího ročníku, protože opakovaně vykazuje výsledky mimořádného nadání. Rozdílové zkoušky Robert splnil, přestoupil do tercie víceletého gymnázia. Sám chlapec následně uvedl, že je rád, že se nemusí potkávat se spolužáky. V nové třídě se údajně cítí dobře, spolužáci ho přijali, ve třídě má dva kamarády.

Robert je aktuálně v kvartě víceletého gymnázia. Úspěšně gymnázium reprezentuje v soutěžích robotů a na astronomické olympiádě. Ve škole je úspěšný, dle otce mu vyhovuje kolektiv třídy.

Robert se nejvíce zajímá o robotiku, historii a světové války, baví ho matematika, fyzika, astronomie a věnuje se gymnastice. Ve volném čase se učí, hraje na klavír,

sestavuje rakety a letadla, hraje Minecraft. Na ČVUT v Praze navštěvuje kroužek programování.

3.6.3 Respondent č. 3

Anamnestické údaje:

Chlapec Michal, 15 let Diagnóza: mimořádné nadání, ADHD, oslabení v oblasti socioemoční, afektivní labilita a zvýšená anxieta Víceleté gymnázium IVP – dříve ano, nyní ne Asistente pedagoga – na základní škole ano, na gymnáziu ne
Rodinná anamnéza Oba rodiče středoškolského vzdělání ukončeného maturitní zkouškou. Rodiče zdrávi. Mladší sestra.
Osobní anamnéza První těhotenství matky, plánované, zatížené komplikacemi (cysta na vaječníku), v průběhu těhotenství dvě hospitalizace matky z důvodu bolestí v podbřišku. Porod opožděný o 14 dnů, spontánní, hlavičkou. Chlapec narozen s rozštěpem rtu, řešeno operací. Novorozenecká žloutenka, dva dny fototerapie. Následný psychomotorický vývoj v normě. Chůze ve 12 měsících, ale po špičkách, v péči rehabilitačního stacionáře.
Scholarita Od dvou let jesle, nástup do MŠ ve třech letech, adaptace zpočátku bez problémů. Školní docházka zahájena v řádném termínu. Nyní studuje na víceletém gymnáziu.
Diagnostika **a) Pedagogicko-psychologická poradna**

V péči PPP je Michal od 4 let věku z důvodu výchovných obtíží. V rámci řízené činnosti pracuje v MŠ dobře, do činností se zapojuje, ale obtížně se vyrovnává s neúspěchem. Při volné hře ale uspokojuje své potřeby nevhodných způsobem, ohrožuje spolužáky, chování je dopředu těžko předvídatelné. Spolužáci se ho bojí, jejich obavy se promítají do celkového klimatu třídy. Rodičům bylo nabídnuto dlouhodobé psychokorektivní vedení, se zaměřením na sociální interakci a sebeprosazování. Tuto nabídku rodiče nevyužili, zvolili přestup Michala z městské MŠ do vesnické mateřské školy s menším počtem dětí.

Michal byl vyšetřen v Centru nadání v Praze se závěrem: aktuální celkový intelekt v pásmu velmi vysokého nadprůměru (zadán test WISC III). V této době byl Michal také v dlouhodobé péči Střediska výchovné péče, kam docházel na individuální a rodinnou terapii. V PPP byla doporučena individuální integrace dítěte v běžné třídě ZŠ s podporou asistenta pedagoga. Pro podezření na poruchy autistického spektra byl žák objednán do FN v Motole. Byl vypracován individuální vzdělávací plán se zaměřením na rozvoj žákova nadání a zároveň na korekci chování. Michal výborně četl, počítal, zajímal se o šachy, přírodovědné obory, rád sportoval, ale nedokázal přijmout neúspěch, objevovaly se výrazné obtíže se sebeovládáním a přizpůsobením se školní práci. Nerespektoval autority, odmítal pracovat. Při pobízení k práci, nebo pokud některé dítě odpovědělo dříve než on, se objevovaly ataky vzteku vůči spolužákům (kope do nich, strká, hází židlemi, povalí lavici apod.). Škola nedokázala tyto afekty zvládnout běžnými pedagogickými prostředky. Žákovi bylo zkráceno vyučování na dvě hodiny denně s postupným navyšováním hodin školní docházky.

Ve druhém pololetí první třídy bylo v PPP realizováno psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Zadán test WISC III s celkovým výsledkem 140 IQ, verbální složka 148, složka názorová 123. Dle Urbanova testu tvořivosti zjištěna mírně nadprůměrná až nadprůměrná míra tvořivosti. Při speciálně pedagogickém vyšetření bylo konstatováno, že chlapec plynule čte s dobrým porozuměním, zvládá dobře napsat diktát, opis i přepis textu, umí celou psací abecedu. V matematice dosahuje nadprůměrných výkonů. Handicapem byly grafomotorické obtíže. Pokud Michal pracuje pod vedením dospělé osoby a její pozornost je upřena pouze na něj, je jeho chování bez nápadností.

Obtíže se objevují u úkolů, které Michal vyhodnotí jako obtížné, pak je zvýšeně úzkostný, v tenzi, sklouzává k projevům infantilního chování.

Opakovaným vyšetřením v PPP bylo potvrzeno Michalovo mimořádné nadání a poruchy chování. Před nástupem do primy víceletého gymnázia matka požádala, aby Michal přešel na gymnázium s "čistým štítem", tedy bez podpory asistenta pedagoga a bez jakýchkoliv podpůrných opatření. Nakonec byla s matkou i žákem domluvena podpora v rámci 2. stupně podpůrných opatření, bez IVP, s diagnózou mimořádné nadaní, ADHD a grafomotorické obtíže.

c) Péče jiných odborníků:

Před nástupem školní docházky začal být Michal v péči dětského psychiatra pro hyperkinetickou poruchu aktivity a pozornosti a odeznívající opoziční vzdor. Dle psychiatra i rodičů bylo patrné zlepšení projevů chování v MŠ i doma.

V Thomayerově nemocnici v Praze bylo zjištěno, že Michalovy intelektové výsledky vycházejí v pásmu nadprůměru, zejména v neverbální, ale v chování jsou projevy psychomotorického neklidu, syndrom ADHD, nezralá seberegulační vůle a oslabení v oblasti socioemoční. PAS vyšetření neprokázalo.

Pedopsychiatrické vyšetření – porucha aktivity a pozornosti a afektivní labilita a zvýšenou anxietou. Chlapec medikován.

Spolupráce se Střediskem výchovné péče – individuální a rodinné terapie.

V primě víceletého gymnázia byl Michal vyšetřen jiným dětským psychiatrem, který diagnostikoval ADHD a symptomy hraničící s poruchou PAS– Aspergerův syndrom.

Školní historie

V mateřské škole začaly Michalovi první problémy. Zde byl i poprvé doporučen na vyšetření v PPP. *„Pokud se Michalovi něco nepovede, má tendence utíkat ze třídy nebo se schovávat pod stůl."* (citováno z dokumentu) Problém v mateřské škole nastával i tehdy

pokud musel okamžitě ukončit spontánní hru nebo následovala řízená činnost. Bylo nutné ho vždy s dostatečným předstihem upozornit, že bude následovat změna. Špatně se vyrovnával s prohrou, reagoval vztekle, křičel, házel s hračkami, mlátil okolo sebe, prudce strkal do ostatních děti a paní učitelka musela vždy zasáhnout. Nedokázal ovládat své emoce. Vždy bylo nutné Michala odvést do jiné místnosti, kde se po nějakém čase uklidnil. Rád v té době vyhledával kolektiv starších kamarádů. Ve hře se staršími dětmi se dokázal podřídit. Z mateřské školy Michala nakonec vyloučili. Chování bylo dopředu těžko předvídatelné, ostatní děti se ho bály. V nové mateřské škole chlapec vydržel až do konce předškolního období.

Michal nastoupil do 1. třídy, kde se i nadále objevovaly výrazné obtíže s respektováním autority. „*Pokyny paní učitelky nerespektuje, pracuje podle svého uvážení, chvíli pracuje zaujatě, pak přestane, vyrušuje, chodí po třídě, vykřikuje. Často nedokáže pracovat s vrstevníky, nedokáže s nimi komunikovat, nedokáže se podřídit.“* (citováno z dokumentu) Ani asistent pedagoga nedokázal předvídat chlapcovo chování. Proto začal chodil jen na dvě vyučovací hodiny denně. Z ostatních předmětů dostával úkoly, které vypracoval doma. Tento režim dobře fungoval, ale někdy došlo k afektu a matka byla zavolána do školy, aby chlapce vyzvedla dříve. Michal ve druhém pololetí napadl třídní učitelku, tyto problémy se neustále opakovaly a zvýrazňovaly. Potíže měl i s paní asistentkou, na kterou vrčel, někdy ji uhodil.

Ve 2. třídě Michal přestoupil na jinou městskou základní školu. Byl zařazen do třídy, kde učila zkušená paní učitelka, samozřejmě i v této škole byla doporučena podpora asistenta pedagoga. „*Paní učitelka intuitivně přestala řešit mimořádné nadání. Respektuje, že při čtení si čte svoji knihu, respektuje, že chce odpovídat první. Chápe, že Michal nechce vypracovávat úkoly navíc, že nechce, aby na něj byla upřena pozornost. Snaží se ho tlumit v afektech, předvídat a odhadovat situace, které vyvolávají afektivní reakci.“* (citováno z dokumentu) Pokud např. chlapec dostal horší známku než jedničku, volala matce, která Michala doma na situaci připravila. Postupně Michal přestal zneužívat každé situace, snažil se respektovat, že musí počkat apod. Paní učitelka respektovala, že některý den Michal nepracuje, ale práci vždy dokončil doma. Do školy chodil na celé

vyučování. IVP měl nastavený pouze na poruchy chování, mimořádné nadání bylo respektováno pouze okrajově.

V 5. třídě se Michal rozhodl nastoupit na víceleté gymnázium. Přijímací zkoušky úspěšně složil, byl přijat. Na žádost matky byla podpůrná opatření snížena na druhý stupeň, žák na víceleté gymnázium nastoupil bez podpory asistenta pedagoga. V průběhu primy došlo k jednomu incidentu, kdy Michal napadl svého spolužáka při hodině tělocviku. Michal byl potrestán ředitelskou důtkou a byly zvýšeny dozory o přestávkách. Michal v hodině tělesné výchovy jednal impulzivně, ale následně ho jeho chování mrzelo a spolužákovi se omluvil. Dle školy se jednalo o ojedinělý případ selhání Michala.

Aktuálně je Michal v tercii víceletého gymnázia. Je nadále veden jako žák s podpůrným opatřením 2. stupně pro mimořádné nadaní a ADHD. Je nadále zamedikován, jeho chování se zlepšilo. Učitele se snaží chlapci oznamovat změny, dávají mu zpětnou vazbu. Michal dokáže své afekty zvládat. Objevují se pouze problémy s vrstevníky, se kterými si nerozumí, ale situaci již neřeší afektivně, pouze s nimi komunikuje minimálně.

3.7 Etapa 2 - Analýza rozhovorů

3.7.1 Průběh rozhovorů

Rozhovory probíhaly s každým účastníkem samostatně. Na počátku byl dotazovaný seznámen s průběhem rozhovoru. Byla mu vždy položena otázka, na kterou mohl vyjádřit svůj názor. Během své odpovědi nebyl přerušován. Rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány technikou doslovné transkripce do programu MS Word. Jedná se o přenos mluveného projevu z rozhovoru do písemné podoby. V rozhovorech a dokumentech byla změněna jména respondentů pro zachování anonymity. Následně byly k úryvkům v textu přiřazeny jednoslovné nebo víceslovné kódy. Některé kódy se významově překrývaly, proto bylo nutné kódy spojit. Tento postup se několikrát opakoval. Následně se podle kódů vytvořily kategorie, pod které dané kódy spadají.

Pro lepší orientaci v odpovědích byl Respondent č. 1 označen (R1), jeho paní učitelka (U1). Respondent č.2 (R2), jeho paní učitelka (U2). Respondent č. 3 (R3) a jeho paní učitelka (U3).

Konání rozhovorů:

	Místo	Období	Délka	Přítomnost další osoby	Poznámka
R1	Kavárna	Únor 2023	30 minut		Byl velmi odtažitý a jeho odpovědi byly stručné.
U1	Ve škole	Únor 2023	30 minut		
R2	Školní klub	Únor 2023	45 minut	Respondentův otec – do rozhovoru nezasahoval	Každou svou odpověď si vždy pečlivě promyslel.
U2	Školní klub	Únor 2023	50 minut		
R3	V kavárně	Duben 2023	35 minut		
U3	Ve škole	Duben 2023	28 minut		

Tabulka č.4 Konání rozhovorů

Ukázky kódování:

Obrázek č. 3 – ukázka kódování

Obrázek č. 4 – ukázka kódování

Po seskupení jednotlivých kódů z otevřeného kódování vzniklo následujících 8 kategorií:

1. **Metody výuky a podpora**
2. **Vzdělávací obtíže**
3. **Přístup žáka**
4. **Přístup učitele**
5. **Kolektiv třídy**
6. **Zájmy**
7. **Neformální vzdělávání**
8. **Rodina**

3.7.2 Výsledky rozhovorů – respondent č. 1

Kategorie

Podpora a metody výuky:

Petr měl ve škole vždy problémy. Nyní je Petr vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu na doporučení PPP. Učitelé nevyužívají jiné metody výuky při vzdělávání žáka s mimořádným nadáním jako je Petr, zaměřují se pouze na jeho SPU a v předmětech, jako je český jazyk a anglický jazyk dávají Petrovi při práci čas navíc nebo mu písemnou práci zkrátí (R1). Petr často nepracuje i když dostane podporu. Pomoci by mohl asistent pedagoga, který ve třídě není přítomen (U1).

Výukové programy pro žáky mimořádně nadané škola nevyužívá, z velké části kvůli Petrovo odmítavému přístupu, který momentálně nevykazuje v žádném předmětu mimořádné nadání (U1).

Vzdělávací obtíže:

Petr má kromě mimořádného nadání má diagnostikováno SPU (dyslexie těžkého stupně, dysortografie lehkého stupně), ADHD a poruchy chování. Jeho problémy ve čtení a psaní jsou ve škole patrné dodnes, stejně tak jeho ADHD (U1). Nejvíc se problémy projevují v předmětech, jako je český jazyk nebo anglický jazyk (R1). Petr i přes špatné čtení dokáže dobře pracovat s textem, čas navíc by mu měl pomoci dosáhnout lepších školních výkonů (U1).

Přístup žáka:

Vzdělávání mimořádně nadaného žáka vyžaduje odborný přístup, kdy je nutné snažit se žáka zabavit. Dávat mu práci navíc, těžší příklady, nejlépe úkol, který má složité řešení, aby se předcházelo nežádoucímu chování žáka. Petr se během vyučovacích hodin nudí, nepracuje, kouká se do mobilu nebo z okna. Dříve ve škole pracoval, ale nyní ho zadané úkoly nebaví, nezajímají (R1). Petr nyní nemá zájem ve škole pracovat. Pokud Petr pracuje, jeho práce bývá impulzivní, pracuje dříve, než je dokončena instrukce, to má za následek, že jeho práce je nesprávná (U1).

Petr je nyní podprůměrný žák. Pokud mu hrozí, že nedokončí ročník kvůli špatným známkám, začne pracovat a splní ty nejnutnější zadané úkoly (U1). Má rozdílný přístup

k předmětům, více ho baví ty, ke kterým se nemusí učit. Ukončil i reprezentování školy na vědomostních olympiádách (R1).

Pokud má nějakou zálibu, vzdělává se na ní sám, především na internetu. Ve škole nenavštěvuje žádné kroužky či kurzy. (R1).

Přístup učitele:

Učitelé především v českém jazyce a v anglickém jazyce se snaží respektovat obtíže žáka a poskytovat mu individuální přístup. V ostatních předmětech bývá s dodržováním podpůrných opatření problém, někteří učitelé mu čas navíc nedají, což má za následek, že Petr nestihne dokončit zadaný úkol včas. Petrův přístup k předmětům je různý, což se může odrazit na přístupu učitelů k žákovi (R1). Učitelé se snaží Petrovi práci vysvětlit, zopakovat instrukce, ale protože žák neposlouchá a nemá zájem o podporu, učitelé na tuto snahu rezignovali (U1). Tyto metody výuky se jeví, jako trest. Učitelé ví, že by měli metody výuky žákovi uzpůsobit, ale Petr má takový nezájem k práci ve škole, že to nedělají. Petr vždy pracoval podle toho, jaké metody výuky využíval učitel. Pokud byly nevhodné, odrazilo se to na Petrově negativním přístupu k předmětu. Pokud naopak byly vhodné, Petr svou práci splnil a byl ve škole spokojený (U1).

Kolektiv třídy:

Petr měl kvůli své agresivitě vždy problémy s hledáním kamarádů. Vyhledával kolektiv starších dětí nebo si povídal s dospělými. Nyní má Petr ve třídě dva kamarády, se kterými někdy tráví čas i mimo školu. S ostatními spolužáky se baví pouze v rámci potřeby. Zájmy a názory ostatních spolužáků Petra nezajímají (R1). Při skupinové práci bývá problém, protože odmítá pracovat společně s ostatními žáky, práci ostatních žáků sabotuje a pokud má znalosti, odmítá se o ně se skupinou podělit (U1).

Zájmy:

Petr mezi své zájmy řadí hraní na bicí, hraní her na počítači, popřípadě programování v Java Scriptu. Všechny dovednosti se naučil sám. Na žádné kroužky nebo kurzy nechodí (R1).

Neformální vzdělávání: klíčová slova:

Škola ve výuce formy neformálního vzdělávání vzhledem k Petrovi nevyužívá, protože o ně nejeví žádný zájem. Většina učitelů rezignovala, aby Petrovi nějakým způsobem pomáhali nebo ho rozvíjeli a práci navíc považují za zbytečné úsilí. Přesto jsou na škole programy, které by mohly být pro Petra zajímavé (U1). On sám se naučil programovat. Programování je na škole také, bohužel tyto volitelné předměty nebývají vyučovány na středních školách na takové úrovni, aby to žáka, jako je Petr zajímalo (R1).

Rodina:

Rodiče se v rámci možností do vzdělávání svého syna zapojují. Navštěvují třídní schůzky, problémy ve škole si vyslechnou, ale jejich přístup je laxní, rezignovaný. Petr momentálně žije s babičkou, která se zajímá pouze o jeho životní potřeby a do školy mu s ničím nepomáhá (U1).

3.7.3 Výsledky rozhovorů – respondent č. 2

Kategorie

Metody výuky a podpora:

Ve druhém ročníku víceletého gymnázia Robert díky svým mimořádným výkonům ve všech předmětech přeskočil ročník. V tuto dobu mu byla na gymnáziu nejvíce poskytována podpora především ze strany učitelů (U2). Snažili se, aby všemu rozuměl, aby látku v klidu dohnal. Pokud něčemu nerozuměl, vše mu dovysvětlili (R2).

Metody výuky se liší podle předmětů. Nyní je Robert bez podpory, protože ji již nepotřebuje. Zároveň ve třídě není přítomen asistent pedagoga (R2). I přes to, že žák nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán, jeho podpora přetrvává, především ve snaze ho začlenit do kolektivu třídy. Chování Roberta je složité. Pokud se žáka konečně povede začlenit, znovu se chová tak, že se s ním spolužáci kamarádit nechtějí (U2).

Škola nevyužívá výukové programy zaměřené na žáky s mimořádným nadáním, využívá ale programy zaměřené na všeobecný rozvoj, které se mohou používat i u žáka s mimořádným nadáním (U2).

Vzdělávací obtíže:

Robert nemá ve škole větší vzdělávací obtíže. Největší problém má v začlenění do skupiny vrstevníků a ve spolupráci s nimi (U2).

Přístup žáka:

Roberta více zaujmou složitější úkoly, při nich se lépe soustředí na práci (U2). Robert se u některých předmětů nudí, například u humanitních. Někdy si čte pod lavicí, listuje v učebnici a výklad vyučujícího nevnímá. Vždy si látku doplní a na písemnou práci se naučí. Pro rodiče i pro žáka jsou dobré výsledky ve škole prioritou (R2).

Reprezentuje školu v různých soutěžích a vědomostních olympiádách, ale moc ho to nezajímá. Dělá to, aby se zavděčil učitelům z daných předmětů (R2).

Přístup učitele:

Různí učitelé mají k Robertovi různý přístup. V předmětech, kde je žák nadprůměrný, jako je matematika nebo fyzika, dostává od učitele práci navíc, těžší příklady než zbytek třídy nebo má vyřešit problém, který by následně měl přednést třídě (R2).

Robert si nemyslí, že se přístupy učitelů různí z důvodu jeho chování, spíše proto, jaký on sám je člověk. Někteří učitelé ho moc nemusí (R2).

Kolektiv třídy:

Robert byl vždy samotářský, více se zajímal o svůj školní výkon (R2). I ve školní lavici sedí na svou žádost sám (U2). Robert s kolektivem třídy vychází, ale více se s nimi nekamarádí. Ve třídě má pár přátel, ale komunikuje s nimi spíš přes sociální sítě, o osobní setkání mimo školu nestojí. Kvůli problémům s kolektivem třídy, popřípadě s jedním spolužákem se rozhodl přeskočit ročník na víceletém gymnáziu. Do nové třídy zapadl lépe (R2).

Robert do kolektivu třídy moc nezapadl. S většinou spolužáků nekomunikuje. Má zde jednoho kamaráda, ale momentálně jsou rozhádaní, tak není jistota, zda toto kamarádství stále trvá. Učitelé se snaží Roberta do kolektivu pravidelně zapojovat, ale žák jim to moc neusnadňuje. Při skupinových pracích odmítá spolupracovat, zároveň spolužáci

nechtějí spolupracovat s ním. Robert má problém respektovat názor druhých, i když zrovna nemá pravdu. Při hodinách například historie s učiteli diskutuje, opravuje je, což někdy vede k dalšímu negativnímu postoji ze strany spolužáků (U2).

Zájmy:

Robert od dětství navštěvoval velkou množství kroužků s rozdílným zaměřením. Hraje na klavír, hrál šachy, sestavuje rakety a letadla, čte knihy v angličtině, baví ho historie a světové války. Navštěvuje kurz programování v Praze. Dříve navštěvoval kroužek robotiky, ale z toho již odešel. Pokud je doma, věnuje se sociálním sítím, hraní her na počítači nebo programování (R2).

Neformální vzdělávání:

Škola využívá k neformálnímu vzdělávání Mezinárodní cenu vévody z Edinburghu, která podporuje žáky k rozvoji svých dovedností a splnění daných cílů. Dostupný je na škole i Erasmus. Škola má jako volitelný předmět programování, rozšířenou matematiku či fyziku (U2). Ani jeden kroužek Robert nenavštěvuje, protože s jeho vědomostmi jsou pro něj velice jednoduché (R2).

Rodina:

Robertovo rodiče jsou velice ambiciózní. Jeho otec se pro chlapce snaží domoci maximálního rozvoje. Se všemi institucemi komunikuje především otec. Rodiče žáka se školou spolupracují, na třídní schůzky chodí a o žáka se celkově velmi zajímají (U2). Chtějí, aby byl úspěšný, takže ho vždy vedou k maximálnímu nasazení a chtějí, aby měl vždy doplněnou studijní látku (R2).

I se školou více komunikuje otec, který někdy zbytečně řeší i věci mimo Roberta. Řeší výzdobu chodeb ve škole, kontroluje dozor na chodbě, v jídelně, učitele poučuje, jak by měli učit apod. Chování otce připomíná rysy chování Roberta a zároveň je otec chlapcovým vzorem. (U2).

3.7.4 Výsledky rozhovorů – respondent č. 3

Kategorie

Metody výuky a podpora:

Michal při přechodu na víceleté gymnázium po domluvě dostal pouze druhý stupeň podpůrných opatření bez podpory asistenta pedagoga. Nyní Michal využívá občas jiné metody výuky. Někdy dostane více času na práci, ale většinou zvládá pracovat s ostatními žáky (R3).

Učitelé úzce spolupracují s matkou a snaží se Michala informovat o možných změnách, které by mohly vyústit v nežádoucí chování. Informují Michala i ve chvíli, kdy bude další hodinu test nebo zkoušení (U3). Mezi učiteli je rozdíl, zda tento způsob práce respektují, ale většina se snaží Michalovi pomoci (R3). Michal v předmětech, ve kterých je úspěšný, nepotřebuje žádné speciální metody výuky. V předmětech, ve kterých selhává, využívá škola metody výuky pro žáky s Aspergerovým syndromem. Učitelé se snaží předcházet náhlým změnám, které by mohly Michala rozrušit, a snaží se ho na všechny změny dopředu připravit a tím předcházet nežádoucímu chování. Zároveň škola má a využívá vzdělávací programy pro různá nadání žáků, konkrétně pro Michala ale nic nevyužívají (U3).

Vzdělávací obtíže:

Michal je ve většině předmětů průměrný žák. Své vrstevníky převyšuje v předmětech, ve kterých se projevuje jeho nadání. Své emoční problémy se naučil sám zvládat, proto ve škole nemá žádné větší vzdělávací obtíže (U3).

Přístup žáka:

Michal má problémy ve chvíli, kdy je na něj upřena pozornost, proto se ve škole snaží moc nevyčnívat. Michal se při výuce někdy nudí, ale již se naučil své chování kontrolovat a výuku nenarušuje. Umí se zabavit sám, například si čmárá do sešitu nebo přemýšlí nad svými věcmi (R3). V předmětech, které Michalovi nejdou, bývá často v tenzi, což může ovlivnit jeho přístup k danému předmětu (U3). Školu reprezentuje v různých

vědomostních soutěžích a olympiádách, účastní se ale pouze proto, že se chce zavděčit učitelům (R3).

Přístup učitele:

Michal přicházel na víceleté gymnázium s pověstí chytrého, ale zlobivého a problémového žáka. Tyto informace se dostaly i k místním učitelům, kteří dali Michalovi nálepku zlobivého žáka a zároveň k němu tak i přistupovali. Nyní je jeho vztah s učiteli v normě. Michal není dobrý v empatii a může se mýlit (R3). Učitelé se snaží k žákovi přistupovat podle jeho handicapů. Snaží se přecházet změnám, snaží se ho o změnách informovat, snaží se mu sdělit, co bude, jak dlouho to bude trvat, jak bude situace probíhat apod. Pokud se koná akce mimo školu, snaží se ho se vším dopředu seznámit (U3).

Kolektiv:

Michal měl již v mateřské škole problémy s navazováním přátelství s vrstevníky. Vlivem jeho nežádoucího chování se ho děti často bály. Nyní žák vychází s kolektivem třídy dobře. Má pár kamarádů, ale s ostatními spolužáky ze třídy nemá potřebu si povídat, či se s nimi více přátelit. S jedním spolužákem měl větší konflikt, který ale nechtěl dále rozebírat. Tento spolužák jejich třídu již nenavštěvuje (R3).

Michal do kolektivu vrstevníku na první pohled zapadá dobře, na druhý pohled je jeho začlenění problematické. Dokáže s ostatními žáky spolupracovat, jeho spolupráce je ale pouze z nutnosti. Jedná se spíše o naučené vzorce chování než Michalův vztah k vrstevníkům. Michal se jeví jako emočně plochý, pokud ale má někdo ve třídě problémy, Michal se ho snaží do vrstevnické skupiny znova začlenit. Sedí s ním při obědě a pomáhá mu, i když se mu zbytek kolektivu vyhýbá (U3).

Zájmy:

Michal má rád matematiku a fyziku, to ho dovedlo k zálibě v techniku a programování. Navštěvuje kroužek atletiky. Dříve chodil plavat (R3).

Neformální vzdělávání:

Škola poskytuje různé kroužky, mezi nimi i kroužek fyziky a rozšířenou matematiku, ale Michal ale svými vědomostmi převyšuje možnosti těchto kroužků, a proto je nenavštěvuje. Dále škola poskytuje možnost zapojit se do Mezinárodní ceny vévody z Edinburghu (U3).

Rodina:

Rodina vlivem Michalovy diagnózy se školou úzce spolupracuje. Především matka se snaží školu informovat o Michalově emočním ladění nebo o případných změnách medikace. Pokud se vyskytne nějaký problém, rodina se ho snaží společně se školou vyřešit (U3).

3.8 Případové studie

3.8.1 Případová studie – respondent č. 1

Petr poprvé navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu **ve 2. třídě** na doporučení školy kvůli problémům s chováním a problémům v českém jazyce. Zde mu bylo v 7 letech diagnostikováno mimořádné nadání a závažné specifické poruchy učení. Později mu bylo diagnostikováno i ADHD a poruchy chování. Petr měl ve škole vždy problémy, učitelé s ním neuměli pracovat, považovali ho za chytré, ale zlobivé dítě. Z důvodu špatných výukových metod zvolených paní učitelkou, která nechápala, jak může být chlapec v jednom předmětu nadprůměrný a ve druhém selhávat, změnil školu.

Po změně školy u Petra využívala správné výukové metody paní učitelka na matematiku, která mu dávala složitější příklady na počítání, hlavolamy, respektovala jeho odlišnost a nenutila ho opakovat látku, kterou si již osvojil. V ostatním předmětech se problémy s chováním prohlubovaly. Celá situace vyeskalovala ve chvíli, kdy se chlapci změnila paní učitelka na matematiku. Nová paní učitelka nerespektovala chlapcovu dvojí výjimečnost a svými výukovými metodami chlapce spíše trestala. Petr ve škole začal odmítat pracovat. Při kontrolním vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se pokusil sabotovat testy inteligence, ve kterých i přesto vyšel nadprůměrný. Vyšetření odpouštěl se slovy, že mu konečně nebudou říkat, že je „chytrej“. Tento přístup zapříčinily nesprávné metody výuky, které využívala paní učitelka na druhém stupni základní školy, i přes to, že pedagogicko-psychologická poradna doporučovala rozšířenou výuku v předmětech, kde se projevuje žákovo nadání.

Petr absolvoval pobyt v diagnostickém ústavu, ze kterého rovnou přešel na **školu pro žáky s poruchami chování na Zlíchově**. Zde se Petr mohl účastnit akcí mimo školu, uvolnil se, respektoval pravidla a znovu začal v hodinách pracovat. Petr měl vždy problémy se začleněním se do kolektivu vrstevníků. Raději si povídal s učiteli nebo vyhledával kolektiv starších žáků. Se svými vědomostmi se do teď odmítá podělit se zbytkem třídy.

S přestupem **na střední školu** se Petrův přístup ke škole znovu zhoršil. Momentálně Petr nevykazuje žádné mimořádné nadání. Ve škole je spíše podprůměrným žákem, který pro dokončení ročníku plní pouze nejnutnější úkoly.

3.8.2 Případová studie – respondent č. 2

Robert byl poprvé poslán na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny v 1. třídě pro podezření na mimořádné nadání, které se při vyšetření potvrdilo. Během vyšetření Robert vykazoval zvláštní chování podobné poruše autistického spektra. Vyšetření na PAS rodiče odmítli. Robert ve škole vysoce převyšoval své vrstevníky, proto na žádost rodičů začal navštěvovat matematiku ve vyšším ročníku, ve své třídě měl rozšířenou výuku. I přes všechna podpůrná opatření se otci chlapce nezdál Robertův rozvoj dostačující, proto Robert úspěšně absolvoval přijímací řízení na **víceleté gymnázium**, kam i nastoupil.

Robertovi byl diagnostikován Aspergerův syndrom. I přes jeho dvojí výjimečnost nemá ve škole žádná podpůrná opatření. Jeho přístup ke vzdělání je premiantní. Pokud nesplní úkol ve škole, vždy si látku doma doplní.

Na konci primy požádal Robertův otec pedagogicko-psychologickou poradnu a ředitelku školy, aby mohl Robert přeskočit ročník. Robert úspěšně splnil rozdílové zkoušky. **Ve vyšší třídě** podle svých slov lépe zapadl do kolektivu třídy. Podle paní učitelky má Robert v kolektivu třídy značné problémy. Z kolektivu se svým chováním vyčleňuje a pedagogové se ho snaží vždy začlenit zpět. Je samotářský, na svou žádost sedí sám. Při kolektivní práci se odmítá podělit o své vědomosti. Pokud má práci navíc, nechce své výsledky přednést před třídou. S učiteli často diskutuje, především v předmětech, ve kterých je úspěšný, což narušuje chod vyučování. Pokud má podle něj v něčem pravdu, hádá se, není schopen ustoupit ani ve chvíli, kdy již prokazatelně pravdu nemá.

Robert navštěvuje mnoho kroužků od hraní na klavír, jazyky, historii, světové války po robotiku nebo programování.

3.8.3 Případová studie – respondent č. 3

Michal poprvé navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu **v mateřské škole** z důvodu výchovných obtíží. Byl agresivní, nevhodně si hrál, děti se ho bály. V pedagogicko-psychologické poradně Michalovy inteligenční testy vyšly ve značném nadprůměru. Nakonec mu bylo v 7 letech psychiatrem diagnostikováno kromě ADHD i oslabení v oblasti socioemoční, afektivní labilita a zvýšená anxieta. Z těchto důvodu dostal medikaci. Michalovi pomáhá, pokud je na změnu práce, na nové situace dopředu včas upozorněn a může se na to připravit. I přes výrazné obtíže s chováním v mateřské škole, dostal Michal podporu a asistenta pedagoga až na základní škole. Asistent z velké části pomáhal předcházet nežádoucímu chování žáka.

Přístupy učitelů vůči Michalovi se hodně lišily, ale všichni se snažili předcházet jeho nežádoucímu chování. Michal měl na **základní škole** velké problémy, proto školu navštěvoval zpočátku pouze na několik hodin denně. Jeho nežádoucí chování, při kterém si byl schopen ublížit, utéct ze třídy, házet s lavicí, se tímto způsobem dalo lépe zvládat. Zkušená paní učitelka na základní škole neřešila Michalovo mimořádné nadání a tím docílila lepší adaptaci žáka a zlepšila jeho pracovní výkon. Paní učitelka úzce spolupracovala s rodiči. Pokud Michal dostal špatnou známku, upozornila paní učitelka nejdříve matku a ta měla možnost Michala doma připravit, že ve škole nedostane jedničku.

Michal přestoupil na **víceleté gymnázium**, kam se po domluvě s pedagogicko-psychologickou poradnou rozhodl nastoupit s čistým štítem bez asistenta pedagoga. Dobře se adaptoval i mezi vrstevníky, učitelé s ním správně pracují, připravují ho na změny, upozorňují ho, že bude písemka nebo zkoušení, že se bude konat výuka mimo školu. Jeho mimořádné nadání se projevuje pouze v technických předmětech, v ostatním předmětech je průměrným žákem. Dle svých slov je s nynějším nastavením spokojen.

4 Diskuze k výsledkům šetření

Většina literatury se zaměřuje primárně na žáka mimořádně nadaného nebo na žáka se specifickými poruchami učení, ADHD, Aspergerovým syndromem apod. Literatura zaměřující se na žáky s dvojí výjimečností je ojedinělá, což stěžuje pochopení problému mimořádného nadání v kombinaci s další diagnózou.

Z analýzy dokumentů vyplývá, že mimořádně nadaný žák s dvojí výjimečností není pouze kombinace nadání a jedné další diagnózy. Rozmanitost kombinací diagnóz nutí učitele se neustále vzdělávat a přizpůsobovat výukové metody takovým žákům. Je patrné, že ne všichni učitelé jsou ochotni volit výukové metody individuálně a pracovat podle doporučení v individuálním vzdělávacím plánu.

U respondenta č. 1 učitelé volili tak nevhodné výukové metody, že žák začal svoje nadání nesnášet a snažil se, aby ho nadále neměl diagnostikované. Respondent č. 3 lépe pracoval, pokud se neřešilo jeho nadání. Z rozhovorů s žáky dále vyplývá, že se školy nyní nesnaží více rozvíjet jejich nadání. Pouze respondent č. 2 na otázku, jak s ním pracují učitelé odpověděl: *„… Učitel na matiku a fyziku mi dává práci navíc nebo mi dává příklady, které by ostatní spolužáci nevypočítali. Někdy mi, třeba ve fyzice zadá problém, který mám vyřešit a potom přednést třídě. Problém vyřešim, ale často ho odmítám třídě vysvětlit.“* Další dva respondenti nepociťují snahu učitelů rozvíjet jejich schopnosti nad rámec Školního vzdělávacího programu, ač mají v podpůrných opatřeních doporučené rozšířené učivo.

K rozvoji mimořádného nadání respondentů dochází převážně v jejich volném čase. Navštěvují kroužky robotiky (R2), učí se programovat (R1) a (R2), chodí na atletiku (R3) apod. Ani jedna škola neposkytuje výukové programy zaměřené na žáky s mimořádným nadáním. Mimoškolní aktivity poskytované školou podle respondentů neodpovídají kvalitě, kterou by potřebovali. Jako možnost rozvíjet své nadání lze možná do jisté míry považovat možnost žáka zúčastnit se vědomostních soutěží či olympiád. (R2 a R3) U všech tří respondentů se učitelé primárně zaměřují na jejich handicapy. Specifické poruchy učení, kdy respondent č. 1 dostává více času na práci, u respondenta č. 2 Aspergerův syndrom a výbuchy vzteku u respondenta č. 3.

Marcin Gierczyk a Garry Hornby ve svém článku Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education (2021) prostudovali 15 výzkumů vydaných mezí lety 2000 a 2020 zaměřených na žáky s dvojí výjimečností. Žáci uváděli, že většina výukových metod byla zaměřena na nápravu handicapu než na komplexní podporu jejich silných i slabých stránek.

V analýze dokumentů bylo pedagogicko-psychologickou poradnou zaznamenáno, že respondenti nechtějí vypracovávat práci navíc. Respondent č. 1 kvůli takovým výukovým metodám začal ve škole odmítat pracovat.

Všichni tři respondenti mají problémy se začleněním do kolektivu třídy. Ve třídě mají pár kamarádů a nechtějí pracovat ve skupinách.

Lucie Honzírková (2019) ve své práci sledovala mimořádně nadaného žáka se specifickými poruchami učení. Z výsledků práce je zřejmé, že žák považuje práci navíc jako trest.

Spolupráce školy, školského poradenského pracoviště a rodičů je velice důležitá pro správné nastavení podpůrných opatření pro žáky s dvojí výjimečností. U všech respondentů rodiče se školou spolupracují. U respondenta č.3 je spolupráce rodiny se školou zásadní. On sám se o této spolupráci ví. Ví, že jeho matka informuje školu o jeho emočním ladění, že škola informuje matku o možných změnách. Samotní učitelé dopředu informují žáka o změnách ve vyučování, o možném zkoušení, či písemné práci a tím úspěšně předchází nežádoucímu chování. U respondenta č. 2 otec zasahuje i do vnitřních záležitostí školy.

Hannah Aqilah Amran a Rosadah Abd Majid na Universitě Kebangsaan Malaysia v Malaysii provedli v roce (2019) průzkum Learning Strategies for Twice -Exceptional Students zaměřující se na vzdělávání dětí s dvojí výjimečností od 4 do 23 let. Vyzdvihují důležitost spolupráce napříč rodinou, školou a odborníky, předávání informací, zkušeností a dovedností pro vytvoření správného řešení problémů a podporu silných stránek studenta s dvojí výjimečností.

S jistotou můžeme říct, že každé dítě je originál a u dětí s dvojí výjimečností to platí dvojnásob. Vzdělávací a výchovné metody, postupy a okolnosti vzdělávání jsou u

žáků s dvojí výjimečností složité a měly by vycházet z komplexní spolupráce rodiny, školy a odborníků. Vzhledem k málo popsané problematice učitelé často zkouší, co u žáků bude fungovat. Variabilita problému vede k nesprávné identifikaci žáků s dvojí výjimečností, kdy se vlivem svého handicapu jeví jako průměrní a ve chvíli diagnostiky jejich mimořádného nadání samotní žáci často trpí, přestože právě jejich správná podpora by mohla pomoci k jejich kladnému sebehodnocení.

5 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Jaké formy podpory ve vzdělávání byly a jsou poskytovány žákům s dvojí výjimečností?

Respondent č.1 má od základní školy vypracovaný individuální vzdělávací plán a je podle něj vzděláván. Na základní škole byl naplňován sporadicky. Nyní ve vybraných předmětech dostává navýšené časové dotace. Někdy mu ale tato podpora není poskytnuta, což má za následek jeho selhání v podobě nedostatku času na vypracování celého testu. Na základní škole, i přes všechny formy podpory poskytnuté pedagogicko – psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, vedení školy a učitelé nezvládali s respondentem č.1 pracovat a všemi možnými postupy se snažili žáka ze školy vyloučit, popřípadě se snažili, aby žák školu opustil sám.

Respondent č.2 měl vypracovaný individuální vzdělávací plán na základní škole, kde na matematiku a fyziku chodil do vyššího ročníku nebo mu bylo rozšiřováno učivo. Na víceleté gymnázium nastupoval bez podpory. Přesto mu byly přiznány formy podpory v období, kdy přeskakoval ročník na víceletém gymnáziu. Učitelé se primárně snažili, aby žák látku doplnil a maximálně látce rozuměl.

Respondent č.3 má být podle analýzy dokumentů vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Podle rozhovoru s žákem a s paní učitelkou tomu tak není a žák je momentálně vzděláván bez individuálního vzdělávacího plánu. I přes to mu učitelé vycházejí vstříc a snaží se předcházet nežádoucímu chování tím, že žáka připravují na možné změny, které by ho mohly rozrušit.

Formy podpory se mění v závislosti na škole, na tom, jak žák zrovna pracuje, zda se jeho problémy zlepšily, zhoršily nebo ustálily, a především na učiteli. Každý učitel, ať žák měl nebo neměl vypracovaný individuální vzdělávací plán, s žákem pracoval podle svého uvážení.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké metody výuky byly a jsou využívány při výuce žáků s dvojí výjimečností?

Metody výuky si každý učitel uzpůsoboval podle sebe nebo korespondovaly s celkovým klimatem školy. Někdy učitelé i přes negativní výsledky od použitých metod výuky neupustili.

U respondenta č. 1 je patrné, že právě výukové metody učitelů na základní škole, především učitelů matematiky, změnily jeho přístup ke vzdělávání a celkové vnímaní školy i sebe. Učitelé nepodporovali rozvoj žákova mimořádného nadání. Změny výukových metod směřovali pouze na specifické poruchy učení, kdy mu dávali navíc čas na práci. Pokud byl žák v matematice napřed, pouze jedna paní učitelka mu dávala práci na úrovni jeho matematických schopností a snažila se ho více rozvíjet. Ostatní učitelé dávali respondentovi č. 1 například na vypočítání více příkladů, které byly pod úrovní žákových matematických schopností. Žák si, z důvodu těchto výukových metod výuky některých učitelů, nepřál být nadále diagnostikován jako mimořádně nadaný. Možná právě jeho dvojí výjimečnost, kterou učitelé často nechápali, zapříčinila jeho obtíže v chování.

U respondenta č. 2 byly metody výuky nejlépe využity. Učitelé mu dávali a dávají práci navíc, různé hádanky či úkoly, které musí vyřešit a následně své zjištění přednést před třídou. Sám žák lépe pracoval ve školním prostředí než respondent č. 1 a č. 3. Dopomohlo tomu i respektování žákovy diagnózy Aspergerův syndrom.

U respondenta č. 3 na základní škole využívala správné výukové metody pouze jedna paní učitelka, která přestala řešit žákovo mimořádné nadání. V ostatních předmětech jeho nevhodné chování pokračovalo a byl za něj nálepkován. Tato informace o nevhodném chování vůči spolužákům se, i přes snahu tomu zabránit, přenesla na víceleté gymnázium, kde se pak vytvářely negativní metody výuky učitelů využívané k žákovi. Přesto učitelé v předmětech, kde má žák průměrné výsledky, využívají metody výuky pro žáky s Aspergerovým syndromem. Přistupují k žákovi individuálně, snaží se předcházet afektivnímu chování.

Je patrné, že se metody výuky využívané u žáků mimořádně nadaných s dvojí výjimečností odvíjí především od handicapu, nikoliv od mimořádného nadání. Učitelé často přihlíží k negativní diagnóze žáka, než aby dokázali pozvednout jeho nadání. Nedokážou pochopit rozdílné působení obou diagnóz na vzdělávání žáka. Špatný přístup k žákům s dvojí výjimečností popisuje i sama Portešová (2009) v kapitole 2.1, kde je

uvedeno, že vzdělávací programy jsou zaměřeny buď pouze na mimořádné nadání, nebo na handicap. A právě nedostatečné pochopení ze strany pedagogů může vést k chybnému školnímu vedení a nedostatečné vzdělávací podpoře žáka s dvojí výjimečností.

Výzkumná otázka č. 3: Jaká byla a je pozice žáků s dvojí výjimečností v třídním kolektivu?

Všichni tři respondenti mají velké obtíže v sociální oblasti již od mladších školních let. Jejich zapojení do kolektivu třídy bylo vždy složité.

Respondent č.1 spíš vyhledával kolektiv starších žáků nebo si povídal s učiteli. Nyní má na střední škole dva kamarády, které vídá i mimo školu. S ostatními spolužáky se nebaví, ani ho jejich názory nezajímají. Pokud má pracovat ve skupině, odmítá pracovat společně s ostatními žáky, jejich práci sabotuje a o své znalosti se odmítá podělit.

Respondent č.2 byl vždy samotářský a více ho zajímal školní výkon. S kolektivem třídy vychází, ale více se s nimi nekamarádí. Ve třídě má pár kamarádů, ale komunikace se odehrává primárně na sociálních sítích, o osobní setkávání mimo školu nestojí. Protože nevycházel s kolektivem třídy se rozhodl přeskočit ročník na víceletém gymnáziu. Do nové třídy zapadl lépe. Podle paní učitelky respondent č. 2 má se začleněním mezi spolužáky největší obtíže. Jeho přístup ke kolektivní práci je nežádoucí a jeho celkové chování i během hodiny odrazuje zbytek třídy. Jak je psáno v kapitole 2.2.2 v teoretické části, je u žáků s poruchami autistického spektra narušena schopnost vytvářet vztahy s vrstevníky.

Poruchy chování nebo ADHD mají také negativní dopad na začlenění žáka do kolektivu vrstevníků. Respondent č.3 na základní škole své spolužáky fyzicky napadal a míval záchvaty vzteku. Toto chování se změnilo díky medikaci a pravidelným návštěvám psychoterapie. Žák se naučil své chování ovládat a do kolektivu nové třídy relativně zapadl, ale podle paní učitelky díky naučeným vzorcům chování.

Výzkumná otázka č. 4: Jak bylo a je propojeno formální a neformální vzdělávání u žáků s dvojí výjimečností?

Snaha o propojení neformálního a formální vzdělávání je veliká, ovšem její kvalita často pokulhává za poptávkou. Pokud je na škole kvalitní kroužek, jedná se často o hraní

na hudební nástroj, malování, někdy matematiku či fyziku. Všichni respondenti odpověděli, že se učí buď sami, nebo dojíždí na programování, které školy často nenabízí a pokud ano, tak pouze základy v jednoduchém programovacím jazyku jako je Pascal. To dokazuje oslabení vzdělávací role školy.

Výzkumná otázka č.5: Jak probíhala a probíhá spolupráce s rodiči/rodinou při vzdělávání žáků s dvojí výjimečností?

Spolupráce s rodinou je ve všech případech dobrá. U respondenta č.1 rodiče podle paní učitelky již rezignovali, ale nadále se o chlapce zajímají. U respondenta č.2 se otec zapojuje nad rámec, ale pravděpodobně díky otci chlapec prochází vzdělávacím systémem bez větších obtíží. U respondenta č.3 rodiče spolupracují maximálně, snaží se chlapci vždy pomoci, a pokud se stane nějaký problém, vždy ho řeší.

Závěr

Diplomová práce je zaměřena na popis vývoje vzdělávání mimořádně nadaných žáků s dvojí výjimečností v průběhu několika let, který umožňuje zachytit jejich vzdělávací historii včetně přestupu na další školu. Popisuje jejich vzdělávání, podporu a schopnost se začlenit do kolektivu vrstevníků. V teoretické části jsou pomocí studia odborné literatury vysvětleny základní pojmy, které jsou důležité pro orientaci v problematice mimořádně nadaných žáků s dvojí výjimečností. Bylo zde popsáno mimořádné nadání, jeho charakteristika, diagnostika a způsoby vzdělávání. Dále byla popsána dvojí výjimečnost a nejčastější přidružené diagnózy druhé výjimečnosti, konkrétně specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra, poruchy chování a hyperkinetická porucha. Rovněž jejich charakteristika, diagnostika a formy vzdělávání.

V empirické části byla snaha pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, jaké formy podpory jsou žákům s dvojí výjimečností poskytovány, jaké výukové metody, postupy a okolnosti vzdělávání využívají učitelé při vzdělávání takových žáků. Jak dvakrát výjimečný žák funguje v kolektivu vrstevníků. Výzkum byl realizován pomocí analýzy osobních dokumentů žáků poskytnutých pedagogicko-psychologickou poradnou a polostrukturovaným rozhovorem s žákem a jeho učitelem.

Z výsledků vyplynulo, že se formy podpory a výukové metody mění v závislosti na učiteli, jak je ochoten dodržovat doporučení uvedené v individuálním vzdělávacím plánu a jakou má znalost ohledně problematiky dvojí výjimečnosti. Dva žáci se díky svému nadání dokázali se svým handicapem vyrovnat a ve škole dokážou nadále fungovat bez problému. Respondent č. 2 si své problémy nepřipouští. Respondentovi č. 3 pomohly terapie, medikace, odborný přístup učitelů, kteří úzce spolupracují s rodiči a jeho vlastní snaha své chování kontrolovat. Jeden žák se vlivem výběru nevhodných výukových metod a špatné práce učitelů odmítá nadále zapojovat do vzdělávacího systému a doslova sabotuje své mimořádné nadání. Všichni tři žáci jsou špatně přijímáni kolektivem třídy. Sami si tento problém neuvědomují.

Bylo by vhodné provést podobný výzkum s větším počtem respondentů napříč Českou republikou a zjistit, zda mají podobné problémy i ostatní mimořádně nadaní žáci s dvojí výjimečností nebo zda se jedná o regionální ojedinělost.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido,2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.et al., Strategie *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy.* Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, M., *Kapitoly ze specifických poruch učení.* Brno: Masarykova Univerzita, 004. ISBN80-210-3613-3.

BAZALOVÁ, B., *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje.* Praha: Portál, 2014. ISBN: 978-80-262-0693-4.

BAZALOVÁ, B., *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie.* Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.

BENDL, S., *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9

BĚLOHLÁVKOVÁ, L., *Rozvoj sociálních dovedností.* In: Martinková, M., *Sociálne vzdelavánie žiakov s Aspegerovým syndrómom.* Bratislava: EDOPTIM, 2013. ISBN 978-80-971304-0-4.

BUDÍNOVÁ, I., BLAŽKOVÁ, R., VAŇUROVÁ, M., DURNOVÁ, H., *Matematika pro bystré a nadané žáky.* Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1012-0.

CAMPBELL, R., J., *Jak rozvíjet nadání našich dětí.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-516-4

CARTER, P., J., RUSSELL, K., A., *Trénink paměti a kreativity: příklady s řešením.* Praha: ComputerPress, 2002. ISBN 80-7226-704-3

CIHELKOVÁ, J., *Nadané dítě ve škole.* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1248-5.

ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. et al. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem.* Praha: Portál, 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., *Metodika práce se žákem s poruchou autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3307-7.

DAVIS, G. A., RIMM, S. B. *Education of the Gifted and Talented.* 5th ed. Boston, Pearson Education, Inc., 2004. ISBN 0-205-38850-7.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J., *Nadané dítě a jeho rozvoj schopností.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

GUILFORD, J., P., *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.

HAVIGEROVÁ, J., M., *Pět pohledů na nadání.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.

HAVLÍČKOVÁ, E., *Nadání, talent, osobnostní předpoklady k odborné tvůrčí činnosti – právní rámec.* In Škrabal, M., Fatková, M., Přístupy, postupy, praktické rady pro psaní, hodnocení a prezentaci prací SOČ. Praha: NIDV, 2014. ISBN 978-80-87449-70-7.

HENDL, J*., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORT, V. et al., *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HŘÍBKOVÁ, L., *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi.* Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-1998-6.

JANDA, M., ŠŤÁVA, J., VĚCHTOVÁ, G., *Výchova a vzdělávání nadaných žáků.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6552-9.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus – pervazivní vývojové poruchy.* Praha: Autistik, 2010.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování.* Univerzita Palackého v Olomouci, 2020.

JUCOVIČOVÁ, D., *Specifické poruchy učení a chování.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2006. ISBN 80-89005-11-X.

KAJANOVÁ, A. et al., *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd.* Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta. 2017. ISBN 978-80-7394-639-5.

KALEJA, M., *Teorie a praxe etopedie.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-419-1

KENDÍKOVÁ, J., *ADHD krok za krokem.* Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-438-1.

KONEČNÁ, V., *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-7668-6.

KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I., *Edukace nadaných dětí a žáků.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-430-3

KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z., *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie.* Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5

KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E., ed. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-8656–13-5

LANDAU, E., *Odvaha k nadání.* Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

LAZNIBATOVÁ, J., *Nadané dieta, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie.* Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

LOVECKY, D.V., *Gifted Children with Attention Deficit Disorder. Understanding Our Gifted.* May-June 1994. Vol. 6, Issue 5.

MACHŮ, E., KOČVAROVÁ, I., *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.

MATĚJČEK, Z., *Dyslexie – specifické poruchy učení.* Jinočany, 1993. ISBN 80-85467-56-9

MIKULAJOVÁ, M. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie.* Bratislava: MAVAG, 2009. ISBN 978-80-89113-74-3

MÖNK. ISBN S, J., F., YPENBURG, H., I., Naše dítě je velmi nadané. Praha: Grada, 2002. ISBN – 80-247-0445-5.

MUDRÁK, J., *Nadané děti a jejich rozvoj.* Praha: Grada, 2015, ISBN 978-80-247-5089-7.

MYERS, G., D., *Psychology in Modules.* United States: Macmillan Learning, 2020. ISBN 978-1319383725

Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *Thesocial and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 193-204), 2002. Waco, TX: Prufrock Press.

OSTATNÍKOVÁ, D., LAZNIBATOVÁ, J., JURÁŠKOVÁ, J., *Spoznajte nadané dieta rodičom, psychólogom a pedagógom.* Bratislava: Nadácia da Vinci, 2003. ISBN 80-717-068-5.

PACLT, I., a kolektiv. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.

PASTIERIKOVÁ, L., *Poruchy autistického spektra.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3

POKORNÝ, J., *Myslet kreativně.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2004. ISBN 80-7204-324-2.

PORTEŠOVÁ, Š., *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií.* Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.

PORTEŠOVÁ, Š. A KOL., *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-8520-7

PORTEŠOVÁ, Š., *Rozumově nadané děti se specifickými poruchami učení ve školním kontextu – problém nebo výzva pro učitele?.* Pedagogika, 2007.s. 47-57. ISSN 0031-3815.

PREIßMANN, CH., *Život s Aspergerovým syndromem.* Praha: Portál,2010. ISBN 978-80-7367-688-9.

RODNÝ, T. *Věk otce a riziko autismu.* Psychologie Dnes. 2006. 6. ISSN 1212-9607.

SELIKOWITZ, M., *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7

SHAW, P., RAPOPORT, J., GIEDD, J. ET AL: NIMH and McGill University report. *Nature*, 440, p-588-589 (March 30, 2006)

SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika.* Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

STANLEY, J., C., KEATING, D., P., FOX, L., H., *Mathematical talent: Discovery, Description, and Development.* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press 1974.

STEHLÍKOVÁ, M., *Nadané dítě: Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu.* Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0822-0.

STERNBERG, R. J., *Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "metaphors of mind."* In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* Oxford: Pergamon Press.1993, s 185-207.

SVOBODA, M. (ed.); KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIMONÍK, O., ed. *Vzdělávání nadaných žáků.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, K., *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0215-8.

THOROVÁ, K., *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom: [informační příručka]*. Praha: APLA, 2007. ISBN 978-80-254-6341-3.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍTKOVÁ, M., ed., *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.*2., Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VOJTOVÁ, V., *Kapitoly z etopedie.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.* Praha: Portál,2009. ISNB 978-80-9367-514-1.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: Zápory i klady ADHD v dospělosti.* Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-9643-2.

Internetové zdroje:

BETTS, T., G., NEIHART, M., *Profiles of the gifted and talented.* 1988, s. 248-253. [online, cit. 31.4. 2023]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/240729625_Profiles_of_the_Gifted_and_Talented

THOROVÁ, K., *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11).* Autismport, 2021. [online, cit.15.5. 2023]. Dostupné na: https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11

Praus, P., *Inteligence a její měření.* Mensa. [online, cit.10.5.2023]. Dostupné na: https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--identifikace-nadani--inteligence-obecne&aid=62

Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS. Národní ústav vzdělávání. 2017. Dostupné na: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/Metodika_nadani_s_PAS_2017_09_11.pdf[online, cit. 5.5.2023].

Plány IVP a PLPP, Metodický portál. [online, cit. 19.7. 2023]. Dostupné na: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466

MKN-10. [online, cit. 16.5.2023]. Dostupné na: https://mkn10.uzis.cz/

Mönksův vícefaktorový model. [online, cit. 4.7.2023].Dostupné na:https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-modely-nadani

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* [online, cit.25.4. 2023]. Aktualizováno 2017. Dostupné na:https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi

MŠMT. *Koncepce podpory nadání a péče o nadané na období let 2014–2020.* [online, cit.20.9. 2023]. Dostupné na: https://www.msmt.cz/mladez/system-podpory-nadani

NOVOTNÁ, L., *Metodický portál RVP: Mimořádně nadané děti s handicapem* [online, cit.2023]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html

Popis poruch autistického spektra. Metodický portál. [online, cit. 15.5. 2023]. Dostupné na: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12736

Prevalence autistického spektra. Nautis. [online, cit. 15.5. 2023]. Dostupné na: https://nautis.cz/cz/autismus

PORTEŠOVÁ, Š., *Dvojí výjimečnost.* 2021 [online, cit.14.3.2023]. Dostupné na: https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost

Ramirez-Smith, Ch., *Mistaken Identity: Gifted and ADHD.* [online, cit.18.7 2023]. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413690.pdf

Renzulliho triáda. [online, cit.4.7 2023]. Dostupné na: https://www.qiido.cz/iq-a-intelektove-nadani/

Systém podpory nadaní. [online, cit.2.6. 2023]. Dostupné na: www.msmt.cz

Wood, S. C. (2012). *Examining Parent and Teacher Perceptions of Behaviors Exhibited by Gifted Students Referredf or ADHD Diagnosis Usingthe Conners 3 (An Exploratory Study).* Roeper Review, 34(3), 194–204.[online, cit. 21.4. 2023]. Dostupné na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783193.2012.686426

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor žák

Příloha č. 2 - Polostrukturovaný rozhovor učitel

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas s rozhovorem

Příloha č. 4 – Informovaný souhlas s analýzou dokumentů

Seznam obrázků

Obrázek č. 1. Renzulliho triáda

Obrázek č. 2. Mönksův vícefaktorový model

Obrázek č. 3 – ukázka kódování

Obrázek č. 4 – ukázka kódování

Seznam tabulek

Tabulka č.1 Stupně nadání

Tabulka č. 2 Typické nápadné rozpory v kognitivních charakteristikách nadaného dítěte s SPU

Tabulka č. 3 Přehled respondentů

Tabulka č. 4 Konání rozhovorů

Příloha č.1 – Polostrukturovaný rozhovor žák

Polostrukturovaný rozhovor pro žáky:

1. Poskytuje Vám škola individuální vzdělávání vzhledem k Vaší diagnóze? Pokud ano, jak?
2. Jakým způsobem s Vámi pracují učitelé? Jsou metody výuky učitelů v různých předmětech rozdílné?
3. Nudíte se ve škole? Pokud ano, jak situaci řešíte?
4. Je práce učitele k Vám ovlivněna Vaším přístupem k předmětu?
5. Jak vycházíte s kolektivem třídy? Máte kamarády?
6. Jaké máte koníčky? Jak trávíte volný čas? Chodíte na nějaké kroužky, kurzy či jiné vzdělávání?
7. Účastníte se nějakých vědomostních soutěží a olympiád?

Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor učitel

Polostrukturovaný rozhovor pro učitele:

1. Jaké metody výuky používáte při vzdělávání žáka s dvojí výjimečností?
2. Využíváte ve výuce výukové programy určené žákům mimořádně nadaným?
3. Využíváte pomoc asistenta pedagoga, pokud je ve třídě přítomen?
4. Poskytujete žákovi vzdělávání pomocí IVP, pokud ho má vypracovaný?
5. Jak žák s dvojí výjimečností zapadá do kolektivu třídy?
6. Jak probíhá spolupráce s rodiči žáka s dvojí výjimečností?
7. Využíváte ve výuce nějaké formy neformálního vzdělávání?

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas s rozhovorem

Informovaný souhlas rodičů

Vážení rodiče,

Ráda bych provedla s vašim dítětem polostrukturovaný rozhovor na téma Mimořádně nadaný žák s dvojí výjimečností. Šetření je prováděno formou rozhovoru, který je nahráván na diktafon a je anonymní. Výsledky budou využity v diplomové práci na téma Nadané dítě s dvojí výjimečností.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem Bc. Markéta Straková

Studentka 3. ročníku, oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Souhlasím,

aby se můj syn/má dcera …….

a) Zúčastnil/a rozhovoru k šetření pro diplomovou práci na téma Nadané dítě s dvojí výjimečností.
b) Byl/a jsem informován/a o délce rozhovoru, o způsobu, jakým bude probíhat. Souhlasím s jeho nahráváním.

Datum …… Podpis rodiče ……

Příloha č. 4 – Informovaný souhlas s analýzou dokumentů

Informovaný souhlas rodičů

Vážení rodiče,

Ráda bych provedla analýzu dokumentů vašeho dítěte poskytnuté pedagogicko-psychologickou poradnou. Výsledky budou anonymizovány a využity v diplomové práci na téma Nadaný žák s dvojí výjimečností.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem Bc. Markéta Straková

Studentka 3 ročníku, oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Souhlasím,

aby byly dokumenty mého syna/mé dcery ……

Analyzovány pro šetření v diplomové práci na téma Nadané dítě s dvojí výjimečností.

Datum …… Podpis rodiče ……