

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Příběhy dvojí výjimečnosti - kvalitativní studie vývoje nadaných studentů s
poruchou učení

Tales of double exceptionality - a qualitative study of gifted students with
learning disabilities

Autor: Kateřina Pražáková

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Mudrák, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (B7701)

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika (7701R013)

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Příběhy dvojí výjimečnosti - kvalitativní studie vývoje nadaných studentů s poruchou učení*“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 9. dubna 2015

.....

podpis

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Jiřímu Mudrákovi, Ph.D. za ochotu ujmout se vedení této bakalářské práce a za jeho cenné rady a připomínky. Dále děkuji všem respondentům, kteří se mnou byli ochotni sdílet své příběhy, neboť bez nich by tato práce nemohla vzniknout, a také lidem, kteří mi na ně pomohli získat kontakty.

ANOTACE

Téma nadání a nadaných studentů je dnes stále aktuálnější. Novějším a méně známým tématem je však téma nadaných žáků a studentů se souběžným handicapem označovaných jako „dvakrát výjimeční“.

Cílem teoretické části je zmapovat specifické oblasti a problémy nadaných dětí a studentů se specifickými poruchami učení a případně s dalšími handicapem. Cílem praktické části práce je představit konkrétní projevy a vlivy výchovných a vzdělávacích přístupů u žáků a studentů, a to prostřednictvím kazuistik. Tato data by měla být praktickým doplněním zmapované psychologické problematiky nadaných žáků a studentů s handicapem, jíž se zabývá teoretická část práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Nadání, handicap, specifické poruchy učení, dvojí výjimečnost, vzdělávání

ANNOTATION

At present, there is a growing interest in the theme of giftedness and gifted students. However, newer and less familiar theme is the theme of gifted children and students with disabilities called „double exceptionality“.

The theoretical part focuses on describing the theme of giftedness, some theories and models of giftedness, highly specific field and problems of gifted children and students with learning disabilities, eventually with other handicaps too. In the empirical part of this thesis the aim is to present specific expressions, the link with development and influences of educational approach to children and students through casuistries. This data should be a practical replenishment of mapped psychological problems of gifted children and students with handicap that the theoretical part of the thesis deal with.

KEYWORDS

Gifted, handicap, learning disabilities, double exceptionality, education

Obsah

1	Úvod	7
I.	PRAKTICKÁ ČÁST	8
2	Dvojí výjimečnost	8
3	Historický kontext	10
3.1	Důležité historické mezníky	10
3.1.1	Americký longitudinální výzkum Lewise Madisona Termana	11
3.1.2	Rozšiřování koncepce nadání	12
3.1.3	Zájem odborníků o dvojí výjimečnost	12
4	Nadání	13
4.1	Definice inteligence	13
4.2	Definice nadání	13
4.3	Modely, druhy a klasifikace nadání	14
4.3.1	Intelektové nadání	16
5	Souběh nadání a handicapu	17
5.1	Nadané děti se specifickou poruchou učení	17
5.1.1	Paradoxní školní výkony nadaných dětí s poruchou učení	19
5.1.2	Souběh nadání a dyskalkulie	21
5.2	Nadané děti s poruchou pozornosti	22
5.3	Nadané děti s Aspergerovým syndromem	23
6	Identifikace	24
7	Emoční a sociální problémy	27
7.1	Intelektově nadaní žáci jako žáci s ohrožením	27
7.2	Problémy nadaných s poruchou učení	28
8	Vzdělávání	30

8.1	Mensa gymnázium, o.p.s.	32
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	33
1	O studii	33
2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	34
3	Metodologie.....	35
4	Popis výzkumného vzorku	37
5	Výsledky výzkumu a jejich analýza	39
5.1	Kazuistiky	39
	Kazuistika 1: Malá malířka.....	39
	Kazuistika 2: Umělkyně s SPU a ADHD	45
	Kazuistika 3: Studentka s dyskalkulií.....	50
	Kazuistika 4: Chemik s SPU	54
	Kazuistika 5: Doktorand s dysortografií.....	58
5.2	Shrnutí výsledků	62
6	Diskuse	63
7	Závěr.....	70
8	Seznam použitých informačních zdrojů	71
9	Seznam příloh.....	75
	Přílohy	76

1 Úvod

„S IQ vyšším než 180, které jsme u ní brzy zjistili, Sheila energii přímo sršela. Vlastně se podobala přímo atomové elektrárně.

Zjištění, že Sheila je dítě s vysokým intelektem, nic nezměnilo na její drtivé chudobě, domácím týrání, a násilnickém chování, které přetrvávalo. Pořádně jsem nevěděla, jak na ni, když toho bylo zapotřebí tolik zlepšovat, takže jsem začala s úplnými maličkostmi, o nichž jsem věděla, že je změnit dokážu“ (Hayden, 2012, s. 15). Příběh této dívky, který poutavě popisuje americká psycholožka a speciální pedagožka (a dívčina bývalá učitelka) Torey L. Hayden, ve mně poprvé probudil zájem o děti, které mají vedle svého mimořádného nadání také handicap či určité znevýhodnění. Uvedený citát popisuje šestiletou holčičku, která ve škole dokázala podávat mimořádné výkony na úrovni dětí o několik let starších a fascinovaly ji věci, které pro ni byly nové. Současně však měla v důsledku týrání, zanedbávání a zneužívání kromě citových problémů také problémy s chováním, kvůli nimž mnohým dospělým připadala nezvladatelná.

Doted' o intelektovém nadání koluje řada mýtů. Někteří lidé si je spojují se superiorními výkony víceméně ve všech oblastech, jiní např. s podivínstvím a zanedbaným zevnějškem. Dvojí výjimečnost však vedle nadání nezahrnuje pouze poruchy chování a sociálně-emocionálními problémy, ale např. i handicapy smyslové, tělesné, jedince s psychiatrickou diagnózou nebo jedince se specifickými poruchami učení. Toto téma je u nás zatím celkem nové a relativně málo známé, a to i mezi některými učiteli či dalšími odborníky. Pro některé může být těžko uvěřitelné, že intelektově nadaný jedinec může mít souběžnou poruchu učení.

Přestože existují různé druhy nadání i postižení či handicapů, tato práce se zaměřuje především na intelektově nadané jedince s poruchami učení. Praktická část práce představuje některé teorie a modely nadání a typické charakteristiky jedinců s dvojí výjimečností. V praktické části se snažím analyzovat faktory podílející se na průběhu vzdělávání studentů s dvojí výjimečností, a to pomocí kazuistik sestavených na základě polostrukturovaného rozhovoru. A protože se v naší literatuře neobjevují téměř žádné zmínky o intelektově nadaných jedincích s dyskalkulií, pozornost je zde zaměřena i na tuto problematiku.

I. PRAKTICKÁ ČÁST

2 Dvojí výjimečnost

Jak bylo řečeno v úvodu, tzv. dvojí výjimečnost znamená souběh nadání a určitého znevýhodnění. Může se jednat např. o znevýhodnění tělesné, smyslové nebo o psychiatrickou diagnózu, případně o další dílčí nedostatky ve školních dovednostech jako jsou specifické poruchy učení (dále jen SPU). Mimořádné schopnosti žáků a studentů s dvojí výjimečností tedy mohou být zastřeny tímto znevýhodněním.

Podle Hříbkové (2009) je pozornost této skupině nadaných spíše výjimečná, a to nejen u nás, ale i ve světě, „*ačkoliv je známo, že řada významných umělců a vědců musela v průběhu svého života čelit nepříznivému osudu. Někdy se dokonce můžeme setkat s představou, že nadání reprezentují jeden konec Gaussovy křivky a handicapovaní konec opačný – nadání se ještě často s postižením nebo handicapem nespojuje* (Hříbková, 2009, s. 108-109). Jedná se o tzv. rizikové skupiny nadaných.

Portešová (2009) považuje za největší a současně i nejvíce přehlíženou minoritní skupinu nadaných žáků právě ty žáky, kteří mají kromě nadprůměrného rozumového potenciálu souběžný handicap, nejčastěji SPU.

Vymezit tuto skupinu nadaných není jednoduché jak z psychologického, tak ani z pedagogického hlediska. Nejvýstižnějšími a současně asi nejjednoduššími označení vystihujícími podstatu dvojí výjimečnosti jsou taková, jaká hovoří „*o chytrých dětech se školními problémy*“ (Vail, 1989 in Portešová, 2009) nebo o „*paradoxních žácích*“ (Tannebaum, Baldwin, 1983 in Portešová, 2009).

V zahraničních textech bývají tito jedinci označováni pojmem „*dual exceptionalities*“ či „*double exceptionalities*“, což překládáme právě jako „*dvojí výjimečnosti*“. O žákovi s dvojími výjimečností se zahraniční prameny zmiňují jako o tzv. „*twice exceptional*“, což překládáme jako „*dvakrát výjimečný*“ (Portešová, 2009). Buttriss, Callander (2012) zmiňují možné obtíže v dosahování úspěchu u této skupiny nadaných, což zvyšuje jejich frustraci, která často vede k nevhodnému či rušivému chování. Takové chování pak ještě více snižuje pravděpodobnost, že budou tito jedinci identifikováni jako nadaní.

Legislativní zakotvení a vymezení populace mimořádně nadaných žáků u nás přináší např. Školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Mimořádně nadaný žák je podle § 12 (1) charakterizován takto: *„jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“* Věstník MŠMT v článku VIII. v odstavci (2) zmiňuje možnost dalších speciálních vzdělávacích potřeb u nadaných žáků: *„Nadání se u konkrétního žáka může vyskytovat současně s další speciální vzdělávací potřebou (SPUCH, ADHD atd.), která může rozvoj nadání nebo jeho projevy znesnadňovat.“*

Souběhu intelektového nadání a SPU se budeme věnovat podrobněji v dalších kapitolách, nejdříve si však zmíníme historický kontext a vývoj zájmu o tuto problematiku.

3 Historický kontext

Již po mnoho staletí si lidé všímají, že jsou různí jednotlivci schopni tutéž činnost vykonávat daleko rychleji či kvalitněji. Tento fakt se snažili si vysvětlit různými způsoby a na úrovni, která odpovídala stupni jejich poznání a stupni vývoje společnosti, ve které žili. Fenomén vysokého nadání se tak stal předmětem úvah či bádání různých filozofů, lékařů, psychologů a dalších odborníků (Hříbková, 2009).

Naše historie zahrnuje také řadu myslitelů, kteří uvažovali o vztahu mezi genialitou a psychickou či somatickou chorobností. Jedním ze starověkých filozofů, kteří spojovali genialitu s duševní chorobou, byl Platón. Ten hovořil o schopnosti básnit, k níž bylo zapotřebí určité nadšení – mania. *„Kdo přichází před brány poezie bez nadšení od Múz, jsa přesvědčen, že mu stačí zručnost k tomu, aby se stal básníkem, ten se sám mívá se svým cílem a jeho poezie, jako člověka, který zůstává střízlivý, bude zastíněna poezií těch, kdo v sobě mají nadšení“* (Platón, 1979, s. 141 – 142 in Hříbková, 2009, s. 17).

Podle Portešové (2009) bylo nadání v průběhu historického vývoje středem zájmu snad všech existujících společností. První snaha o vymezení a následné identifikování nadaných podle ní sahá do období Říma, ale možná i do časnějších historických etap.

3.1 Důležité historické mezníky

Dle Portešové (2011) bylo nadání po staletí chápáno jako mimořádně tvořivý či produktivní výkon u dospělého člověka, který se díky němu stal nějakým způsobem známým nebo uznávaným a až v 19. století došlo ke zjišťování testových výsledků výhradně v dětském věku.

K tomu přispěl Alfred Binet, který byl pověřen ministerstvem školství k vytvoření metody, jaká by umožnila vyhledat méně schopné žáky, kteří budou potřebovat odlišný vzdělávací přístup. Společně s Théodorem Simonem vytvořili sadu rozmanitých úkolů a otázek zaměřených především na vynalézavost a schopnost pochopit určité logické vztahy. Věřili, že díky tomu mohou zjistit duševní potenciál dítěte, tedy tzv. mentální věk a jeho porovnáním s chronologickým věkem (dle data narození) také intelektovou úroveň. Tím mohli porovnávat také intelektový výkon vyšetřených dětí mezi sebou. Třebaže si Binet byl vědom rizika zneužití této nové metody a opakovaně varoval před přílišným důrazem

na jedinou číselnou hodnotu, (upozorňoval zejména na skutečnost, že získaný výsledek je jen velmi orientační a nenaznačuje nic trvalého či dokonce neměnného), jeho varování před podobnými zjednodušenými závěry nebyla v následujících letech zcela přijata (Portešová, 2011).

3.1.1 Americký longitudinální výzkum Lewise Madisona Termana

Binetovy-Simonovy mentální testy se staly základním a nejdůležitějším diagnostickým nástrojem určeným k výběru velkého výzkumného souboru rozumově nadaných školáků. Lewis Madison Terman jej využil v monumentálním americkém výzkumu. Jednalo se o první a nejrozsáhlejší longitudinálně vedené sledování a zkoumání mimořádně nadaných dětí. Výzkum trvá od roku 1921 dodnes. Termanovým hlavním cílem bylo odpovědět na otázku: „*Jaké jsou typické charakteristiky dětí s vysokým IQ?*“ (Robinson, Clinkenbeard, 2008 in Portešová, 2009, s. 27). Zaměřil se na systematické zkoumání charakteristiky 1528 identifikovaných nadaných, jejichž IQ bylo 140 a vyšší. Jak se ukázalo, děti v jeho souboru vynikaly oproti kontrolní skupině v intelektových, volních a morálních vlastnostech, méně pak v rozvoji emočních vlastností a nejméně v rozvoji sociálních schopností a vlastností (Hříbková, 2009).

Avšak podle Pfeiffera (2008) byla prvním krokem výběru do výzkumného vzorku nominace žáka učitelem (měl určit dva žáky ve třídě, které považoval za nejchytřejší). To však napovídá, že tak mohly být opomenuty některé nadané děti, které se učiteli jako nadané nejevily, např. i děti s poruchami učení, chování či jiným handicapem, děti s nedostatečnou znalostí angličtiny či děti ze sociálně znevýhodňujícího nebo kulturně odlišného prostředí.

A navíc, zatímco se však nikdo z identifikovaných dětí nestal příliš výjimečným, slavným či obzvláště uznávaným „géníem“, dva pozdější nositelé Nobelovy ceny za fyziku zde jako nadaní identifikováni nebyli. Třebaže se ukázal vztah mezi tímto identifikačním postupem a trvalou školní úspěšností, patrně se mnohem méně vztahuje k úspěšnosti v pozdějším životě (Portešová, 2009).

3.1.2 Rozšiřování koncepce nadání

Výzkumné závěry, které ukázaly menší životní úspěšnost tzv. Termanových dětí, než jaká byla očekávána, se staly podnětem k hledání odpovědí na otázku, „*kteřé jiné schopnosti a vlastnosti dítěte by mohly mít větší vztah k jeho úspěchu v pozdějším životě?*“ (Portešová, 2011, s. 20). Tehdy se již předpokládalo, že globální inteligence sama o sobě není ani jediným, ani spolehlivým ukazatelem pozdější úspěšnosti mimo školní prostředí. Došlo tedy k přehodnocování významu inteligenčního kvocientu při identifikaci nadaných.

3.1.3 Zájem odborníků o dvojí výjimečnost

Požadavek věnovat pozornost souběhu rozumového nadání a handicapu stanovili odborníci přibližně v 80. letech 20. století. Téma nadaných žáků s poruchami učení se pak dále rozšiřovalo v 90. letech. Podstatný byl vznik vzdělávacích programů určených výhradně pro vzdělávání této skupiny nadaných žáků. Speciální výzkumná a poradenská centra od té doby existují především v USA, Kanadě, Austrálii a dalších zemích. Z Evropských zemí se tomuto tématu věnují odborníci především ve Velké Británii, v Německu a na Slovensku. V našem školském systému se však stále jedná o téměř nové a málo známé (Portešová, 2011).

Zde jsme si vymezili historické kořeny přístupu k nadání a dvojí výjimečnosti. Nadaným žákům a studentům s dvojí výjimečností, jejich charakteristice a vzdělávání se budeme podrobněji zabývat v dalších kapitolách. Ještě předtím se však budeme věnovat tématu nadání (jeho současným pojetím), a také tématu specifických poruch učení zvlášť.

4 Nadání

Vymezit nadání není jednoduché. Někteří jako Hříbková (2009) zmiňují mj. i kulturní podmíněnost představ o nadání a hodnotových preferencí oblastí, k nimž se tento fenomén vztahuje. Ačkoliv ve vědecké psychologii a v euroamerické kultuře bývá vztahován ke kognitivním charakteristikám jedince, znamená to spíše, že tato kultura preferuje a vysoce hodnotí právě tyto schopnosti. To se v praxi projevuje i tím, že inteligenční testy dodnes dominují při vyhledávání nadaných. Havigerová (2001) zdůrazňuje, že je nadání vztahováno také k aktuálním společenským hodnotám. S tím, jak se společnost vyvíjí, mění se i oblasti, které jsou považovány za hodnotové. Např. době míru může být jednou z hodnot muzika a v době války spíše bojeschopnost.

V dnešní době existuje mnoho definic, modelů a pojetí nadání. V následujících řádcích si vymezíme některé z nich. A protože bývá rozumové nadání často spojováno s inteligencí, definujeme si nejprve ji.

4.1 Definice inteligence

Inteligence může být chápána různě, avšak její definice obvykle znějí podobně jako tato: *„schopnost učit se ze zkušenosti, uvažovat v abstraktních pojmech a účelně se vypořádávat se svým prostředím“* (Atkinson, 2003, s. 692).

Průcha se zaměřuje i na další typy inteligence a definuje ji následovně: *„Jeden z obtížně uchopitelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí. Zpravidla se při jeho definování zdůrazňují kognitivní, tj. poznávací aspekty, ale v posledních letech se zkoumá též inteligence emoční, sociální, praktická apod.“* (Průcha, 2013, s. 108).

4.2 Definice nadání

V roce 1972 byla přijata tzv. Mardanova definice nadaných a talentovaných dětí. Podle Passowa (1993) se jednalo o první formální definici, která vymezila nadání široce a přestavovala vůbec první legislativní zakotvení nadaných a talentovaných žáků v USA, kde sehrál velkou roli. Zdůraznil, že *„nadání se nerovná pouze vysokému IQ, ale že se vztahuje například i k tvořivosti nebo ke schopnostem ve specifických oblastech,“* (Portešová, 2011, s. 21).

Hartl ve svém známém psychologickém slovníku definuje nadání jako „*soubor vloh jako předpoklad úspěšného rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní*“ (Hartl, 2010, s. 329).

Pedagogický slovník nadání definuje takto: „*V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky či matematiku*“ (Průcha, 2013, s. 163).

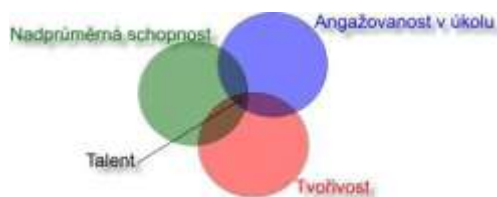
Tito autoři tedy pojmají nadání celkem široce jako schopnosti či potenciál pro výkon projevující se v různých oblastech a nespojují je pouze s intelektovými schopnostmi. Hříbková (2009) uvádí některé rozšířené definice nadání, k nimž patří např.:

- IQ definice vymezující nadání obvykle jako hodnotu přesahující hranici 130;
- Sociální definice související s konceptem nadání na řadu lidských činností a oblastí, kde může jedinec podat vysoký výkon;
- Kreativní definice, jež akcentuje tvořivost.

4.3 Modely, druhy a klasifikace nadání

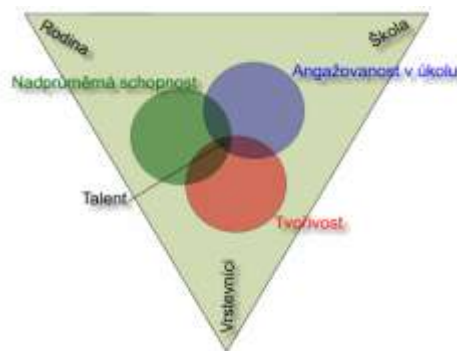
V reakci na preferenci intelektových schopností při identifikaci nadání vytvořil Renzulli známou Tříkruhovou koncepci, která se pokusila rozšířit pohled na nadání rozšířit a poprvé vymezila tzv. nadané chování jakožto systém vzájemně provázaných vztahů mezi třemi okruhy následujících charakteristik, které by měli žákům a studentům pomoci využít svého nadání k dosažení mimořádného výkonu i v pozdějších letech:

- Nadprůměrné schopnosti (obecné či specifické),
- Tvořivost (zahrnující např. originalitu, otevřenost k novým podnětům, zvědavost, ochotu riskovat atd.),
- Angažovanost v úkolu – formu motivace zahrnující zájem, vytrvalost, trpělivost, sebedůvěru a speciální zaujetí pro určité oblasti nebo činnosti.



Obr. 1 Tříkruhová koncepce nadání (Renzulli, 1986, s. 66 in Mudrák, 2009, s. 12).

Mönks (1987) pak tento model rozšířil o faktor náhody, vrstevnickou skupinu a vliv rodiny a školy. Pojal nadání jako dynamický proces a výsledek vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů.



Obr. 2 Mönksův triadický model (Mason, Mönks, 1993 in Mudrák, 2009, s. 13)

K autorům, kteří se věnovali otázce kritérií nadání, patří také R. J. Sternberg (1993 in Hříbková, 2009). Vymezil pět obecných kritérií, která se používají k hodnocení nadání:

- Excelentnost – existence vynikajícího potenciálu a výkonů jedince, superioritu jedince v některé oblasti či více oblastech vzhledem k jeho vrstevníkům;
- Vzácnost – vysoká úroveň rozvoje určité vlastnosti, charakteristického znaku, který se u vrstevníků vyskytuje velmi zřídka;
- Produktivita – oblasti, ve kterých je jedinec hodnocen jako superiorní a které umožňují produkování a vytváření komplexnějšího díla;
- Demonstrovatelnost – prokazatelnost superiority prostřednictvím jednoho či více testů, které jsou dostatečně validní a reliabilní;
- Hodnotnost – užitečnost – vykazování výkonů, které jsou nejen superiorní, ale také hodnotné, smysluplné a užitečné pro jedince nebo pro společnost.

Hříbková (2009) rozlišuje také mezi latentním (potenciálním) a manifestním (aktuálním) nadáním. Latentní nadání by se mělo vyskytovat spíše u mladších dětí, u kterých se ještě nesetkáváme s dominantním zájmem, a které dosud nedemonstrují vysoké výkony. Latentní nadání by mělo postupně přecházet v manifestované vnější, a to stimulací rozvoje dítěte pomocí podpůrného sociálního a společensko-kulturního prostředí. S manifestovaným nadáním bychom se pak měli častěji setkat u dětí staršího školního věku. Zde již můžeme mluvit o různých druzích nadání, kde jedinci podávají vysoké výkony.

Patří sem např.: matematické, jazykové, výtvarné, hudební, sportovní a další druhy nadání. Aktuální nadání tedy znamená výkony a projevy podávané v současné době, mohou se však považovat zároveň za potenciální, vezmeme-li v potaz možnost dosahovat ještě vyšších výkonů v budoucnu.

Hříbková (2009) dále vymezuje horizontální a vertikální klasifikaci nadání. Horizontální klasifikace nám vyčleňuje různé typy nadání podle druhů činnosti, ve kterých se nadání demonstruje. Sem pak patří nadání hudební, jazykové, sportovní atd., řadit bychom sem mohli rovněž intelektové či rozumové nadání. Každé z nich lze dále členit, nebo je naopak včlenit do obecnější skupiny. Např. hudební nadání je možné dále členit na interpretační a skladatelské. Vertikální klasifikace rozlišuje nadání podle stupně aktualizace. Členit je můžeme na již zmíněné latentní (potenciální) a manifestované (aktuální).

Mezi nadané se někdy řadí i tzv. savanti, jedinci většinou mentálně retardovaní, kteří v některé velmi úzké a specifické oblasti podávají mimořádné výkony (Mudrák, 2009).

4.3.1 Intelektové nadání

Protože se tato práce věnuje především intelektovému druhu nadání, budeme se mu zde věnovat trochu podrobněji.

Podle Hříbkové (2009) se intelektové nadání často člení na matematické, jazykové, organizátorské (řídící, vůdcovské), vědecké a technické. Laznibatová, Ostatníková (2010) chápou mimořádné nadání jako geneticky podmíněné, přičemž k jeho realizaci je zapotřebí podpůrného prostředí. Rozlišují dvě základní formy nadání, a to intelektovou formu a neintelektovou, kam řadí převážně sportovní a umělecké nadání. Za intelektově nadané děti pak považují takové, „*které mají vlohy, předpoklady, dispozice pro dosahování vynikajících výsledků ve škole, ve vzdělávání nebo v akademické oblasti. Takoví jedinci mohou být mírně, středně, nadprůměrně, vysoce až výjimečně, extrémně nadaní.*“ (Laznibatová, Ostatníková, 2010, s. 354). Zdá se tedy, že si intelektové nadání spojují především se školní úspěšností.

5 Souběh nadání a handicapu

Zde se zaměříme především na souběh intelektového nadání a SPU. Protože se však výzkumná část této práce dotýká také intelektově nadaných jedinců s jinými handicapy, a to konkrétně s ADHD a Aspergerovým syndromem, dotkneme se zde i těchto témat.

5.1 Nadané děti se specifickou poruchou učení

SPU zahrnují skupinu poruch, které předpokládají např. určitou dysfunkci centrálního nervového systému (Hartl, 2010). K nejznámějším patří: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Dysgrafie je definována jako „*specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou*“ (Slowík, 2007, s. 127). Jedná se tedy o rychlost psaní i úhlednost psaného projevu. V důsledku těchto obtíží má jedinec problémy plně se koncentrovat i na správnost pravopisu, gramatiku, obsahovou stránku psaného projevu atd.

Dyskalkulie je definována jako „*vývojová porucha učení, která se projevuje neschopností dítěte naučit se počítat, zvládat číselné řady, číst matematické symboly a provádět matematické operace*“ (Hartl, 2010, s. 113). Lze ji dále dělit na verbální (porucha slovního označování množství a počtu, operačních znaků atd.), proktognostickou (porucha manipulace s předměty, např. s kostkami, nebo jejich symboly jako jsou číslice, znaménka, apod.), lexickou (porucha čtení matematických symbolů, záměna tvarově podobných číslic atd.), grafickou (narušená schopnost psát číslice, operační znaky, kreslit geometrické tvary), ideognostickou (porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi), operacionální (narušená schopnost uskutečňovat matematické operace), (Slowík, 2007). Podle Müllera (2001) patří dyskalkulie k vzácnějším typům poruch učení.

Dyslexie je definována jako „*porucha učení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čteného textu*“ (Slowík, 2007, s. 127). Podle Portešové (2011) se však často projevuje i problémy v oblasti psaní a hláskování. Ona sama vychází především z fonologické teorie,

kteřá považuje za jednu z klíčových příčin dyslexie nedokonalé fonologické zpracování řeči, jež se projevuje ve schopnosti rozpoznat, uchovávat a vybavovat základní funkční jednotky řeči - tzv. fonémy. Psaní jakožto grafické zaznamenávání slyšeného (tedy mluvené řeči) podle ní bývá pro děti s dyslexií značně komplikované.

Dysortografie je definována jako „*specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek)*“ (Slowík, 2007, s. 127). Zatímco Hartl (2010) spojuje dysortografii s dysgrafií, Portešová (2011) ji spojuje naopak s dyslexií. Podle ní mají obě poruchy stejnou příčinu (deficit ve schopnosti fonologického zpracování řeči) a obě se projevují poruchou pravopisu, proto mezi nimi příliš nerozlišuje. Podle Slowíka se tato porucha často vyskytuje jak v kombinaci s dysgrafií, tak i v kombinaci s dyslexií.

Informace ohledně četnosti výskytu poruch učení se různí podle autorů i zemí – tedy i dle jazykového a kulturního kontextu. Na to upozorňuje i Slowík (2007). Podle něj se diagnostikované poruchy učení objevují cca u 2% populace, přesto lze určité symptomy nalézt až u 15% naší populace. Vágnerová (2003) jako nejčastější a nejznámější poruchu učení uvádí dyslexii s četností přibližně 3% českých dětí, zatímco dysgrafie a dysortografie (které se i podle ní často vyskytují společně) postihují přibližně 2% českých dětí a dyskalkulie zlomek procenta českých dětí, přičemž problémy ve čtení a psaní čísel mohou být někdy spojeny s dyslexií. SPU bývají obvykle diagnostikovány pouze u jedinců s alespoň průměrnou (či dokonce nadprůměrnou) hodnotou IQ (Slowík, 2007) a pro určení diagnózy je potřeba porovnat výsledky v daném předmětu s celkovou úrovní inteligence, případně i s výkony v ostatních předmětech (Vágnerová, 2007). Měly by se tedy vyskytovat nezávisle na intelektu.

Jak bylo řečeno, nadané děti s poruchami učení často nebývají vzdělávacím systémem rozpoznány. Někteří učitelé těžko přijímají fakt, že dítě, které běžně podává víceméně průměrné školní výkony, může být současně vysoce nadprůměrné ve schopnosti myšlení, nebo mít dokonce v některých školních oblastech i výrazně lepší schopnost se učit.

Baumová (1997) i Portešová (2011) rozlišují tři skupiny nadaných dětí s poruchami učení podle těchto kritérií:

1. Identifikované nadání a neidentifikovaná porucha učení – jedná se především o mírnější formy poruch učení. Tyto děti jsou chybně hodnoceny jako „*příliš chytré na to, aby měly poruchu učení, ale ne zase dostatečně chytré, aby mohly patřit mezi žáky nadané výjimečně*“ (Portešová, 2011, s. 63). Ve vyšších ročnících však často dochází k výraznějším diskrepancím mezi očekávaným a aktuálním školním výkonem. Typické projevy poruch učení však dospělí spíše bagatelizují, přičítají je nedostatku motivace žáka apod.

2. Neidentifikované nadání a neidentifikované porucha učení – nadání i handicap se vzájemně překrývají a maskují. Jedná se o žáky podávající víceméně průměrné školní výkony ve srovnání s vrstevníky a vzniká tak dojem, že jsou jejich výkony přiměřeny věku.

3. Identifikovaná porucha učení a neidentifikované nadání - zatímco poruchy snižují intelektuální výkony, nadání zůstává skryté. Podle Baumové se jedná o nejohroženější skupinu. Rodiče a učitelé jsou zaměřeni pouze na nápravu poruchy učení dítěte, zatímco jeho studijním předpokladům ani hlubokým mimoškolním zájmům nevěnují pozornost.

5.1.1 Paradoxní školní výkony nadaných dětí s poruchou učení

Intelektově nadaní žáci s poruchami učení bývají považováni za paradoxní žáky. To se může projevit nejen rozporem mezi jejich rozumovými schopnostmi a úspěchem ve škole, ale např. i rozdílnými výkony v rámci jediného předmětu. Žák, který nedokáže plynule číst a ani správně psát, může mít vynikající slovní zásobu a studen s potížemi s tempem a správností při počítání jednoduchých početních příkladů může být schopen vypočítat velmi složité početní úlohy lépe než jeho spolužáci. Takto jedna učitelka popsala výkony dvanáctileté dívky: „*Veronika je v matematice schopna velmi rychle porozumět složité podstatě komplikovaného matematického problému, řeší jej logicky zcela správně, na velmi abstraktní úrovni, dovede najít i nové způsoby řešení, ale málokdy dojde k správnému výsledku. Často se totiž splete v jednoduché numerické operaci nebo zapomene provést dílčí úkol ve správně naplánovaném sledu po sobě jdoucích kroků (například vše nakonec vynásobit, vydělit, převést jednotky apod.)*“ (Portešová, 2010, s. 74).

Jedním z dalších typických problémů je nedostatečně plynulá řeč. Tito žáci tak mají problém s rychlým slovním vyjadřováním svých myšlenek, potřebují delší čas na slovní odpovědi. Podle některých autorů může jít o důsledek upřednostňování neverbálního způsobu myšlení, tedy myšlení v obrazech či myšlení využívající vizuálních představ, jež je mnohem rychlejší než verbální. „*Jediná obrazová představa vyžaduje tisíce slov k tomu, aby mohla být dokonale popsána slovy,*“ vysvětluje Silvermanová (2000, s. 163 in Portešová, 2011, s. 79). Podle Portešové se tento problém stupňuje, chtějí-li se tito jedinci vyjádřit přesně nebo popsat něco, nad čím přemýšlí více do hloubky. To ukazuje na příkladu šestnáctiletého chlapce, když říká: „*Mám význam, vím, co chci říct, a nedokážu najít slovo. Stává se mi to často, když chci vyjádřit něco, co ve mně nějakou dobu vnitřně probíhalo, nad čím jsem nějakou dobu vnitřně přemýšlel. V ten moment ale nejsem schopen najít ta slova*“ (Portešová, 2011, s. 80). Navzdory tomu však mívají velmi dobré verbální schopnosti, výborně chápou významy slov i drobné významové nuance, pochopí i hlubší obsah sdělení a rozumí logickým vztahům mezi pojmy.

Mortimore (2008 in Portešová, 2011) považuje za jednu z typických charakteristik jedinců s dyslexií tvořivost. Podle Portešové (2011) jsou nadaní žáci s dyslexií v některých oblastech dokonce tvořivější (a současně mají více mimoškolních zájmů) než ti stejně nadaní bez handicapu. Proto často dovedou zajímavým způsobem řešit nové problémy, přicházet s neobvyklými nápady i s velmi originálními myšlenkami, přičemž často využívají představivost, imaginaci a experimentování. Rovněž uvádí, že byť je i tato skupina nadaných silně vnitřně motivována touhou více znát a více se dozvědět, projevuje se to častěji v mimoškolních aktivitách než přímo ve škole. Dnešní škola je podle ní založena spíše na pasivním přijímání informací, drilu a prvcích soutěživosti (např. dostat dobrou známku či být lepší než ostatní) a u domácích úkolů je pozornost věnována jejich formální stránce. Zdůrazňuje tedy tzv. vnější motivaci bez tvořivosti a možnosti hledat a objevovat. To ukazuje na příkladu dvanáctiletého chlapce, o kterém jí jeho matka řekla následující: „*Škola ho nebaví a nesnaží se. Ale doma je to jiné. Sestrojil si v pokojíčku zvonek, větrák, všude po stropě má dráty, nastudoval si to a umí to zapojit tak, aby to fungovalo. Naposled si dal dohromady koleje s vlakem a k tomu vytvořil překladové nádraží s padacím mostem, výsuvnou plošinou a ani neumím pojmenovat, co ještě*“ (Portešová, 2011, s. 88).

5.1.2 Souběh nadání a dyskalkulie

Výše uvedené charakteristiky se týkají především nadaných žáků či studentů s dyslexií a dysortografií. Portešová, která se u nás asi nejvíce zabývá problematikou dvojí výjimečnosti, je ve svých publikacích popisuje velmi podrobně. Přesto je v české literatuře těžké najít zmínky o rozumově nadaných s dyskalkulií, natož jejich podrobnější charakteristiky. Např. Heráfová (2007) uvádí pouze to, že nadaný jedinec s dyskalkulií může mít výborné logické myšlení. Smítková (2008) zase vytvořila kazuistiku nadané žákyně s dyskalkulií a kazuistiku nadaného žáka s dyskalkulickými obtížemi, jednalo se však o žáky, kteří měli vedle této poruchy diagnostikovány další (a navíc dominantnější) poruchy. Zmínila jejich problémy v matematice, a to např. v její lexikální oblasti (neschopnost číst matematické symboly) či v matematických subtestech inteligenčního testu. Je však těžké určit, do jaké míry jsou tyto poruchy zapříčiněny skutečně dyskalkulií a do jaké ostatními handicapy. Zvláště pak, když např. i nadaní žáci s dyslexií či mohou mít v důsledku svého handicapu potíže v matematice.

Protože u nás není kombinace těchto výjimečností téměř vůbec popsána, pokusila jsem se tedy najít nějaké informace o nadaných jedincích s dyskalkulií v zahraničních zdrojích. Podle nich existují studenti, kteří mají vážné problémy s učením matematiky, zatímco ostatní školní předměty jsou pro ně snadné. Tito studenti mají vysoké IQ, jsou vynikajícími čtenáři, kreativními spisovateli a celkově se rychle učí. Problém nastává výhradně při setkání s úkolem vyžadujícím pochopení a uplatňování jazyka matematiky, kdy u těchto studentů dochází k selhávání. Tento paradox pro ně může být velmi frustrující a někdy své tvůrčí schopnosti dokonce využívají takovým způsobem, aby se vyhnuli matematickým úkolům (Newman in Hoagies' Gifted Education Page, 2015).

Besnoy (2006) se domnívá, že ač tito nadaní studenti potřebují pro svůj rozvoj intelektuálně náročnější úkoly, mají méně možností prokázat své schopnosti. Domnívá se také, že 20-30% jedinců s tímto postižením mají potíže jak v matematice, tak i ve čtení.

I podle Himelrigh (2015) dochází k rozporu mezi intelektovým potenciálem těchto žáků a jejich výsledků ve standardizovaných matematických testech. Navzdory jejich snížené schopnosti zapamatovat si základní matematická pravidla (fakta) nebo např. zarovnávat čísla do správných sloupců v některých typech úkolů, mohou mít oproti tomu

výjimečnou schopnost rychle si organizovat myšlenky, přemýšlet do hloubky, mít výjimečné vyjadřovací schopnosti atd. Pro tyto žáky doporučuje individuální vzdělávací plán, výuku matematiky v menších skupinách, dostatek času na vypracování úkolů, obohacování učiva v oblasti jejich nadání, a také využití jejich rozumových schopností ke kompenzaci tohoto handicapu.

5.2 Nadané děti s poruchou pozornosti

Zkratka ADD (*Attention Deficit Disorder*) je označením pro poruchu chování spojenou s problémy se soustředěním; ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) zahrnuje navíc také hyperaktivitu a řadí se do skupiny specifických poruch chování. Tyto potíže jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy (Žáčková, Jucovicová, 2005). Podle Novotné (2004) se diagnóza ADD či ADHD určuje na základě přítomnosti poruch chování jako je hyperaktivita, nesoustředěnost, potíže s učením atd. a musí se vyskytovat minimálně ve dvou odlišných prostředích po dobu min. šest měsíců. Z důvodů podobnosti mezi poruchou pozornosti nadáním, kam patří např. denní snění, velká aktivita, zpochybňování pravidel, zvyků apod. může dojít i k chybné diagnóze. Pro odlišení nadaných žáků od žáků s ADHD shrnula Portešová (2004 in Smítková, 2008, s. 105) základní odlišnosti do této tabulky:

Nadání	ADHD
Projevuje méně nevhodného chování, když je zaujato	Chování není ovlivněno zájmy
Kontakt s podobně nadanými dětmi výrazně zmenšuje projevy nevhodného chování	Kontakt s ostatními nadanými dětmi nemá pozitivní efekt na chování
Dítě, které vypadá, že nedává pozor, zopakuje instrukci	Dítě nezopakuje instrukci
Dítě vyrušuje, aby získalo pozornost učitele	Nejde o získání pozornosti učitele
Nevhodné chování se mění v závislosti na stylu vyučování a změně osnov	Styl vyučování nemá velký vliv na nevhodné chování
Dítě má logické vysvětlení pro nevhodné chování, pro nesplněný úkol	Neumí vysvětlit nevhodné chování, nesplněný úkol

Tab. 1 Odlišnost nadaných dětí od dětí s ADHD

Podle Neihartové (2004 in Smítková, 2008) mají děti s ADHD obecně tendenci zaostávat v sociální a emocionální zralosti o dva až tři roky oproti svým vrstevníkům, zatímco kognitivní, sociální a emocionální vývoj nadaných dětí bez ADHD se naopak více podobá vývoji o dva až čtyři roky starší ch dětí. V důsledku toho řeší vzdělávací dilema u

nadaných dětí s ADHD. Jejich nadaní vrstevníci bez ADHD by podle ní nemuseli mít dostatek trpělivosti s emocionální nezralostí studentů s ADHD mezi sebou. Větší riziko však vidí v nedostatku intelektuálních podnětů a v omezeném přístupu k ostatním jedincům s podobnými zájmy a schopnostmi, přiklání se tedy spíše k možnosti vzdělávat nadané děti s ADHD společně s ostatními nadanými dětmi.

5.3 Nadané děti s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom patří mezi poruchy autistického spektra. Mezi charakteristické rysy osob s tímto postižením patří potíže v komunikaci (např. i schopnost porozumět metaforám), ve společenských vztazích, nedostatek představivosti i tvořivosti, vyhraněné zájmy a stereotypní chování. Podle Novotné (2004) mají lidé s Aspergerovým syndromem častěji průměrnou či nadprůměrnou inteligenci oproti jedincům s autismem trpících spíše mentálním opožděním, a také méně obtíží v řeči. Portešová (2008) uvádí, že mohou mít IQ až 160. Přesto i oni mají oslabenou schopnost porozumět neverbální komunikaci.

6 Identifikace

Jak již bylo zmíněno, identifikace této skupiny nadaných je velmi náročná. Portešová (2011) shrnula tři základní skupiny faktorů, které znesnadňují jejich identifikaci:

- vliv mýtů (např. mýtus, že jedinec s SPU nemůže být současně nadaný)
- není dostatečně respektováno vývojové hledisko,
- vzájemný vztah mezi nadáním a SPU není dostatečně chápán a podceňují se tzv. kompenzační mechanismy.

Jurášková (2006) shrnula nejčastěji používané metody při identifikaci takto:

- pozorování – ze strany rodičů, pedagogů a dalších osob, které jsou s dítětem v dlouhodobějším kontaktu;
- inventáře – navazují na pozorování. Otázky bývají zaměřené na výskyt typů chování charakteristických pro nadané. Chybí zde však porovnání s běžnou populací;
- portfolia – systematický soubor prací posuzovaných jedince dokumentující jeho pokroky, úspěchy atd.
- standardizované testy (intelligenční, výkonové, didaktické, testy tvořivosti a specifického nadání. Mnoho autorů zdůrazňuje nutnost opatrnosti při interpretaci výsledků IQ testů;
- posouzení výsledků prací odborníky (hl. u uměleckých druhů nadání);
- dotazníky – zaměřené hl. na zjištění motivace dítěte, zájmů, postojů a osobnostních vlastností.

Davis a Rimm (1998) uvedli několik modifikací, které se osvědčily v USA při identifikaci dvakrát výjimečných, k nimž patří: alternativní formy testů či alternativní testy, portfolia, neverbální testy, doporučení učitele, případové studie, interview, podmíněčné zařazení do programu, modifikovaná administrace testu, atd. V modifikované formě se používá např. Wechslerova škála inteligence. Podle Portešové (2011) se i u nás k posouzení intelektových schopností používají nejčastěji Wechslerovy intelligenční škály pro děti, a to ve třetí revizi (metoda WISC –III). Tuto metodu však považuje za již zastaralou oproti následné, čtvrté revizi, která např. úzce navazuje na současné výzkumy

poznávacích schopností, snižuje důraz na rychlost při řešení úkolů a u níž tedy vidí menší riziko diagnostických chyb.

I ona současně vidí riziko v důrazu na celkové IQ při diagnostice jedinců s poruchou učení. Také zde totiž může být nadání maskováno handicapy, které snižují celkové IQ, a to i přesto, že se často užívají tzv. vícedimenzionální inteligenční testy obsahující řadu dílčích testů (subtestů) zaměřující se na různé aspekty inteligence. Výsledek inteligenčního testu tedy může být zkreslen např. v důsledku chybně přečtené instrukce nebo pomalého psychomotorického tempa a celkové IQ pak nemusí přesáhnout 130. Typicky se nadprůměrné schopnosti těchto dětí více projevují v subtestech zaměřených na prostorovou úvahu, rozpoznávání obrazců, slovní porozumění a abstraktní úvahu. Časté selhávání se naopak nejvíce projevuje v subtestech krátkodobé fonologické a pracovní paměti i při pracovní rychlosti. Jako nápadné charakteristiky při identifikaci vymezila následující:

- diskrepance mezi testovanými schopnostmi a školním výkonem;
- diskrepance mezi jednotlivými subtesty;
- nezvládání jednoduchých položek vs. úspěch v těžších položkách;
- typický profil v IQ testu.

Když tedy dítě např. chybí v jednoduchých položkách, zato však podá nadprůměrné výkony v těžších, nebo pokud mu nevyhovuje výrazné časové omezení některých subtestů, ale podává mimořádné výkony v těch méně časově omezených, může to znamenat, že je jejich intelektový potenciál vyšší než naznačuje celkové IQ.

Portešová (2011) se také pokusila vytvořit základní identifikační rámec, který by se mohl stát východiskem pro vyhledávání dětí s možnou dvojí výjimečností. Nepovažuje za nutný přesný sled jednotlivých kroků, za vhodné však považuje zaměřit se na tyto oblasti:

- intelektové schopnosti (spíše orientačně a pro posouzení silnějších i slabších stránek jedince);
- porucha učení, procesní deficity;
- tvořivost
- specifické schopnosti v určitých oblastech, zájmy;
- psychosociální, emoční charakteristiky;

- vnitřní motivace k učení;
- metakognice, vlastní způsob učení.

Následující tabulka shrnuje charakteristiky, které mohou zkomplikovat nebo naopak podpořit identifikaci nadání:

Charakteristiky, jež brání identifikaci Nadání	Charakteristiky, jež podporují identifikaci nadání
frustrace z neschopnosti zvládnout určité akademické dovednosti	výborná slovní zásoba i její správné užívání
naučená bezmocnost	výjimečné analytické schopnosti
nedostatek motivace	vysoká míra tvořivosti
rušivé chování ve třídě	vysoká míra produktivity (zejména v oblasti zájmů)
Perfekcionismus	výjimečná schopnost řešit problémy
zvýšená citlivost (například ke kritice, k pocitům ostatních)	schopnost přemýšlet o tvořivých řešeních
problémy s dokončováním úkolů	specifické schopnosti (umělecké, hudební, mechanické)
nedostatek organizačních schopností	výborná paměť
nedbalost v práci	dobré schopnosti kritického myšlení
špatná schopnost poslouchat a soustředit se	neobvyklá schopnost vidět vztahy mezi myšlenkami a koncepty
selhávání při úkolech, které vyžadují dobrou paměť	výjimečná schopnost úsudku
nízká sebedůvěra	angažovanost v úkolu, motivace
nerealistická vlastní očekávání	touha znát, zkoumat a objevovat
nedostatek sociálních dovedností, problematický vztah k některým vrstevníkům (například agresivita, obranný postoj)	řada speciálních schopností, smysl pro humor

Tab. 2 Charakteristiky, jež brání nebo podporují identifikaci nadání (Ruban, Reis, 2005, s. 116 in Portešová, 2011, s. 40)

Důležitou roli v procesu vyhledávání všech nadaných dětí pak sehrávají učitelé, psychologové i rodiče, třebaže musíme počítat s určitou subjektivitou a možným zkreslením při jejich posuzování. Rodiče jsou prvními dospělými, kteří mohou alespoň orientačně zachytit a popsat náznaky dvojí výjimečnosti a je důležité se jich opakovaně ptát na schopnosti dítěte, nedostatky, handicap, vlastnosti, chování a zájmy.

7 Emoční a sociální problémy

Zde se zaměříme na emoční a sociální problémy jedinců s dvojí výjimečností. Protože se s problémy podobné povahy mohou potýkat také nadané osoby bez další klinické diagnózy (bez handicapu), budeme se nejprve zabývat problémy nadaných obecně.

7.1 Intelektově nadaní žáci jako žáci s ohrožením

Základním a současně specifickým vývojovým znakem rozumově nadaných dětí je určitá nerovnoměrnost, nevyrovnanost vývoje. Následující tabulka nám ukazuje možné disproporce vývoje těchto dětí, která uvádí oblasti, ve kterých se tyto rozdíly nejčastěji projevují.

Vysoká úroveň	Nižší úroveň
psychický vývoj	tělesný vývoj
intelektová úroveň	emocionálně-sociální úroveň
verbální složka intelektu	neverbální složka intelektu
zrychlené myšlení a řeč	pomalé psaní, slabé grafomotorické projevy
logické myšlení, brilantnost úvah	mechanické myšlení, získávání poznatků
logické, problémové učení	klasické paměťové učení
tvořivost, nové originální prvky řešení problémů	klasické chápání a použití ověřených vzorů, modelů
potřeba nových informací, poznatků	držení se předepsaného, standardního učiva
zájem o řešení komplikovaných, neznámých, nových úloh	upřednostnění mechanických, jednotvárných, lehkých úloh

Tab. 3 Možné disproporce ve vývoji intelektově nadaných dětí (Laznibatová, 2001).

Jak také uvádí, mezi typické problémy nadaných jedinců v emocionální oblasti patří např.: Úzkostlivost, zvýšená zranitelnost, plačtivost, výbušnost, impulzivita, potřeba vyhnout se neúspěchu či zvítězit. K problémům v sociální oblasti může patřit: sociální nezralost, problémy se sociální integrací, perfekcionismus, nízké sebehodnocení, neochota podřizovat se příkazům, zejména pokud jsou nelogické.¹

¹ Rozpor mezi intelektuální a emocionální zralostí dítěte popsala také americká učitelka velmi nadané dívky (když rodiče dívky žádali o její přestup do vyššího ročníku) s tehdy ještě nediodagnostikovanou schizofrenií: „Když s ní pracuji individuálně, je to vynikající žákyně. Mám ale ve třídě šestnáct dalších dětí, které potřebují moji pomoc. Je to pro mě frustrující, protože Janni materiálům rozumí, zatímco většina ostatních žáků ne. Potřebují moji pomoc víc než Janni. Ovšem jakmile od ní odejdu k jinému žákovi, Janni odmítá pracovat,

Podobné charakteristiky nadaných dětí včetně jejich problémů uvádí také Hříbková (2009). Podle ní však mívají nadaní žáci ve školních kolektivech extrémní postavení, a to buď extrémně nízké, nebo extrémně vysoké sociální dovednosti. Jako další uvádí problémy s negativním sebeobrazem, tedy nedostatečnou schopností rozlišit své silné a slabé stránky (především u těch, jejichž intelektová kapacita není spokojena s konkrétním zájmem, což může pramenit z nedostatku mimoškolních aktivit a omezené možnosti je vůbec rozpoznat).²

7.2 Problémy nadaných s poruchou učení

Portešová (2011) považuje za nejvíce ohroženou skupinu nadaných právě jedince s poruchou učení z důvodu neustálého vnímání a prožívání rozporu mezi jejich schopnostmi a handicapem. Mezi nejčastější emoční problémy patří: úzkost, obranný postoj, nízká sebedůvěra, zranitelné sebepojetí, intenzivní strach a frustrace. Tito žáci si mohou v důsledku trvalé školní neúspěšnosti připadat jako celkově neschopní a případné úspěchy přičítat spíše náhodě. Často si připadají jiní než ostatní, což Portešová ukazuje na příkladu dnes již dospělé ženy: „*Jako dítě a vlastně někdy i teď jsem si nebyla vůbec jistá, jaká jsem, zda hloupá, co špatně čte, nebo chytrá. Pořád se to ve mně pralo jako dva nepřátelé, ale většinu času jsem se spíše považovala za hloupou a JINOU, nenormální, zvláštní, nepotřebnou nebo špatně naprogramovanou,*“ (Portešová, 2011, s. 183). Žáci mají problémy pochopit, jak je možné, že umí vyřešit tolik složitých problémů, ale zároveň se jim ve škole nedaří uspět v úlohách, jaké ostatní žáci zvládají bez problémů. Snížené sebehodnocení může také vést ke snižování akademických cílů, strachu z neúspěchu, ale paradoxně i strachu z úspěchu (obavě z toho, že žák případný úspěch již nedokáže zopakovat. Opravdovými kamarády těchto dětí se stávají děti různého věku (méně často,

ačkoliv vím, že by tu práci bez problémů zvládla. Ale je to ještě horší, začne vždycky vyrušovat, křičí a hází věcmi“ (Schofield, 2014, S. 178).

² Jako příklad lze možná uvést úryvek z knihy citované již v úvodu, když se velmi chytrá dospívající dívka (s IQ přes 180) snažila vysvětlit, proč si připadá hloupá: „*No, tak třeba ve třídě všichni pochopí hned napoprve, co nám učitel říká, ale já nikdy. Já to slyším a myslím se, že tomu rozumím, ale pak se mi začnou v hlavě rojit otázky. Napadne mě, a co tohle? Nebo mě často napadne, no jo, v tomhle případě to takhle platí, ale platí to i v jiných případech? A pokaždé uvidím, že existuje případ, kdy to fakt neplatí, ale zároveň to někdy zase platí. Pak si uvědomím, že je strašně velká hromada věcí, kterým vůbec nerozumím, jenže všichni ostatní sedí kolem mě a píšou jak šílení. Oni tomu rozumějí a já ne. A když se vyptávám, učitelka za chvíli řekne: 'Už musíme pokračovat. Zdržuješ nás.'* A v tu chvíli je mi jasný, že jsem prostě fakt blbá, protože já rozumím z toho všeho jenom pidikousiču,“ (Hayden, 2012, s. 121). Haydenová se jí pak snažila vysvětlit, že se ostatní na nic neptají, protože jim mozek ani nenabídne tolik možností.

než je běžné, se jedná o stejně staré děti) s podobnými zájmy a schopnostmi, což patří k typickým charakteristikám všech nadaných dětí, ale současně může vést k vyčlenění z běžné skupiny vrstevníků.

V této kapitole jsem uvedla několik podobností mezi problémy nadaných jedinců a nadaných jedinců s poruchou učení (problémy sociální, emoční apod.). Dá se však předpokládat, že u jedinců s poruchou učení mají tyto problémy více příčin a proto také často hlubší dopady.

8 Vzdělávání

Jak Laznibatová (2001), tak i Hříbková (2009) uvádějí jako typické charakteristiky intelektově nadaných žáků či studentů vysoce rozvinuté logické myšlení, tvořivost, originalitu a preferenci problémového učení oproti klasickému paměťovému učení, případně držení se předepsaného, standardního učiva. Hříbková (2009) rovněž zmiňuje převahu vnitřní motivace nad vnější a roli sebevzdělávání, kam může patřit např. četba jakožto aktivita, která jim pomáhá uspokojovat poznávací potřeby a získávat informace o světě a o lidech³. Tytéž charakteristiky uvádí i Portešová (2011) jako typické pro žáky s dvojí výjimečností včetně zájmu žáků s dyslexií o četbu, a to i přesto, že jim čtení činí obtíže.

Podle Hříbkové (2009) se také u nadaných jedinců bez další klinické diagnózy mohou objevovat problémy se školním prospěchem, spíše však později, např. až na střední škole (SŠ), než je tomu podle Portešové (2011) u dětí s dvojí výjimečností. Hříbková tyto problémy přičítá nedostatečně rozvinutým studijním návykům, bez nichž se do té doby dokázali obejít a za možný problém považuje i volbu střední či vysoké školy. Jako důvod uvádí jejich multipotencialitu a tendenci odkládat zúžení jejich zaměření na jediný obor.

Vzdělávací program pro žáky s dvojí výjimečností by měl být podle Portešové (2010) zaměřen jak na rozvoj nadání, jenž je mj. významným motivujícím faktorem (umožňujícím lépe překonávat nedostatky, selhání a neúspěchy), tak na nápravu handicapů, tedy i na rozvoj efektivních kompenzačních strategií respektujících individuální odlišnosti. Za vhodná považuje za tato opatření:

- Dílčí akcelerace v oblasti nadprůměrných schopností a náprava handicapu s pomocí speciálního pedagoga doplněná mentorstvím;

³ Podle Hayden (2012) popsala šestnáctiletá Sheila svůj zájem o dílo Williama Shakespeara těmito slovy: „*Je to, jako když jsem v podkrovním pokojíčku – ten je jako můj normální život – a nade mou je jako střešní okno, které vidím, ale kam nikdy nedosáhnu. A když si tohle čtu, něco uvnitř mě roste. Tlačí mě to nahoru a já to střešní okno můžu na chvíli otevřít a podívat se ven. Na chvíli zahlídnu ten svět venku, víš, jak to myslím? Ale zahlídnu ho. Chvilíčku vidím, že existuje něco většího než já*“ (Hayden, 2012, s. 211). Své vlastní pocity popsala následovně: „*Já jsem dokázala myslet jenom na to, co to sakra děláme, když tuhle dívku zavíráme do vězení. Proč byla tady, a ne na nějakém letním literárním semináři na vysoké nebo proč nestuduje starověké dějiny, které ji očividně tak učarovaly? Kde byli mentoři, kteří si té dívky měli dávno všimnout? (...) Kde byli učitelé literatury, kterým by srdce zaplesalo už jen při pomýšlení na šestnáctileté děvče zblázněné do poezie Antonia a Kleopatry?*“ (Hayden, 2012, s. 212).

- Obohacování učiva v oblasti nadání, možnost rozvoje zájmů a schopností;
- Individuální vzdělávací plán (IVP) (zohledňující jak rozvoj nadání, tak nápravu handicapu);
- Vytvoření speciálních tříd pro nadané děti s SPU nebo speciálně vytvořených programů pro tuto skupinu dětí;
- Intenzivní zapojení mentora – úspěšného dospělého s SPU.

Portešová (2011) také zmiňuje možnosti mimoškolního vzdělávání, kde mají žáci možnost rozvíjet své nadání i své zájmy. Zdůrazňuje, že vzdělávací program by měl podporovat různé způsoby získávání i prezentace znalostí a vědomostí, vycházet především ze schopnosti žáků porozumět novým poznatkům, vztahům a souvislostem mezi nimi a propojovat tyto nové informace s předešlou učební látkou nebo i vlastní zkušeností. Dále by měl vycházet z abstraktního způsobu uvažování, globálního přístupu ke zpracovávání informací, z tvořivosti a řešení konkrétních problémů – tedy ze silnějších stránek těchto žáků. Doporučováno je i používat nejrůznějších kompenzačních pomůcek (sem patří např. počítačové textové programy, které žákům okamžitě opraví pravopisné chyby, kalkulátory při výuce matematiky, sešity s pomocnými linkami pro žáky s dysgrafií atd.) a nácvik kompenzačních strategií (např. mnemotechnika, vizualizace, barevné podtrhávání podstatných informací). Program by měl také umožňovat konstrukci, kreslení nebo jiné grafické zaznamenávání vizuální reprezentace jednotlivých informací či konceptů.

Oproti tomu by neměl klást důraz na memorování, na dril a mechanické opakování školní látky, neměl by zdůrazňovat výhradně vynikající výkon v jednodušších a mechanických úkolech a ani příliš nepodporovat soutěživost v této oblasti mezi spolužáky. V Zahraničí prý již existuje řada speciálních programů pro nadané žáky s SPU.

Podle Portešové (2010) musí profesní volba těchto jedinců „*na rozdíl od všeobecně nadaných, zmíněné rozpory vzít velmi vážně v potaz*“ (Portešová, 2010, s. 55). Podle ní vynikají především v geometrii, mechanice nebo v tvořivosti a nachází velmi dobré uplatnění např. v umění, v technických a přírodovědných oborech.

U nás hraje velkou roli ve změně postojů škol k nadaným žákům mezinárodní organizace Mensa. Založena byla v roce 1946 v Oxfordu, v České republice pak v roce

1989. Mensa ČR svým (cca 3000) členům a případně i veřejnosti nabízí intelektuální stimulaci prostřednictvím zájmových skupin, místních i celostátních setkání, přednášek, exkurzí. Podporuje i rozvoj nadaných dětí, realizuje soutěž Logická olympiáda, zřizuje Kluby nadaných dětí, provádí testování IQ veřejnosti atd. (zdroj: internetové stránky Mensy ČR, 2015). Zájmové kroužky (např. kroužek zábavné logiky) u nás nabízí např. Centrum nadání. Akademie NAdání v Plzni nabízí mimoškolní aktivity i další podporu nadaným dětem i jejich rodinám, zaměřuje se však i na děti s dvojitou výjimečností.

8.1 Mensa gymnázium, o.p.s.

Zřizovatelem tohoto gymnázia je Mensa ČR. Škola se věnuje výhradně mimořádně nadaným studentům včetně studentů s handicapem a propaguje velmi individuální přístup, a to jak pedagogický, tak psychologický. Přihlíží tedy k jejich individuálním zvláštnostem i případným handicapům. Snaží se podporovat radost z poznávání, tvořivost, sociálních dovedností i sebepoznávání. Výuka některých předmětů (matematiky, cizích jazyků) probíhá ve smíšených skupinách podle vyspělosti studentů tak, aby tempo a úroveň dané skupiny nejlépe odpovídaly jeho schopnostem. Některé obory jsou vyučovány přímo na katedrách vysokých škol vysokoškolskými profesory (např. fyzika na MFF UK). Škola nabízí rovněž řadu volitelných předmětů (včetně např. filozofie, geologie, práva, psychologie, ekonomie, sociologie, dějin filmu atd.) i zájmových kroužků (např. astronomický kroužek, kroužek sborového zpěvu, šachový kroužek, výtvarný kroužek, zoologický kroužek, kroužek deskových a logických her aj.). (zdroj: internetové stránky Mensa gymnázium, 2015). Bártová (2011) již zkoumala mj. spokojenost nadaných studentek s touto školou. Studentky chválily flexibilní chod školy, její rodinnou atmosféru i spolupráci s učiteli.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 O studii

Zatímco teoretická část popisuje především obecné a nejtypičtější charakteristiky jedinců s dvojí výjimečností, tato část se více zaměřuje na konkrétní jedince a snaží se analyzovat faktory podílející se na průběhu jejich školního vzdělávání. Mezi ně patří především vliv rodinného a školního prostředí, mimoškolních aktivit, vlastní motivace daného jedince, jeho zdravotní stav a případně další faktory, jimž on sám přikládá význam. Snažím se zde rovněž zjistit, jaké z těchto faktorů vnímají respondenti jako facilitující pro jejich rozvoj a jaké nikoliv. I zde se věnujeme především souběhu intelektového nadání a SPU u žáků a studentů.

Výzkum využívá metodu vícepřípadové studie, uvádí tedy několik případových studií (kazuistik) vybraných jedinců. Podle Sedláčka (2007 in Švaříček, 2007) patří případová studie k základním výzkumným designům jakožto podrobné zkoumání a porozumění jednomu či několika případů, případně i jako možnost porozumět složitým sociálním jevům. K takovým jevům se dá zařadit dvojí výjimečnost z důvodu její obtížné identifikace, paradoxních školních (případně i mimoškolních) výkonů apod.

Jednotlivé kazuistiky jsou pan nadále komparovány (srovnávány) mezi sebou, ale také s poznatky uvedenými v teoretické části práce ve snaze získat jednak přesnější představu o typických charakteristikách jedinců s dvojí výjimečností a jejich školního vývoje, ale také zachytit individualitu a specifičnost každého z nich.

Jak již bylo zmíněno, ještě méně než souběh nadání a ostatních SPU je u nás popsán souběh nadání a dyskalkulie. Proto jsem se rozhodla se jím v rámci možností zabývat i v této části práce.

2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je analyzovat faktory podílející se na průběhu školního vzdělávání žáků a studentů s dvojitou výjimečností. Hlavní výzkumná otázka tedy zní: *Jaké faktory se podílejí na průběhu školního vzdělávání žáků a studentů s dvojitou výjimečností?*

Jako další výzkumné otázky (podotázky) byly stanoveny následující:

- 1) Jakým způsobem škola přispívá k rozvoji rozumového nadání u žáků a studentů s dvojitou výjimečností?
- 2) Jakým způsobem škola přispívá ke zmírňování projevů SPU u žáků a studentů s dvojitou výjimečností?
- 3) Jakým způsobem přispívají rodiče k rozvoji nadání u dětí s dvojitou výjimečností?
- 4) Jakým způsobem přispívají rodiče ke zmírňování projevů SPU u dětí s dvojitou výjimečností?
- 5) Jakým způsobem je rozvíjeno nadání u žáků a studentů s dvojitou výjimečností mimo školu?
- 6) Jakým způsobem děti a studenti s dvojitou výjimečností sami přispívají k rozvoji svého nadání?
- 7) Jakým způsobem děti a studenti s dvojitou výjimečností sami přispívají ke zmírňování projevů SPU?

Snažím se zde tedy vzít v úvahu především vliv školy (např. snahy ze strany učitelů o rozvoj nadání či kompenzace handicapu, oblibu učitele atd.), rodiny (např. pomoc rodičů s domácími úlohami, snaha o rozvoj nadání potomka atd.), motivace žáků a studentů (vnější a vnitřní motivace - touha dozvědět se něco nového, přání uspět atd.) a případných dalších faktorů, a to jak na samotný průběh vzdělávání, tak i na rozvoj nadání či zmírňování projevů SPU.

3 Metodologie

Pro tuto studii byla zvolena kvalitativní forma výzkumu. Ta se oproti kvantitativnímu výzkumu příliš nezabývá obecnými vztahy mezi proměnnými, zaměřuje se spíše na podrobnější popis a hlubší porozumění subjektivní zkušenosti zkoumaných osob (Švaříček, 2007). Jak již bylo zmíněno, jako metoda získání dat zde byl použit polostrukturovaný rozhovor. Většina rozhovorů byla provedena přímo se studenty s dvojí výjimečností, v jednom případě také s rodiči žákyně s dvojí výjimečností (viz. kazuistika č. 1). Jeden z rozhovorů probíhal v budově Mensa gymnázia, dva v domácnostech respondentů a ostatní na veřejných místech (v kavárnách). Ze všech rozhovorů byl prostřednictvím diktafonu pořízen zvukový záznam.

Během rozhovorů jsem se snažila zjistit nejprve základní údaje jako věk respondenta, typ školy, jakou momentálně navštěvuje, kde a jak bylo identifikováno jeho nadání i jeho handicap. Dále jsem se ptala na jejich záliby a současné postoje k vzdělávání. Některé základní informace o respondentech jsem však získala již před začátkem rozhovoru (např. diagnózu, případně způsob identifikace).

V další části rozhovoru jsem se snažila zjistit informace o jejich raném dětství (pokud si jsou vědomi nějakých zvláštností z období jejich raného vývoje) a o jejich školním vývoji, např. zda byl realizován odklad školní docházky, jaké mají vzpomínky na její počátek, co tehdy patřilo k jejich zálibám, co považují za své silnější a slabší stránky v rámci různých předmětů, jaké faktory měly vliv na jejich výkon v jednotlivých předmětech, kdy a jak se projevil jejich handicap, jaké byly jejich oblíbené a neoblíbené předměty a co mělo vliv na oblibu těchto předmětů, jaký přístup k jejich vzdělávání a rozvoji nadání zaujímal rodina, podle čeho si respondenti vybírali další typ školy apod. Snažila jsem se také zjistit, zda a jakým způsobem bylo rozvíjeno nadání respondentů (zda k němu docházelo ve škole či ve volném čase a zda z vlastního zájmu či z iniciativy rodinných příslušníků, učitelů nebo dalších osob) a jaká opatření byla provedena k nápravě handicapu. Zajímalo mě také, zda si respondenti vytvořili vlastní kompenzační strategie k zvládnutí učiva (jako je např. mnemotechnika) nebo jiné studijní návyky.

V poslední části rozhovoru jsem se ptala na rodinnou anamnézu respondentů (zda pochází z úplné rodiny, na vzdělání jejich rodičů, zda mají sourozence, zda se v rodině stalo něco, co mohlo ovlivnit jejich vývoj atp.).

Před ukončením rozhovoru jsem se všech respondentů zeptala, zda je něco, co by chtěli dodat k čemukoliv, o čem jsme mluvili.

V přílohách uvádím strukturu rozhovoru, z níž jsem během jejich realizace vycházela a z níž jsou také podrobněji uvedena jejich témata.

Kazuistiky byly tvořeny přibližně podle následující struktury:

- **Uvedení do případu, krátká charakteristika**
 - Základní informace
 - Věk
 - Pohlaví
 - Druh nadání
 - Proč je žák/student považován za nadaného
 - Handicap
- **Anamnéza**
 - Rodinná anamnéza
 - Osobní anamnéza
- **Současný stav**
 - Osobnost nadaného jedince
 - Problémy
 - Rozvoj nadání
- **Podpora rozvoje**
 - Popis již provedených opatření ve škole či v poradně
 - Návrh dalších opatření k intenzivnějšímu rozvoji nadání jedince nebo odstranění obtíží jedince
- **Závěr**

Kvalitativní přístup má vedle určitých výhod samozřejmě i svá omezení. Ta spočívají především ve skutečnosti, že jeho výsledky není vhodné příliš zobecňovat na širší populaci.

4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek sestává z šesti jedinců s dvojitou výjimečností, k nimž patří jedna žákyně základní školy ve věku 10 let, student gymnázia ve věku 18 let, dvě studentky bakalářských oborů ve věku 23 a 24 let, student navazujícího magisterského oboru ve věku necelých 28 let a jeden doktorand ve věku 28 let, a také ze dvou rodičů - jedná se o rodiče desetileté žákyně uvedené v kazuistice č. 1. S touto žákyní, s jejím otcem i s její matkou jsem se setkala na konci školního roku 2013/2014, kdy končila 4. ročník ZŠ. V tomto školním roce (2014/2015) jsem provedla další rozhovor s její matkou, abych aktualizovala dříve získané informace a zjistila tedy, jak se situace dívky vyvíjí, přímo s dívkou ani jejím otcem jsem se však tentokrát neseetkala.

Pět z respondentů má diagnostikovanou alespoň jednu SPU, přičemž jedna z těchto respondentek má rovněž diagnózu ADHD. Jeden z respondentů nemá diagnostikovanou žádnou SPU, namísto toho mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom, kromě toho má údajně narušenou jemnou motoriku. Původně jsem měla v úmyslu uvést zde i jeho kazuistiku, protože i jeho handicap je zohledňován během výuky (více času na vypracování některých úkolů, možnost opakovat část reparátu poté, co dočasně nebyl schopen promluvit). Později jsem se rozhodla kazuistiku tohoto studenta neuvádět, mohla by oproti ostatním působit poněkud nadbytečně. Přesto i rozhovor s ním je uveden v přílohách. Rozhovory byly tedy provedeny celkem s osmi lidmi (s jedním z nich dvakrát) a na jejich základě bylo vypracováno pět kazuistik.

Vznikla zde tedy skupina jedinců s dvojitou výjimečností ve věku 10-28 let. Vzhledem k výraznému věkovému rozdílu některých respondentů je obtížnější porovnávat jejich kazuistiky mezi sebou, přesto je možné hledat určité podobnosti např. v jejich zkušenostech z počátků školní docházky. Za hlavní výhodu však považuji následující. Většina těchto respondentů je v současné době studenty vysokých škol. Jejich zkušenosti z počátků školní docházky již nejsou aktuální a mohlo dojít k určitému zkreslení jejich úhlu pohledu na ZŠ. Studie tak nabízí alespoň jeden aktuální pohled na prvních několik let povinné školní docházky očima žákyně s dvojitou výjimečností, a také pohled jejich rodičů.

Většina respondentů pro tento výzkum byla vybrána z okruhu mých známých či s jejich pomocí. S jedním respondentem jsem se setkala s pomocí ředitelky Mensa

gymnázia pro nadané studenty, kde také proběhl jeden z rozhovorů. Kritériem výběru bylo IQ ve výši přibližně 130 či vyšší a souběžný handicap, nejlépe SPU.

Největší obtíže mi činilo sehnat nadaného žáka či studenta s dyskalkulií, který by zároveň neměl diagnostikovaný další handicap (jak víme např. i dyslektik může mít problémy v matematice a je pak obtížné určit, do jaké míry jsou způsobeny skutečně dyskalkulií). Rozeslala jsem tedy emaily do škol spolupracujících s Mensou ČR či do těch, které uvádějí, že se zaměřují na vzdělávání nadaných dětí či studentů. Odpovědi ředitelů škol či školních psychologů se různily v přisuzované míře pravděpodobnosti souběhu těchto výjimečností od pochybností nad existencí dyskalkulie⁴ po konstatování, že se souběh těchto výjimečností vyskytuje jen zřídka^{5,6}, všechny však obsahovaly informaci, že v minimálně v současné době u nich na škole takového žáka či studenta nemají⁷. Nakonec se mi podařilo získat kontakt na studentku, která má diagnostikovanou dyskalkulii (a žádnou jinou SPU), jejíž IQ se pohybuje v pásmu nadprůměru, nepřesahuje však 130. Jednalo se však o Amthauerův test I-S-T, kde celou třetinu základního modulu tvoří numerická část. Zatímco verbální a figurální inteligenci měla studentka v pásmu vysokého nadprůměru, numerickou inteligenci v pásmu podprůměru. Celkový výsledek tohoto testu mohl být zkreslen vlivem dyskalkulie podobným způsobem, jakým podle Portešové (2011) zasahuje dyslexie do některých subtestů WISC-III. Proto jsem se rozhodla i tuto studentku studie zahrnout.

Později jsem obdržela zprávu od jednoho z mých známých, v níž se zmiňoval, že zřejmě objevil dvakrát výjimečného dyskalkulika. Dále v ní stálo: „*Ale bohužel o tom rozhodně nechce s kýmkoliv mluvit, natož se podílet na nějakém výzkumu. Je to jeden PhD*

⁴ „Za celou svou praxi jsem viděla jedno takové dítě a to jistě nebylo v kombinaci s intelektovým nadáním, takže není jisté, zda to byla skutečně dyskalkulie. Osobně mám o této diagnóze velké pochybnosti“

⁵ „Sehnat sebemenší vzorek nadaných dětí s dyskalkulií bude skutečný oříšek. Ne že by asi nebyly vůbec, ale bude jich poskromnu. U nás, když testujeme nadané děti, většinou je matematika a početní operace právě nejčastěji jejich silnou stránkou. Dají se s menšími obtížemi sehnat nadané děti s poruchou ADHD, dysgrafií, dyslexií.“

⁶ „Tato kombinace je velmi „netypická“, někdy ji chybně získají nadaní žáci/studenti, kteří mají poruchu pozornosti nebo pracovní paměti, případně dyslexii, kteří velmi často chybují v jednoduchých - základních numerických operacích, ale logicko -matematickou úvahu mají výbornou...“

⁷ „Žádného žáka s touto diagnózou v tuto chvíli nemáme.“

z (...) ⁸, *fakt chytrý člověk, nikdy bych do něj neřek, že nedokáže spočítat ani nejzákladnější příklady a celé své studium prošel tak, že se veškerou matiku učil nazpaměť jako básničku, když si ji převedl na slova. A ví to o něm jen strašně málo lidí, protože to tají hodně důsledně. Tak si říkám, jestli se náhodou v akademické sféře takových lidí nepohybuje mnohem víc, ne si myslíme..“* Přestože na základě těchto informací nemohu sestavit kazuistiku, víme alespoň to, že se jedná o člověka, který i přes svůj handicap vystudoval přírodovědný obor na VŠ. Ze zmínek o převádění matematiky do slov (přestože nevíme přesněji, jakým způsobem k tomu docházelo) jsou patrné také kompenzační mechanismy.

5 Výsledky výzkumu a jejich analýza

V této části práce jsou uvedeny jednotlivé kazuistiky. Po nich následuje jejich analýza.

5.1 Kazuistiky

Kazuistika 1: Malá malířka

Dívce je 10 let. Nyní navštěvuje 5. ročník ZŠ. V PPP jí bylo zjištěno IQ 160 a SPU: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Podle otce je dívka *„taková rozevlátá divoženka, bohémka, ale současně má pocit, že by se věci měly dělat správně.“* Za charakteristický u ní nepovažují vysoký intelekt, zdůrazňují spíše její mimořádnou sociální inteligenci. *„Skoro s každým tak dokáže najít společnou řeč, nemá ráda konflikty, umí jim celkem dobře předcházet a případně je urovnávat,“* dodává matka. Mezi její zájmy patří malování, zvířata, příroda, ráda tráví čas venku. Někdy hraje i počítačové hry, především ty tvořivé. Zkouší také psát příběhy.

⁸ Název oboru jsem vynechala s přihlédnutím přání této osoby zůstat v anonymitě, jedná se však o přírodní vědu.

1) Anamnéza

Otec vystudoval KTF UK, kde dosáhl magisterského stupně vzdělání a FSV UK, kde dosáhl doktorského stupně vzdělání. Matka vystudovala FSV UK, kde dosáhla bakalářského stupně vzdělání. Magisterský stupeň ukončila bez absolutoria (neodevzdala diplomovou práci). Dívka má dva bratry ve věku 12 a 6 let. Má s nimi dobrý vztah a podle matky *„případné neshody dokáže celkem dobře urovnat“*. Chlapcům dosud nebyla diagnostikována žádná porucha učení, oba jsou považováni za inteligentní.

Matka měla v těhotenství zdravotní obtíže, jednalo se tedy o rizikové těhotenství a porod byl proto vyvolán o měsíc dříve, *„takže její vstup do života nebyl zrovna jednoduchý.“*

Chodit začala přibližně ve dvanácti měsících života, mluvit přibližně ve čtrnácti měsících. Začala však rovnou tvořit věty. *„První, co řekla, bylo: ‚Mám klobouk,‘ tak to mě docela pobavilo,“* dodává její matka. Nevzpomíná si, že by dívka prošla obdobím, kdy by tvořila pouze slabiky. Kvůli zdravotním obtížím mívala v předškolním věku časté absence v MŠ.

Na ZŠ nastoupila v šesti letech – bez odkladu. V 1. ročníku ZŠ se u dívky projevil problém se zrcadlovitým otáčením písmen a číslic. Tehdejší třídní učitelka, která je současně vystudovaná speciální pedagožka, proto doporučila rodičům dítěte navštívit PPP, které bylo realizováno ve 2. ročníku ZŠ. Psycholožka přikládá vznik všech zmíněných SPU přeúčenému leváctví. *„Ani jsme si předtím nevšimli, že by byla levák. Odmalička ráda kreslila, snad už v době, kdy začala lézt a hned pravou rukou. Asi se to naučila nápodobou,“* dodává matka.

Do 3. ročníku ZŠ měla dívka sestavený individuální vzdělávací plán. Od 4. ročníku však byl po dohodě s třídní učitelkou na žádost rodičů zrušen. *„Pro školu představoval náročnost po administrativní stránce,“* vysvětluje matka, *„tak jsme se s nimi domluvili, že bude dostávat nějaké úlevy, hlavně dostatek času na testy“*. Na konci 4. Ročníku dívka výrazně nezaostávala za spolužáky. Na vysvědčení jí vycházela známka 3 z anglického jazyka a třikrát známka 2.

2) Současný stav

Když jsem se jí ve školním roce 2014/2015 ptala, jak se jí líbí ve škole, odpověděla: „*Jak kdy.*“ S třídním kolektivem byla spokojená, a jak se zdá, tak i s většinou učitelů. Hodnotila je těmito slovy: „*hodní. Třídní většinou křičí na kluky, nebo všichni většinou křičí spíš na kluky a tělocvikářka nemá ráda ty co neposlouchají. A ostatní učitelé jsou ... milí.*“ Podle aktuálnějších informací není s nynější třídní učitelkou příliš spokojená. Matka říká: „*No, ona jí nová třídní moc nesedla, je taková, bych řekla, hodně odměřená, afektovaná, bez úsměvu, tak myslím, že (jméno dívky) jí nemá moc v lásce a do školy teď chodí dost nerada. Nemluví o své paní učitelce zrovna moc hezky.*“

Dívka sama vidí jako svoji nejsilnější stránku kreslení. Řekla mi také: „*No, docela přírodověda, pak tělocvik a jde mi docela všechno kromě matematiky, angličtiny a něco z češtiny*“.

Problémy

Protože se dívce změnila třídní učitelka, která jí, jak se zdá, příliš nevyhovuje je pravděpodobně méně motivovaná se ve škole snažit. „*Myslím, že je teď ve škole tak trochu nešťastná, protože si nerozumí s novou třídní učitelkou, takže má tendenci ji dávat stranou, což samozřejmě nejde,*“ uvádí matka dívky. Poruchy učení žákyně přestaly být zohledňovány. Z tohoto důvodu bohužel také došlo k zhoršení jejího prospěchu. Matka vzniklou situaci popisuje následovně. „*Já se na konci 4. třídy ptala její bývalé paní učitelky, jestli vše ohledně (jméno dívky) předá dalším učitelům a bylo mi řečeno, že ano, ale po čtvrt roce v páté třídě jsem zjistila, že předali jen papír týkající se zrušení individuálního plánu - v podstatě na žádost školy, ale museli jsme to udělat jakožto rodiče my - a tam je vyjádření z poradny, že (jméno dívky) zvládá tempo třídy a že její poruchy učení jsou jen lehčího charakteru. Tím nikdo na její poruchy nebral ohled a (jméno dívky) se zhoršila ve všech předmětech o stupeň až o dva a i když jsme upozorňovali na její problémy, tak prostě zohledněny nebyly. Což vedlo k tomu, že (jméno dívky) přes všechnu snahu má horší známky a komunikace vážne všemi směry. Proto chci nové vyjádření z poradny a případně zavést znovu individuální studijní plán, bude-li to potřeba.*“ Problémy tedy připisuje především komunikaci se zaměstnanci školy a případně se chystá opět zažádat o IVP.

Největší obtíže dívky činí dívky následující školní předměty: matematika a anglický jazyk, někdy také český jazyk. Řekla mi: „*bych se chtěla víc naučit angličtinu, jenomže mě nebaví a proto mě nejde.*“ Na otázku, co jí v anglickém jazyce dělá největší problémy, odpověděla: „*Všechno. Jako když mluvím, tak mi to docela jde ale, když mám pak test, tak jsem nervózní a všechno se mi to najednou vypaří.*“ Zdá se tedy, že jedním z faktorů ovlivňujících úspěch v tomto předmětu je i stres.

V českém jazyce jí činí největší obtíže pravopis a gramatika, což se jí daří částečně kompenzovat díky její vysoké kreativitě. Matka říká: „*Absolutně nezvládá psát podle pravidel, když píše sama od sebe, tak dokonce ani tak, jak to slyší, pokud ty rozdíl v tvrdém a měkkém I /Y slyší. Silná stránka je kreativita, takže si známky vylepšuje slohem a podobně.*“ Uvádí také, že se s dívkou snaží pravopis trénovat, zdá se však, že to zatím nepřináší takový efekt, jak by si přála: „*I když jí chyby v diktátech poctivě opravu a dávám zdůvodnění a nutím ji psát opravy, tak stejně to samé slovo příště napíše stejně špatně.*“

Potíže v matematice popsala matka dívky následovně: „*V matematice je největší problém v tom, že si pod číslem nic konkrétního nepředstaví, takže třeba už jen odhady možných výsledků je problém. Pořád ještě tápe v malé násobilce, i když na tom pořád pracujeme, ale kupodivu se zdá, že jí docela jdou zlomky.*“ Další problémy se však týkají také pozornosti a zápisu během výpočtů. „*Spoustu chyb udělá jen tím, že si nenapíše čísla přesně pod sebe a posunou se jí řády u písemného dělení víceciferným číslem - je to hodně o nepozornosti, takže ji učím být trochu systematictější, což není úplně jednoduché.*“

V současné době dívky vychází známka 4 z matematiky a 3 z českého i anglického jazyka. V matematice, kde se v předchozím školním roce nejvíce přihlíželo k jejím SPU, tedy došlo k zhoršení o dva stupně, v českém jazyce o stupeň. SPU podle matky nyní nejsou zohledňovány vůbec. „*Už není nijak zohledňovaná, takže je to pro ni těžší.*“

Svůj handicap zapříčiněný SPU dokáže částečně kompenzovat pomocí mnemotechnických pomůcek (k nimž patří vizualizace, barevné podtrhávání částí textu a kreslení obrázků do textu), svých silných stránek (kreativita) a svoji vlastní snaživostí, třebaže ta podle matky začala být jaksi selektivní. „*Snaží se v místech, kde se jí to vyplatilo. Například píše poctivě čtenářský deník, slohové práce, učí se básničky, protože ví, že z diktátů stejně dobrou známku nedostane, tak to dohání jinde.*“

Rozvoj nadání

Škola se zaměřuje pouze na poruchy učení dítěte „*na dril a encyklopedické znalosti*“, jak řekla matka. Rozvoj rozumového nadání tam není cíleně realizován. „*V tak velkém kolektivu, jako je školní třída, na to prostě není čas,*“ dodává otec.

Dívka navštěvuje skautský oddíl, kde má např. možnost rozvíjet svůj zájem o přírodu. Říká: „*Učíme se uzly, chodíme na výlety, na tábory, v létě třeba jdeme i do bazénu a pak třeba pozorujeme přírodu a takové věci.*“ Dále navštěvuje výtvarný kroužek. „*Lektor sám se snaží rozvíjet tvořivost dětí i tím, že do jejich práce výrazně nezasahuje, snaží se nehodnotit, jaké techniky jsou správné a jaké ne*“. Tento přístup se rodičům dívky líbí.

Rodiče se nesnaží o rozvoj rozumového nadání, chtějí spíše, aby měla dívka možnost věnovat se svým oblíbeným činnostem a v nich se dále rozvíjela. Matka to zdůvodnila tímto způsobem: „*Já nechci mít doma nějakýho génia nebo vědce. Chci, aby si splnila povinnou školní docházku a pak si vybrala nějaký obor, jaký bude chtít. Chci hlavně, aby byla spokojená a našla si to, v čem se bude realizovat. A já věřím, že si na to přijde sama a to bez ohledu na to, jestli se bude věnovat nějakému vědeckému oboru nebo jinýmu. Proto jsme jí ani nepřihlašovali do dalších kroužků, aby měla možnost trávit volný čas po svém.*“

Zdá se, že dívka sama ve volném čase rozvíjí především svoji kreativitu, a to nejen malováním doma na papír, psaním příběhů či hraním kreativních her na počítači. Říká také: „*Třeba venku na hřišti si něco stavím z klacíku nebo obrázky. Všude kreslím.*“

3) Podpora rozvoje

Do 4. Ročníku dostávala dívka snížený počet slovních úloh v matematice. V ostatních předmětech úlevy nepotřebovala. Ke své třídní učitelce z 1. a 2. ročníku ZŠ dochází na doučování. To probíhá ve skupině do šesti dětí a prý se těmto předmětům věnuje raději právě tam než ve škole, což zdůvodnila slovy: „*Mám na to takovou hodnou mladou učitelku. Máme to takový... interaktivní.*“

Jako speciální pomůcku měla používat cvičný sešit, ten však nevyužívala způsobem, k jakému byl původně určen. *„Měla jsem cvičný sešit. Ale teď ho používám na kreslení (smích). Někdy dostávám pomocný papír na příklady a takové věci,“* říkala na konci 4. ročníku.

Jak již bylo naznačeno, rodiče se s dívkou snaží připravovat, ona však, jak se zdá, někdy upřednostňuje samostudium. Řekla mi: *„Někdy s rodičema, když třeba bude nějaká písemka a někdy se učím sama, třeba když jim o tý písemce nechci říkat, tak jim to neřeknu, aby z toho nebyly problémy.“*

Rodiče uvažují, že by dívka od 6. ročníku začala navštěvovat základní školu s výtvarným zaměřením, a to nejen vzhledem k jejímu vztahu k výtvarné výchově, ale i z důvodu menšího počtu žáků ve třídách a individuálnějšímu přístupu k žákům. *„Právě dneska jsem vyplnila přihlášku a v květnu bude dělat talentovky,“* řekla její matka. Na současné škole uvažují také o zavedení nového IVP, pokud se jim nepodaří vyjednat úpravu podmínek jiným způsobem.

Závěr

Jedná se o tvořivé dítě nadané nejen intelektově, ale dle rodičů i sociálně. Mezi její silné stránky patří také kreativita. Dívka je handicapována dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, což je podle psycholožky způsobeno přeúčeným leváctvím. Zatím se jí do jisté míry daří tyto nedostatky kompenzovat pomocí mnemotechniky, doučování a vlastní snaživostí. Přesto se zdá, že již začíná rezignovat na předměty či části předmětů, kde opakovaně zažívá neúspěch. IVP v současné době není realizován. Přesto do 4. ročníku dostávala dívka dostatek času na vypracování nějakých úkolů, nyní však nejsou její poruchy učení zohledněny vůbec, což vedlo k zhoršení školního prospěchu, rodiče proto usilují o úpravu podmínek (nové vyjádření z PPP, případně opět IVP). Rodiče jí pomáhají s domácí přípravou a přihlásili také dceru na ZŠ s výtvarným zaměřením, kam by v případě přijetí nastoupila od 6. ročníku. O cílený rozvoj jejího intelektového nadání se nesnaží, spíše se jí snaží dát prostor rozvíjet se po svém a chtějí, aby měla možnost věnovat se svým

zájmům. Dívka tedy rozvíjí znalosti a dovednosti v zájmových kroužcích, a také ve volném čase, kdy se věnuje především tvořivým činnostem.

Kazuistika 2: Umělkyně s SPU a ADHD

Jedná se o studentku PdF MU, kde studuje dva obory bakalářského stupně vzdělání, jeden v prezenční formě studia a druhý v kombinované. Je jí 23 let. Byla vyšetřena v PPP, kde jí bylo zjištěno IQ ve výši přibližně 130 a také ADHD, dyslexie a dysortografie, dále pak dyskalkulie či dyskalkulické obtíže, ty však údajně plynou spíše z dyslexie či poruchy pozornosti.

Studentka se jeví jako milá, sdílná a trochu sebeironická. Jako své zájmy uvádí četbu, psaní povídek i básní, kreslení, muziku i tanec.

1) Anamnéza

Studentka pochází z úplné rodiny. Otec dosáhl magisterského stupně vzdělání technického směru, matka dosáhla na dvou školách středoškolského vzdělání s maturitou (střední zdravotní škola a střední průmyslová škola). Studentka si připadá ovlivněna tím, že nemá sourozence a ani v rámci širší rodiny téměř žádné příbuzné v podobném věku, případně se s nimi v průběhu života nevidala příliš často. *„Já jsem prostě vyrostla mezi dospělými.“*

Narodila se o dva týdny později, než byl lékaři stanoven termín a během porodu se vyskytly určité obtíže. *„Já jsem kleštičková. Mám skřípnutou hlavičku. A nevím, jestli pak už nevyvolávali ten porod, protože fakt jsem čtrnáct dnů.“* Mluvit prý začala dost brzy, dříve než rok po narození. Chodit také.

V předškolním věku prý byla dost zvědavá a měla nadprůměrné znalosti. To příkládá i tomu, že trávila mnoho času mezi dospělými. *„Skoro pořád jsem byla ve společnosti dospělých a myslím si, že ne úplně hloupých dospělých, takže jsem tak jako chytala ty hovory, tak mám záblesky ze školky, že jednou jsme seděli u obědku a já jsem dělala dětem religionistkou přednášku o vnímání křesťanů a židů,“* dodává se smíchem.

Do školy nastoupila v šesti letech - bez odkladu. Domnívá se však, že by jí odklad prospěl. *„U mě byl velkej problém, to říkala máma, že jsem byla strašně nevyhraná. Mě sice testy školní zralosti, to jsem perlila, protože jsem uměla i docela počítat a prostě měla jsem vědomosti. Ale u mě fakt byl prostě průšvih, že jsem chvilku neposeděla.“* V 1. ročníku ZŠ se jí nedařilo tak dobře, jak se přepokládalo. *„V první třídě jsem tak jako rychle spadla z tý úžasný, dokonalý, co všechno ví, do kategorie největší dement.“* Největší obtíže se objevovaly při psaní a v počtech. V matematice nikdy neměla problémy pochopit látku. V 1. ročníku prý dokonce patřila k prvním ve třídě, kteří pochopili princip odečítání čísel. *„Ona většina děček ze třídy to odčítání prostě nechápala. A já jsem byla asi ve skupince pěti, možná deseti dětí, co to pochopily jako samozřejmost. Tak jako když máš mínusko, tak ty tři kolečka si prostě zakreješ a máš tam prostě z pěti koleček jenom dvě.“* Problémy se týkaly rychlosti počítání. Někdy dělala i chyby z nepozornosti. *„Jsem si dokonce říkala, ta matika, to mě bude hodně bavit. Ale pak přišla první desetiminutovka a takový ty soutěže na zmrzlíka. Mám dokonce ze druhé třídy poznámku ‚nejpomalejší počtář‘ a čtyři vykřičníky.“*

Z iniciativy třídní učitelky byla vyšetřena v PPP, kde jí byly diagnostikovány poruchy učení a porucha pozornosti. Navzdory jejím silnějším stránkám, k nimž patřil vysoký intelekt, tvořivost a slovní zásoba, jí bylo doporučeno přeložení do dyslektické třídy. *„Vím, že mamince řekli, že se nikdy nenaučím číst ani psát,“* dodává. Rodiče se však rozhodli ponechat ji v běžné třídě, za což je studentka ráda *„Z dyslektický třídy se nedostaneš na střední s maturitou,“* říká.

Ve 3. ročníku ZŠ se jí změnila třídní učitelka, což studentka vnímá jako pozitivní změnu. Ta již tolik nelpěla na rychlosti, zajímala se o žáky a u všech dokázala odhalit i jejich silnější stránky, *„šla po jejich zájmech, zajímala se o nás. Když jsme četli, tak hlavně že jsme četli. Nás klidně nechala posadit se na lavice, pod lavice, ale prostě seděli jsme pohodlně“*. Mezi oblíbené předměty studentky patřilo čtení, výtvarná výchova, vlastivěda a přírodověda. *„U mě vždycky vedly humanitní předměty,“* dodává. Ubylo i problémů v matematice, *„matika bylo v pohodě, když to nebylo na rychlost.“* Největší problémy mívala nadále se psaním.

Na druhém stupni byly jejími nejoblíbenějšími předměty následující: občanská výchova, dějepis, literatura. Stále však přetrvávaly obtíže s pravopisem. „*Sloh mi docela šel, i když jsem si to vždycky pokašlala jednak pravopisem a jednak tím, že třeba jsem napsala dvě stejné věty za sebou. A bavil mě rozbor vět vždycky. Pomohlo mi to s čárkami.*“

Po základní škole nastoupila na střední školu sociálního směru, kde ji začala zajímat hudební výchova i výtvarná výchova. Její zájem o dějepis tam do jisté míry opadl. „*Na střední, kde byl takovej nijakej ten děják, jsem si uvědomila, že mě spíš baví dějiny hudby, dějiny umění a dějiny kultury. Poznávat, jak lidi žili, jak asi přemýšleli, což jako není až tak o tom dějáku. Ale jo, je to o tom, ale...spíš dějiny kultury.*“ Spíše než o dějepis jako takový tam tedy začala projevovat zájem o dějiny kultury. Zájem o tyto předměty příkládá vyučujícím. „*Ty učitelé se fakt snažili. A mít na výtvarku výtvarnici a na hudebku muzikanta, to je fakt super.*“ Odborné předměty jí prý daly dobrý základ pro studium na vysoké škole.

Po maturitě začala studovat obor hudební věda. Uvažovala také o studiu na pedagogické fakultě, ve které doufala její matka, rozhodla se však upřednostnit právě hudební vědu. Přestože jí obor zaujal, během 1. ročníku svou volbu oboru přehodnotila a rozhodla se nastoupit na pedagogickou fakultu. Jako důvod uvádí malé uplatnění hudební vědy a také pocit, že „*není to moje cesta,*“ jak říká.

Po dvou letech na PdF MU byla odejita (z jednoho ze dvou studovaných oborů) z důvodu vysoké chybovosti v pravopisném diktátu. Znovu se tedy zúčastnila přijímacího řízení a byla opět přijata na tentýž obor. Poté navštívila Centrum Teiresiás, kde jí byly potvrzeny poruchy učení (kromě dyskalkulie) a pozornosti, třebaže již v kompenzované formě a doporučeno časové navýšení v písemných testech s otevřenými otázkami a především v jazykových testech.

2) Současný stav

Jako studenta se popisuje následovně: „*Lempl. No už mě jednou vyhodili z té češtiny a furt jsem taková nepoučitelná. Myslím si, že jako asi nejsem úplně blbá, ale až na tu*

češtinu známou pověstnou, tak i třeba předměty, co jsem neudělala, tak to nebylo kvůli tomu, že bych to neuměla nebo se to nenaučila, ale protože prostě to byly předměty se seminárkou.“ Její potíže týkající se seminárních prací prý spočívají v tom, že je ne vždy odevzdá včas. K jejím nejoblíbenějším předmětům nyní patří literatura a výtvarná výchova. Na VŠ je celkově spokojená. Říká také: „*Na ty vysoký škole už je to jiný v tom, že už to studium beru tak nějak víc komplexněj. Tam už je to fakt propojený.*“ Domnívá se, že má lepší sluchovou paměť než zrakovou/vizuální. Během výuky si v hlavě vytváří jakýsi film, který jí pomáhá si látku zapamatovat a zahrnuje zrakové, sluchové a čichové představy, ale také emoce. „*Co slyším, to si dokážu pamatovat izolovaně, ale ne to, co vidím. To, co vidím, tu zrakovou paměť, to mám jenom v rámci toho svého filmu. Mám ráda výtvarný umění, ale málokdy si ten obraz zapamatuju. Pamatuju si tu emoci.*“

Problémy

V současné době převládají problémy s pravopisem, především však při časovém omezení. Má-li dostatek času, chybuje méně. Potíže se čtením již nejsou příliš patrné. Ostatní obtíže spojené se studiem přičítá spíše nedostatečné snaživosti.

Rozvoj nadání

Od ZŠ navštěvovala ZUŠ, „*ale tam to není ani tak o tvořivosti, jako spíš o technice*“ a navštívila i literární dílny v rámci literárního festivalu zaměřené na tvůrčí psaní. „*Nás třeba učí různý strategie. Jak třeba si vymyslet postavu, jak pracovat, jak vybudovat příběh a jak třeba to ze sebe dostat ty nápady.*“ Domnívá se také, že i díky škole má možnost rozvíjet kreativitu, a to především na praxi při práci s dětmi. „*Ta práce je hodně kreativní. Pro ty děcka musíš furt něco vymyšlet a ať už se to týká třeba výtvarnej činností, hudebních činností.*“ Zdá se tedy, že se studentka nejraději rozvíjí v různých tvůrčích činnostech.

Rodiče se nesnažili cíleně rozvíjet intelektový potenciál jako takový, ani tvořivost, spíše se snažili, aby se příliš neodchylovala od normy. Za nejdůležitější považovali výsledky ve škole. „*Ani do ZUŠky moc nechtěli, abych chodila.*“ Přesto jí již na ZŠ umožnili věnovat se jejím zájmům.

3) Podpora rozvoje

Na základní škole dostávala zkrácené diktáty nebo cvičení na doplňování písmen. Za nevhodné považuje opatření, kdy jí učitelka ve čtvrtém 4. ZŠ nechala opisovat na papír celé cvičení na doplňování písmen. „*Pro mě to bylo utrpení, protože si radši napíšu ten diktát, kterej tak nějak vnímám sluchově, než prostě opisovat, což je hrozně na dlouho, protože vizuální vnímání mám hodně špatný.*“ Do konce 9. ročníku ZŠ chodila na dyslektickou nápravu. Na SŠ dostala v písemné části maturitní zkoušky více času na vypracování úkolů a na VŠ více času při psaní diktátu v českém jazyce.

Při studiu na ZŠ se jí rodiče snažili pomáhat s přípravou do školy, neměli k tomu však tolik časových možností, kolik by si přáli. „*No, prý se mnou dělali normálně úkoly, jen na mě neměli prý moc času, protože mamča se starala o dědu a táta byl pořád v práci, a když nebyl v práci, tak byl ve Dvoře.*“

Ptala jsem se jí na vlastní kompenzační strategie. Uvedla jednu, kterou prý použila dvakrát či třikrát: „*Psala jsem si anglicko-český texty, abych se naučila slovíčka, tak jsem si vytvořila příběh, kde bylo všechno v češtině, jenom ty slovíčka, co jsem se měla naučit, ty jsem si napsala anglicky.*“ Za nevýhodu považuje časovou náročnost. K zlepšení v českém jazyce jí prý nejvíce pomohlo, že ráda čte.

V budoucnu by ráda pracovala s dětmi v předškolním věku, což považuje za velmi tvůrčí práci. Také ráda sleduje jejich postupný vývoj.

Závěr

Jedná se o studentku s ADHD a SPU, jejichž projevy již dokáže do značné míry kompenzovat, což se jí daří lépe, má-li dostatek času na vypracování písemných úkolů. Škola v případě potřeby poruchy učení zohledňuje, a to především poskytnutím dostatečného času na vypracování písemných testů. S osvojením pravopisných pravidel jí prý nejvíce pomohla četba. Za svůj největší nynější problém kromě obtíží v pravopisných cvičeních však považuje jakousi nedbalost při plnění některých školních povinností, k nimž patří především včasné odevzdání seminárních prací. Za své nejsilnější stránky považuje tvořivost, slovní zásobu, schopnost pochopit látku a vidět souvislosti mezi

jednotlivými fakty. Tyto schopnosti příkládá také celkem podnětnému rodinnému prostředí, hodně času prý trávila mezi dospělými, kteří navíc byli celkem intelektuálně zaměřeni. Ze strany rodičů ani školy prý nikdy nedocházelo k cílenému rozvoji intelektového nadání, na VŠ k němu však částečně přispívá školní praxe v oblasti tvořivosti. K rozvoji nadání jinak dochází především ve volném čase v oblasti jejich zájmů. Největší zájem projevuje o humanitní a umělecké obory. Na PdF MU je nyní celkově spokojená.

Kazuistika 3: Studentka s dyskalkulií

Studentka FF UK, je jí 24 let. Její IQ je v pásmu nadprůměru (Amthauerův test I-S-T, verbální a figurální inteligence v pásmu vysokého nadprůměru, numerická inteligence v pásmu podprůměru); vyšetřena byla na klinickém pracovišti na vlastní žádost. Dyskalkulie jí byla diagnostikována v Psychologickém poradenském centru na FF UK.

Studentka se jeví jako milá, vstřícná. Sama sebe popisuje jako ambiciózní, pečlivou, dobře plánující a poctivou. Mezi její koníčky patří sport, jazyky a četba (čte téměř vše, má ráda beletrii s psychologickou tematikou), dále ráda fotografuje a má hodně ráda psy. Se zvoleným studijním oborem je spokojená.

1) Anamnéza

Studentka pochází z úplné rodiny. Žádného sourozence nemá. Otec je vyučeným zámečnickem, matka je vyučenou krejčovou. Studentka si není vědoma žádných zvláštností z období raného dětství. V předškolním věku ráda kreslila, vyráběla věci z papíru a hrála si se stavebnicemi. „*A pak takový když jsme měli volnou hru, volnou zábavu, s dětma si hrát a tak podobně.*“

Na základní školu nastoupila v šesti letech (bez odkladu). Školní docházka nejprve probíhala bez výrazných obtíží. „*I jsem mívala vyznamenání do nějaký třídy,*“ říká. Od 6.-7. ročníku se začaly objevovat výrazné obtíže v matematice, ze které pak mívala známky 3 nebo 4, zatímco v jiných předmětech problémy neměla. Mezi její nejoblíbenější předměty

na 2. stupni patřil český jazyk, přírodopis, anglický jazyk a tělocvik. „*V podstatě všechno, kde nebyly čísla, mě ta škola bavila*“.

Po základní škole nastoupila na čtyřleté gymnázium do jazykové třídy, po roce přešla do sportovní třídy. I tam se jí dařilo udržet si výborný prospěch s výjimkou známek z matematiky a fyziky. Kromě českého jazyka, anglického jazyka a biologie jí také bavily základy společenských věd, „*to byl geniální předmět*“, dodává. Prospěch měla, jak sama říká: „*Hodně vtipnej. Jsem měla třeba samý jedničky a čtyřku nebo pětku z matiky. Vlastně dvojku z dějepisu, protože tam po nás chtěli letopočty*.“

Na gymnáziu se projevilo její jazykové nadání a dostalo se jí tam velké podpory ze strany učitelů. Z iniciativy učitelky anglického jazyka se přihlásila do anglické olympiády, zatímco „*češtináři četli moje slohy před třídou, to je docela příjemný. Mě celkem baví psát, takže jsem s tím neměla problém. Mám dobrou fantazii*.“

Odmaturovala z anglického jazyka (státní část maturitní zkoušky), českého jazyka (státní část maturitní zkoušky), z biologie a základů společenských věd. dále maturovala nepovinné z anglického jazyka (školní část maturitní zkoušky), základů společenských věd (státní část maturitní zkoušky) a z biologie (státní část maturitní zkoušky).

Po maturitě si z vlastní iniciativy nechala změřit IQ. Nejvyššího skóru dosáhla ve verbální části a ve figurální části. „*To vím, že bylo nadprůměrný, to i tu psycholožku překvapilo*“, dodává. Výrazně hůře dopadla naopak v numerické části testu. „*Kde se to týkalo čísel, tam to bylo hodně podprůměrný, tam to bylo na slaboduchost. Jsem tý psycholožce i říkala, že si myslím, že mám dyskalkulii, ale ona mě přesvědčovala, že ne, že by se na to už dávno přišlo*“.

Na otázku, jak rodiče přistupovali k jejímu vzdělávání, odpověděla: „*První stupeň si moc nepamatuju, spíš vůbec, takže nevím, jestli se na něm se mnou učili. Asi ano, ze začátku to asi jinak nejde, nebo nevím. Na druhém stupni už to nechávali na mně, takže se třeba zeptali na známky, jestli mám úkoly, někdy ani to ne, ale věřili, že si to už ohlídám sama. A ke vzdělávání přistupují hodně pozitivně, jsou rádi, že mě vzdělávání baví a podporují mě, jak můžou*.“ Zdá se tedy, že se studentce dostává především psychické podpory ze strany rodičů.

Dyskalkulie jí byla diagnostikována až po nástupu na VŠ.

2) Současný stav

Problémy

Studentka uvádí jako problémy v podstatě vše co se týká počítání nebo čísel, k nimž patří matematické pojmy, vztahy, postupy, slovní úlohy (kde nechápala, co se po ní chce), prohazování čísel (záměna 2 a 5, 6 a 9). „*Jsou to takový základní věci, prohazuješ čísla, nechápeš vztahy mezi čísly, nechápeš matematický pojmy, nechápeš nějaký postupy, spousta dalšího. Pleteš si třeba časy. Já buď někam chodím o hodinu dřív nebo o hodinu pozdějc, protože si prostě pletu časový údaje.*“ Dále popisuje: „*Pletu si větší a menší doted'. Jakoby vůbec nedokážu určit, co je větší a menší, jako takový ty zobáčky.*“

Velmi negativní vzpomínky má na učitele matematiky, což příkládá také tomu, že jí byla porucha učení zjištěna pozdě. Setkala se tak s velkým nepochopením z jejich strany. „*Z mého osobního hlediska, když se na tu dyskalkulii přišlo až takhle pozdě, tak nechci říct, že jsem si docela protrpěla, ale bylo mi na tý základce a na tom gymplu hodně nepříjemný, že učitelé se mi vysmívali. Ztrapňovali mě, označovali mě za feťáka, jedna mi dokonce řekla, že se svými znalostmi neudělám ani učiliště, natož abych šla studovat gymnázium, když zjistila, kam jsem si dala přihlášku na střední školu. No a třeba brali moje písemky a ukazovali před celou třídou i vedlejšíma třídama. To je ta (jméno studentky), ta je úplně hloupá, úplně vylízaná. Na gymplu mě učitelka pořád označovala za feťáka. Pamatuju si, že jsem šla k tabuli a měla jsem příklad. Byla to nějaká dvojka a pětka ve zlomku. Já jsem měla psát na tabuli a prohodila jsem tu pětku a tu dvojku a ona mi říkala: ‚no jo, oni v rádiu vlastně dneska hlásili, že je sezona lysohlávek.‘ A já na ní koukám a říkám: ‚Proč? Jakou to má souvislost se mnou?‘ A ona mi říká: ‚Tak se na sebe podívej. Vždyť jsi sjetá jak opice. Ty si tady pleteš i čísla. Běž si prosím tě sednout, za pět.‘“*

Na otázku, zda si pod čísla dokáže něco konkrétního představit, odpověděla: „*Když mně řekneš šest, tak si představím šest jablek. Ale když mě pak už řekneš šest plus osm, tak to budu dva dny počítat. A když mi řekneš: ‚odečítej od sto deseti jedničku‘, tak budu přeskakovat čísla.*“

Na vysoké škole jí činila obtíže statistika, s pomocí odpovídajících opatření se jí však podařilo zkoušku z tohoto předmětu vykonat.

Rozvoj nadání

Studentka se považuje za nadanou především jazykově a sportovně. Během studia na gymnáziu se účastnila anglických olympiád. *„Vím, že jsem postoupila někam dál, ale víc už si nepamatuju.“*

Sportu se ráda věnuje ve volném čase.

Protože uvedla, že také ráda fotografuje, je pravděpodobné, že tím také dochází k rozvoji tvořivosti.

Rodiče do trávení jejího volného času nikdy příliš nezasahovali.

3) Podpora rozvoje

Protože jí porucha učení byla diagnostikována až na VŠ, nebyla na ZŠ ani SŠ realizována žádná speciální opatření. Studentka docházela na doučování matematiky, kde trávila cca 2-3 hodiny týdně, někdy i více. *„Šest hodin mi vysvětlovala jeden příklad, než jsem ho pochopila a měla teda úžasnou trpělivost se mnou.“*

Uvedla také, že má dobrou fotografickou či vizuální paměť, jaká jí pomohla tuto poruchu částečně vykompenzovat. *„To fungovalo tak, na tom gymplu hlavně, že jsme byly dvě třídy a ta jedna měla hodinu před námi. A když se psala písemka, tak oni nám dali zadání tý písemky a spolužačka, která byla geniální na matiku, tak to během tří minut spočítala, a já jsem měla další tři minuty, než přišla učitelka na to, abych se to naučila. Tak jsem se to naučila nazpaměť a pak jsem psala z paměti. Vůbec nevím, co jsem tam psala, ale prostě jsem si jenom četla v hlavě ty čísla, který jsem se naučila za tu přestávku.“*

Podezření na tuto poruchu učení měla ještě před nástupem na VŠ. *„To bylo v době, kdy jsem se začala zajímat o psychologii a dosatla jsem se k poruchám učení, tak jsem si přečetla dyskalkulii a hodně mi to sedělo na sebe.“*

Na VŠ, poté co jí byla diagnostikována dyskalkulie, dostala více času na písemný test ze statistiky a bylo jí také umožněno používat kalkulátor.

Studentka do budoucna uvažuje o doktorském studiu, kde by ráda zkoumala vznik duševních poruch.

Závěr

Jedná se o cílevědomou studentku s dyskalkulií, jejíž porucha učení byla diagnostikována až na VŠ. To mělo za následek velké nepochopení jejích nedostatků ze strany vyučujících matematiky. Vyšetřit se nechala z vlastní iniciativy, měla podezření na možnost právě této poruchy. Do té doby navzdory obtížím v matematice výrazně vynikala v jazycích, ve sportu a měla slušný prospěch i v jiných předmětech. Tyto nedostatky dokázala kompenzovat vlastní snaživostí s pomocí doučování, a také s pomocí dobré vizuální paměti. Na VŠ jí bylo umožněno používat kalkulátor a dostala více času na test ze statistiky. Potíže týkající se počtů, matematických symbolů i časových údajů přetrvávají. Rodiče jí vždy ve studiu podporovali, spíše však psychicky, ne přímo tím, že by se s ní doma probírali učební látku. Ani do jejího trávení volného času příliš nezasahovali. Na gymnáziu byla učiteli do jisté míry podporována v rozvoji jazykových schopností pomocí jazykových olympiád, ve volném čase se také ráda věnuje fotografování, což může podpořit její tvořivost. O cílený rozvoj intelektového nadání se nesnaží. Se studovaným oborem je spokojená. Do budoucna uvažuje o postgraduálním stupni vzdělání ve svém oboru.

Kazuistika 4: Chemik s SPU

Jedná se o studenta navazujícího magisterského programu na VŠCHT, je mu necelých 28 let. Prostřednictvím Mensy ČR, mu bylo zjištěno IQ přibližně ve výši 140. V PPP mu byla diagnostikována dysortografie a dysgrafie (nevzpomíná si, jakého výsledku v inteligenčním testu dosáhl v PPP).

O svých zájmech mluví takto: „*První co mě napadlo je chodit na pivo s jinejma lidma, ale tak to je jako taková sociální družba, stejně jako sociální družba by se dalo*

označit hraní deskových her, případně Dračák⁹.“ Jako další pak uvádí počítače a „*takovej ten rozhovor o nesmrtelnosti chrousta s jinejma lidma.*“

Pracuje jako lektor v kroužku hry Minecraft a občas také na univerzitě, kde se jednalo o pomoc při získávání grantů. „*Tedka zkouším nějaký bokovky viz pokus ohledně tvorby hry a takhle.*“ Zmínil, že navrhl počítačovou hru, jakou tvoří společně s kamarádem, jaký ji programuje.

1) Anamnéza

Student pochází z úplné rodiny. Matka absolvovala VŠE, otec ČVUT. Jeho o 3 roky mladší sestra studuje VŠE. K možnosti nadání své sestry se vyjadřuje takto: „*Podle mě má nadání na jazyky, matematicky a logicky je spíš dřevo, si myslím.*“

Vyrůstal na okraji Prahy. MŠ navštěvoval přibližně 2 roky. V šesti letech nastoupil do ZŠ, a protože se jednalo o pětiletou ZŠ, od 6. ročníku nastoupil na jinou.

K jeho oblíbeným předmětům na 2. stupni ZŠ patřil dějepis, fyzika a chemie, společensko-občanskovědní seminář. „*To prostě bylo víc o tom něco se dozvědět, než co se tehdy normálně bralo v takovech předepsanejch.*“ K předmětům, v jakých byl zřejmě nejúspěšnější, patřila chemie a matematika. „*Jedničku jsem měl možná z výtvarný výchovy,*“ říká. „*Ale tak z té chemie jsem měl dvojku, to bylo možná to nejlepší, co jsem měl. Spíš dvojky, trojky, čtyřky. Ta matika pro mě byla jakoby na pohodu - v podstatě.*“

Jeho nejméně oblíbeným předmětem na ZŠ byl německý jazyk, který mu jako povinně volitelný jazyk zvolila matka. „*Prostě mě to nebavilo, nešlo mi to... a pak teda čeština, no, to jsem jakoby flákal, gramatika, z toho bych nikdy nechtěl bejt testovanej ani dneska, protože to neumím prostě, nikdy jsem se to nenaučil.*“ Z toho plyne, že ani český jazyk patřil k těm méně oblíbeným. Tyto nedostatky přikládá i poruchám učení, v důsledku kterých se mu tyto předměty učily hůře „*a tím víc na to kašlu,*“ dodává.

Poruchy učení mu byly zjištěny až v průběhu 6. ročníku ZŠ, a to z iniciativy matky.

⁹ Dračí doupě – fantasy hra na hrdiny, kde si hráči vytvoří vlastní postavy a společně vytváří příběh odehrávající se ve virtuálním světě.

Vystudoval SŠ chemickou. Tam si jako svůj první cizí jazyk zvolil anglický jazyk, přestože na ZŠ tento předmět nenavštěvoval. Slovní zásobu však již měl osvojenou z počítačových her. *„Spíš takovou specifickou, normální jsem se musel doučit.“*

V době SŠ mu bylo změřeno IQ prostřednictvím Mensy ČR, jejím členem se však nikdy nestal, *„protože jsem nikdy neplatil příspěvky.“*

SŠ studoval 5 let, jeden ročník musel opakovat kvůli anglickému jazyku a odmaturoval v září (musel opakovat předmět analytická chemie). *„Mi tvrdili, že bych vyletěl z analytické chemie i z češtiny, takže vlastně mi dělají strašnou službu, že mě nechají propadnout jen z toho jednoho, protože jinak bych to dělal jakoby až za rok.“*

Po maturitě nastoupil na fakultu ochrany prostředí na VŠCHT. Původně uvažoval o oboru na jiné fakultě, tam však nemohl být přijat z důvodu pozdějšího konání maturitní zkoušky. Po celkem šesti letech studia mu byl udělen titul Bc. Během těchto let byl odejit i znovu přijat na tentýž obor. *„Tam jsem to flákal, tak mě vyhodili, pak jsem to flákal zase, tak mě zase vyhodili...“* Nyní studuje 1. ročník navazujícího magisterského oboru.

Zmiňuje také, že na jeho preference různých předmětů měli výrazný podíl vyučující, nejen samotná učební látka. *„Takhle jako zpětně bych řekl, že jsem schopnej posoudit oblíbenost nějakýho předmětu pouze na základě nějaký vzpomínky na povahu toho vyučujícího. Ne na ten předmět jako takovej.“*

Jakým způsobem se rodina snažila ovlivnit jeho školní vývoj, na to si nevzpomíná.

2) Současný stav

Jako studenta se popisuje následovně. *„Flákač. Ale chytřej. Ale jo tak na jednu stranu mě to baví, na druhou stranu na to kašlu.“* K získávání znalostí je motivován spíše vnitřně, nerad se učí jen pro známky. *„Mně na těch známkách tak nezáleží. Ten systém je takovej že E-čko je stejně kreditově hodnocený jako A-čko, na stýpko nehraju, na červenej diplom taky ne, takže výsledek je ten, že mě to baví, tak s tím přednášejícím se o tom bavím a takle, ale jako nezvýší to nějak jako můj vnitřní příspěvek k tomu, abych se víc naučil na tu zkoušku“.*

Domnívá se, že má spíše poslechovou paměť než vizuální. Lépe si tedy pamatuje, co slyší. Platí to však spíše, jedná-li se o dialog s vyučujícím, ne o poslech přednášek, kde snadno ztrácí pozornost.

Problémy

Projevy dysortografie zřejmě nejsou zcela kompenzované. Mezi své obtíže uvádí problémy s pravopisem včetně vynechávání písmen. *„Takovej ten problém čtení, psaní, jako že... čtu rychle, splývají mi ty slova, nevidím třeba chyby v textu. Vidím ty zprávy, nějakým způsobem to dám do kontextu a dává mi to smysl. Dělam hrubky, protože... ulítne mi písmeno. Nebo když tam chybí nebo přebejvá, tak si toho nevšimnu nebo nemusím všimnout“*. Dysgrafie se stále projevuje neúhledným písmem, tomu však nepřikládá velký význam.

Obtíže v ostatních školních předmětech přičítá nedostatečné snaživosti či nedostatečné motivaci. V rámci přípravy na zkoušku mu prý nejvíce pomáhá udělat si výpisy z daného předmětu. *„Na druhou stranu jsem to línej dělat, takže jsem to udělal asi dvakrát od té doby, co jsem na vejšce,“* dodává.

Rozvoj nadání

V minulosti se zúčastnil Mensa campů. V současné době se, jak se zdá, o cílený rozvoj intelektového nadání nesnaží, přesto je jeho nadání pravděpodobně rozvíjeno pomocí hraní deskových či dalších her (rozvoj logického myšlení), při tvorbě počítačové hry nebo i v rámci zaměstnání (rozvoj tvořivosti).

3) Podpora rozvoje

V českém jazyce dostával cvičení na doplňování písmen namísto diktátů, a to na ZŠ i na SŠ. V německém jazyce namísto diktátů překládal články.

V současné době mu prý poruchy učení nečiní výrazné obtíže, ani se sám cíleně nesnažil o její nápravu. *„Nevadí mi. Nemyslím si, že by mi někdy nějak vadila. Na druhou stranu jsem se nesnažil nějakým způsobem... kdybych bral, že jako má nějaký vliv na výkonnost, tak jsem se to kompenzovat nesnažil. Prostě jsem to neřešil“*.

Do budoucna uvažuje o doktorském studiu.

Závěr

Jedná se o rozumově nadaného studenta navazujícího magisterského programu s dysortografií a dysgrafií. Tyto poruchy se projevují především v psaném projevu. Zdá se, že dosud nejsou zcela kompenzované, přesto mu v současné době nečiní výrazné obtíže při studiu ani při výkonu zaměstnání. Je patrné, že při vzdělávání a získávání nových informací dominuje vnitřní motivace nad vnější. Znalosti tedy získává především v případě vlastního zájmu, naopak mu činí potíže učit se něčemu pouze proto, aby tak splnil formální požadavky. O cílený rozvoj intelektového nadání se nesnaží, zdá se však, že k němu pravděpodobně dochází ve volném čase např. při hře deskových her, nebo při spolupráci na tvorbě počítačové hry, případně v zaměstnání (kroužek tvořivé hry Minecraft).

Kazuistika 5: Doktorand s dysortografií

Jedná se o studenta doktorského programu, je mu 28let. V PPP mu bylo zjištěno IQ ve výši přibližně 140-150 a diagnostikována dysortografie.

V současné době studuje na přírodovědecké fakultě UHK, kde také pracuje jako odborný asistent. Dále také v Centru biomedicínského výzkumu jako výzkumný a vývojový pracovník. Jako studenta se popisuje následovně: „*Flákač. Na Ph.D. v podstatě trávím dva dny hysterickým učením a pak tam přijdu a dám to.*“

1) Anamnéza

Student pochází z úplné rodiny. Otec má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako chemik. Matka má středoškolské vzdělání a pracuje jako ekonomka, dříve jako učitelka v MŠ. Má starší sestru, kterou považuje za inteligentní, ta pracuje na tísňové lince a v kombinované formě studuje psychologii.

Vyrůstal v obci nedaleko Prahy. Do ZŠ nastoupil v necelých sedmi letech (je narozen v listopadu) a jednalo se o alternativní školu. „*Tam nás de facto učili hrou, jinak*

řeceno, co jsem se naučil za první stupeň, mě doma naučila mamka, kdežto tam jsem si hrál.“ říká, přičemž tento způsob nepovažuje za příliš efektivní a dodává: „Bylo to de facto hrou, takže spíš se tam snažili ty děti donutit, aby se chtěly učit, ale víš, jak to chodí, když prostě dáš dítěti na výběr, jestli se učit nebo hrát, tak se toho moc nenaučí.“ Škola užívala slovního hodnocení namísto běžného známkování, které prý vypadalo asi takto: „Kájo, je vidět, že se strašně snažíš, ta matika ti jde, ale ta čeština, tam máš rezervy.“

V 5. ročníku ZŠ navštívil PPP, kde mu byla diagnostikována dysortografie, a také zde byl identifikován jako rozumově nadaný. Jeho rodiče tehdy uvažovali o tom, že by mohl nastoupit na víceleté gymnázium, což mu tam také bylo doporučeno, on si to však nepřál. K návštěvě PPP prý pravděpodobně přispěl také vážný úraz hlavy, jaký prodělal v jedenácti letech a v jehož důsledku se dostal do ohrožení života. *„To, že jsem přežil, lékaři oficiálně nazvali medicínským zázrakem a měl jsem kolečko po všech možných doktorech, neurologích, psychologích, kteří se snažili zjistit, jaký následky to bude mít. A nikdo na nic nepřišel. Takže jsem se do té poradny dostal částečně v návaznosti na tom.“*

2. stupeň již navštěvoval na běžné ZŠ. V té době neměl žádné větší obtíže s výjimkou českého jazyka, a to zejména v časově limitovaných písemných diktátech. K jeho silnějším stránkám v rámci tohoto předmětu patřil sloh (s odhlédnutím od pravopisu), a sice vymyšlení příběhu, stylistika apod., a také literatura. K jeho oblíbeným předmětům tam patřil dějepis.

Říká také: *„Na základce to bylo takový o ničem. Každý chytrý děcko na základce zvládne všechno. A potom na střední jsem začal mít problém. Tam jsem propadal, dělal reparát a neudělal maturitu.“* Na střední průmyslové škole studoval analytickou chemii. V průběhu studia vykonával reparát z fyzikální chemie a opravnou maturitní zkoušku z analytické chemie. *„V podstatě to, podle čeho se jmenoval ten obor a co teďka dělám – jako profesionálně.“* Lépe než na SŠ se mu pak dařilo na VŠ. *„Jako bakaláře, tam se mi začalo dařit trochu líp a potom jsem šel na druhou vejšku, to byla VŠCHT v Praze, tam se mi dařilo už nejlíp. Tam jsem málem měl ten červenej diplom, ačkoliv jsem se nesnažil výrazně víc. Protože tam už to bylo těžce specializovaný.“* Za výhodu VŠ považuje právě její specializaci, tedy možnost věnovat se více do hloubky oboru, jaký si zvolil, zatímco předmět, jaký mu činil největší obtíže, tedy český jazyk, se tam již nevyučuje.

Během studia na VŠ si přivydělával na různých brigádách včetně brigády v laboratoři.

2) Současný stav

Problémy

V českém jazyce míval problémy s pravopisem, k nimž výrazně přispělo časové omezení. *„Ty diktáty byly časově omezený, takže prostě člověk neměl čas přemejšlet nad každým jedním písmenem.“* Na SŠ se začaly objevovat obtíže i v jiných předmětech, ty však připisuje vlastní nedostatečné snaživosti. *„Já jsem byl vždycky chytřejší než ty ostatní děcka. Co jsem chtěl, jsem se vždycky naučil. Jako jediné, v čem jsem měl problémy, je ta čeština, kde prostě kdykoliv se mě vyloženě zeptali na nějaký to pravidlo nebo co a jak a já jsem se nad tím mohl zamyslet, tak jsem prostě to dohromady dal. Ale takový ty věci jako diktát a podobně ani náhodou. To jsem prostě měl celý červený od začátku do konce.“* Student si je tedy vědom své vysoké inteligence i schopnosti se připravit na většinu předmětů.

Rozvoj nadání

Student se nikdy nesnažil o cílený rozvoj rozumového nadání, ani jeho rodiče. *„Rodiče mi vždycky dávali docela volnost,“* říká. Domnívá se však, že k určitému rozvoji mohlo dojít tím, že s lidmi rád diskutuje na různá témata.

3) Podpora rozvoje

Protože si nepřál, aby se učitelé a spolužáci dozvěděli o jeho dysortografii, nebyl realizován žádný IVP. *„Já jsem se to snažil tajit a radši jsem dostával pětky než nějaký vyplňovačky místo diktátů a tak.“* Přesto byly jeho obtíže někdy zohledněny z iniciativy vyučujícího. *„Maximálně občas mi strčili nějakou vyplňovačku místo diktátu.“*

Před přijímacím řízením na SŠ docházel na doučování z českého jazyka ke své učitelce. *„Pak byla strašně zklamaná, když jsem z přijímaček z češtiny na střední dostal minus tři body. Ale jako z matiky jsem měl plnej počet, takže mě vzali,“* dodává.

Protože mu pravopis stále činil obtíže, zatímco všechno ostatní se dokázal naučit bez problémů, na konci SŠ se rozhodl na tomto problému více zapracovat. *„Ke konci tý*

střední jsem se naštvál, protože ve všem ostatním, když jsem opravdu chtěl – jako já jsem měl čtyřky a pětky skoro ze všeho, já jsem tam byl strašnej flákač, ale vždycky když jsem chtěl, tak jsem se naučil a závěrečnej test napsal na jedničku a většinu známek si tam vytáhl. Ale v češtině to prostě nešlo. A to mě prostě naštválo, tak jsem začal se to natvrdo snažit naučit.“

V současné době již dokáže svou poruchu učení skrývat – kompenzovat ji, třebaže musí stále nad pravidly pravopisu přemýšlet. To se mu podařilo především díky četbě. *„Četl jsem. Hodně jsem četl, pořád dokola. Jako mě to i docela bavilo. A zkoušel jsem psát.“* Jednalo se o hry na internetu spočívající z velké části v tvůrčím psaní.

Závěr

Jedná se o rozumově nadaného studenta doktorského programu s dnes již kompenzovanou formou dysortografie. Na 1. Stupni ZŠ, kdy navštěvoval alternativní školu, jejíž způsob výuky nepovažuje za efektivní. V tom, že měl v té době znalosti přiměřené vrstevníkům z běžných ZŠ, přikládá zásluhu své matce, která ho doma vyučovala. Na 2. stupni ZŠ, kdy již navštěvoval běžnou ZŠ, mu činil obtíže pouze český jazyk, a to konkrétně pravopis, především v časově omezených pravopisných cvičeních. Před přijímacím řízením na SŠ docházel na doučování z českého jazyka. Za nejvlivnější faktor, díky němuž se mu podařilo kompenzovat poruchu učení, považuje vlastní snaživost, a to především četbu a tvůrčí psaní. Od SŠ měl potíže i v jiných předmětech, ty však přisuzuje své nedostatečné snaživosti. Domnívá se, že i díky své vysoké inteligenci se dokáže naučit víceméně vše, co si přeje umět. Na VŠ má méně problémů než na SŠ, což přisuzuje její větší specializaci.

K cílenému rozvoji intelektového nadání nedochází, je však možné, že je nějakým způsobem rozvíjeno v jeho volném čase (např. diskusemi na různá témata). Rodiče prý mu v trávení volného času vždy dopřávali volnost.

K identifikaci jeho nadání i poruchy učení pravděpodobně přispělo i psychologické vyšetření v důsledku vážného úrazu hlavy, k němuž došlo v jeho jedenácti letech.

5.2 Shrnutí výsledků

Tabulka 4 obsahuje stručné shrnutí informací získaných během rozhovorů. Kromě informací o identifikovaném nadání (přibližná výše IQ, místo měření) a handicapu zahrnuje subjektivní hodnocení silnějších a slabších stránek respondentů a to, jakým způsobem a kde podle jejich názoru dochází ke kompenzaci jejich handicapu a rozvoji nadání. Do tohoto srovnání je zahrnut i student s Aspergerovým syndromem, přestože z výše zmíněných důvodů nebyla uvedena jeho kazuistika.

	Nadání	Handicap	Silné stránky	Slabé stránky	Kompenzace	Rozvoj nadání
K1	IQ 160, PPP	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie	Sociální dovednosti, kreativita, v ČJ sloh, v M zlomky	Pravopis, malá násobilka, odhady čísel, časové omezení	Snaživost, mnemotechnika, ve Š dříve dostatek času, nyní bez zohlednění	Výtvarné soutěže, kroužky, volný čas
	IQ 145, Mensa ČR	Aspergerův syndrom	M	Pamětní učení, sociální dovednosti	Ve Š: Dostatek času, přihlídnutí k problémům v komunikaci	Hra šachů, Š
K2	IQ 130, PPP	ADHD, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulické obtíže	Kreativita, logická úvaha, paměť, v ČJ sloh	Pozornost, rychlost, pravopis - hl. při časovém omezení	Paměť, motivace, četba, ve Š. dostatek času, dříve doplňovací cvičení	Tvůrčí psaní, práce s dětmi
K3	IQ v pármu nadprůměru, klinické pracoviště	Dyskalkulie	Fantazie, audio-vizuální paměť, jazykové a sportovní dovednosti	M - pojmy, záměna čísel, menší/větší, časové údaje atd.	Snaživost, audio-vizuální paměť, ve Š dostatek času, kalkulačka	Volný čas, dříve jazykové soutěže
K4	IQ 140, Mensa ČR	Dysortografie	CH, M, znalosti v oblasti zájmů	Pravopis, gramatika, motivace	Ve Š doplňovací cvičení	Volný čas, dříve Mensa campy
K5	IQ 140-150, PPP	Dysgrafie, dysortografie	M, v ČJ sloh, znalosti v oblasti zájmů	Pravopis - hl. při časovém omezení, motivace	Četba, ve Š doplňovací cvičení	Volný čas

Tab. 4 Hlavní faktory, které respondenti vnímají jako rozhodující pro průběh jejich vzdělávání, kompenzaci handicapu a rozvoj nadání (zkratky: K – kazuistika, Š - škola, ČJ – český jazyk, M – matematika, CH – chemie).

6 Diskuse

Téma dvojí výjimečnosti je u nás relativně nové a proto jistě stojí za to je dále zkoumat. K tomu se alespoň v malé míře snaží přispět i tato práce. Informace uvedené v kazuistikách byly získány na základě výpovědí jednotlivých respondentů. Měli bychom proto počítat s možností určitého zkreslení (jde-li např. o hodnocení vlastních silnějších a slabších stránek, vzpomínky na počátky školní docházky atp.). Vzhledem k malému počtu respondentů ani není možné získané informace příliš zobecňovat.

Přestože se různé publikace zabývající se dvojí výjimečností mnohdy zaměřují spíše na žáky základních škol než na studenty vysokých škol, považuji za zajímavé sledovat také zkušenosti dvakrát výjimečných vysokoškoláků.

V kazuistikách jednotlivých respondentů jsem uvedla i jejich výsledky v inteligenčním testu (přesná čísla si většinou nepamatují, jde tedy pouze o přibližné výsledky). Tato informace je pouze orientační. Protože se jedná o hodnoty zjištěné pomocí různých IQ testů, na základě těchto výsledků není možné zcela objektivně porovnávat respondenty mezi sebou. Tyto údaje ani nejsou u všech respondentů stejně staré a je tedy možné, že by dnes ve stejném testu dosáhli rozdílných výsledků. Neměli bychom opomíjet ani další faktory, které mohou mít vliv na výsledek v inteligenčním testu jako je např. únava, stres apod. (což platí víceméně pro celou populaci).

Při výběru respondentů pro tuto práci jsem se nejprve snažila dodržet jedno z nejčastěji uváděných kritérií nadání, tedy IQ nad 130. Přestože mnozí autoři varují před přílišným důrazem na toto kritérium (např. z důvodu nepřiléhavého vztahu mezi výsledkem v IQ testu a úspěchem v pozdějším životě, z důvodu ignorování dalších lidských schopností neměřitelných těmito testy atd.) a ani já sama nepovažuji IQ za jediné kritérium inteligence či nadání, tato snaha pramenila z jakési snahy mít alespoň do určité míry podložené nadání respondentů. Autoři zabývající se dvojí výjimečností jako Smítková (2008) i Portešová (2009, 2011) však upozorňují na možné zkreslení celkového výsledku v IQ testech u jedinců s handicapem. Za nadané jedince považují i některé, jejichž IQ nepřesahuje hranici 130, je-li zřejmé, že se jedná např. o důsledek pomalejšího tempa čtení či pomalejšího grafomotorického tempa spíše než o rozumové schopnosti jako takové. Z tohoto důvodu jsem také vybrala mezi respondenty i studentku, jejíž celkové IQ bylo

pravděpodobně zkresleno vlivem dyskalkulie. Jak již bylo zmíněno, ač prý byla v numerické části testu značně podprůměrná, výrazně nadprůměrných výsledků dosáhla v ostatních a její celkové IQ se nachází v pásmu nadprůměru. Protože u ostatních respondentů s SPU byla dodržena podmínka IQ nad 130 nebo (někdy i nad 140 či vyšší), vzhledem k výše uvedeným informacím je možné, že se jedná buď o jedince s mírnějšími poruchami učení či o jedince s vyšším intelektem, než odpovídá jejich výsledkům v inteligenčním testu.

V uvedených kazuistikách můžeme vidět jedinečnost každého případu, přesto se nám v nich ukazují i nějaké podobnosti. Téměř ze všech kazuistik je patrná převažující vnitřní motivace v přístupu k učení nad vnější, což je některých autorů, k nimž patří např. Hříbková (2009), typické i pro nadané obecně. Zdá se např., že ač se v některých oblastech rádi učí novým věcem a mají v určitých ohledech výborné znalosti, nemusí se to vždy přímo odrazit na jejich známkách ve škole. Spíše se také lépe naučí to, co jim samotným připadá užitečné nebo zajímavé než to, co po nich přímo vyžaduje škola. To vyplynulo i z rozhovoru se studentem s Aspergerovým syndromem¹⁰. Všichni kromě případu uvedeném v kazuistice č. 1 (kde může hrát roli i nízký věk respondentky ve srovnání s ostatními) mají či v minulosti měli problémy se známkami v míře ohrožující jejich pokračování ve studiu či postup do dalšího ročníku, ať už šlo přímo o vyloučení ze školy, opravný termín maturitní zkoušky, reparát, či „pouhé“ hrozící propadnutí. Přesto se jim doposud podařilo si prospěch nějakým způsobem opravit či v případě odejití ze školy být opět přijati na tentýž obor. I když se u všech zmíněných jedinců jejich handicap nějakým způsobem promítl do jejich studia i prospěchu, téměř všichni uvedli jako svůj hlavní problém nedostatečnou snaživost, tedy neochotu učit se něco, co je nezajímá. Pouze studentka uvedená v kazuistice č. 3 se považuje za velmi snaživou a žákyně z kazuistiky č. 1 se zatím snaží také, přestože zřejmě do jisté míry rezignuje na to snažit se v oblastech, kde již opakovaně zažila neúspěch. Nedostatečná snaživost by tedy mohla být v některých případech způsobena také vědomím jedince, že i přes veškerou snahu nebude nikdy patřit k lepším či nejlepším žákům ve třídě, jak bylo naznačeno i v kazuistice č. 2.

¹⁰ I tento student svůj neúspěch v některých předmětech přikládá spíše nedostatečné snaživosti. Z tohoto důvodu také vykovával reparát z literatury. Přestože má rád matematiku (a zúčastnil se i šachových turnajů), uvedl jako obtížné přimět se připravovat na předměty, které ho nezajímají, což se týká předmětů vyžadujících pamětní učení včetně literatury, třebaže ve volném čase rád čte.

Respondenti také často zmiňovali, že velký vliv na jejich oblību, ale i na výkon v určitém předmětu měl spíše učitel než předmět jako takový.

Dalším typickým znakem, který se v nějaké podobě objevil ve všech kazuistikách, je kreativita či tvořivost. Nejenže v českém jazyce patří k jejich nejsilnějším stránkám právě sloh (což kromě rozvinuté slovní zásoby přičítají také své fantazii) všichni se i ve volném čase nějakým způsobem věnuje tvorbě příběhů (psaní pohádek, povídek, hraní her založených na tvorbě příběhu atd.) či jiným zájmům založeným na kreativě (např. malování a fotografování). Studenti s dyslexií či dysortografií přesto uváděli, že jim výslednou známku ze slohu často snižovaly pravopisné chyby.

Jakési rozložení typicky silnějších i slabších stránek dvakrát výjimečných jedinců uvedených v teoretické části práce se víceméně objevilo i zde. Respondenti nepatří či nepatřili k premiantům třídy, jejich prospěch býval většinou spíše průměrný či nerovnoměrně rozložený, přesto jsou u nich patrné i silnější stránky typické pro rozumově nadané jedince, které jim někdy pomohly jejich handicap do jisté míry kompenzovat. Např. tři ze čtyř vysokoškoláků v této studii uvedlo obtíže již na ZŠ (z toho dva až na 2. stupni), a to spíše podprůměrné výsledky v některých předmětech, u čtvrtého se vyskytly až na SŠ. Přesto však nyní studují VŠ, ač to od nich dospěli v minulosti možná příliš neočekávali.

Snažila jsem se také zjistit, do jaké míry se rodina podílela na rozvoji nadání či kompenzace handicapu u respondentů. Ukázalo se, že většině respondentů rodiče pomáhali s přípravou do školy především na 1. stupni ZŠ, později se respondenti připravovali spíše sami, případně docházeli na doučování. Zdá se, že nikdo z rodičů respondentů se příliš nesnažil o cílený rozvoj jejich intelektového nadání a ani se příliš nesnažili zasahovat do jejich trávení volného času.

K rozvoji intelektového nadání (rozvoj logického myšlení, tvořivosti atd.) těchto jedinců dochází převážně v jejich volném čase. Všechny výše uvedené školy se nějakým způsobem snažily přihlídnout k handicapu jedince a projevíly snahu o jeho kompenzaci (i když ne vždy zcela vhodně, jak je uvedeno v kazuistice č. 2), a to minimálně v případě, kdy byli zaměstnanci školy informováni o daném handicapu. Jako možnost rozvíjet své nadání lze možná do jisté míry považovat i případy, kdy učitelé iniciovali účast studenta v soutěžích (např. v jazykových viz. kazuistika č. 3) nebo v rámci praxe (tvořivost při práci

s dětmi viz. kazuistika č. 2). Student uvedený v kazuistice č. 5 strávil několik let na alternativní ZŠ, která se snažila o individuální přístup k žákům, podle studenta tam však žáci nebyli motivováni se skutečně něčemu učit. Zdá se tedy, že na našich školách skutečně dochází mnohem častěji ke snaze zmírňovat projevy handicapu než ke snaze rozvíjet rozumový potenciál nadaných žáků. Způsoby nápravy handicapu se různí podle typu poruchy, zdá se však, že ve všech případech k lepšímu výsledku přispívá dostatek času na vypracování úkolů.

Přestože Portešová (2011) uvedla jako typický znak nadaných žáků a studentů s dyslexií či dysortografií převažující audio-vizuální paměť, zdá se, že u respondentů v této studii dominuje naopak sluchově-sekvenční paměť. Co se týče nápravy těchto poruch, z případů uvedených v kazuistice č. 2 a 5 je patrné, že se respondenti již naučili své poruchy celkem dobře skrývat a problémy mohou nastat spíše v případech, kdy nemají dostatek času přemýšlet nad správností pravopisu. K tomu jim dopomohla především četba. V případě uvedeném v kazuistice č. 4 se zdá, že k chybám v pravopisu dochází stále, student však nemá pocit, že by mu tato porucha v současné době činila velké obtíže.

Mezi kazuistikou č. 4 a 5 je vidět několik podobností. Studenti jsou v podobném věku, oba mají diagnostikovanou dysortografii (ale ne dyslexii), vyrostli buď poblíž Prahy či na okraji Prahy, po 5. ročníku ZŠ změnili školu, studovali podobnou (ne-li dokonce stejnou) SŠ, vykonávali reparát i opravnou maturitní zkoušku a oba vystudovali nějaký obor na VŠCHT. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že student uvedený v kazuistice č. 4 má, jak se zdá, stále problémy přimět se připravovat na zkoušky (možná větší, než je tomu ve druhém případě), a proto také neměl na žádném stupni vzdělání příliš dobrý prospěch, a to i přesto, že je nyní se zvoleným oborem spokojen a uvažuje dokonce o doktorském studiu. Má zřejmě i vědomosti ze svého oboru, které získal díky vlastnímu zájmu, nepromítnou se však příliš do jeho prospěchu. Ve druhém případě se prospěch měnil podle stupně vzdělání, přičemž největší obtíže se vyskytovaly na SŠ. Také již nyní studuje doktorský program. Nedomnívá se však, že by se na VŠ více snažil, přestože se z jeho výpovědi zdá, jako by projevoval více snahy připravit se přímo na zkoušky než je tomu v prvním případě.

Jak jsem již zmiňovala, v české literatuře je obtížné najít sebemenší zmínku o souběhu nadání a dyskalkulie. Při popisu nadaných dyskalkuliků v teoretické části jsem tedy vycházela především ze zahraniční literatury. Snažila jsem se také najít respondenty pro praktickou část práce, abych souběh těchto výjimečností mohla popsat i na konkrétních příkladech, navíc na příkladech z českého prostředí. I tento cíl se ukázal jako obtížně splnitelný; jak bylo uvedeno v některých emailech, jaké jsem v souvislosti s tím obdržela, zdá se, že lze s menšími obtížemi najít nadané jedince s jinými poruchami učení než právě s dyskalkulií. Jedním z důvodů je pravděpodobně menší výskyt dyskalkulie jako takové (ve srovnání s ostatními SPU), který je také uváděný v české literatuře. Zdá se však také, že u lidí s obtížemi v matematice se možnost intelektového nadání předpokládá ještě méně než např. u lidí s obtížemi ve čtení či v pravopisu, a to pravděpodobně z toho důvodu, že právě matematické dovednosti bývají více přisuzovány schopnosti logického myšlení. Obdržela jsem rovněž emaily s informací, že právě matematika patří k nejsilnějším stránkám nadaných jedinců. Přestože nepopírám, že schopnost logického úsudku může být velmi nápomocná při získávání matematických dovedností, uvažujeme-li o poruchách učení jako o handicapu vyskytujícím se pouze u jedinců s průměrnou a nadprůměrnou inteligencí, jak uvádí např. Slowík (2007) a další autoři, mělo by se intelektové nadání objevovat také mezi jedinci s dyskalkulií.

Na druhou stranu se zdá, že v některých případech bývá dyskalkulie chybně diagnostikována nadaným jedincům s jinou poruchou učení či s poruchou pozornosti, (jak také stálo v jedné ze zpráv, jež jsem obdržela). Zejména některé typy dyskalkulie se vyznačují podobnými příznaky jako dyslexie. Má-li např. žák tendenci psát číslice obráceně (příznak dyskalkulie), s určitou mírou pravděpodobnosti bude psát obráceně také písmena (příznak dyslexie). Jak již bylo zmíněno, případ, kdy byla dyskalkulie pravděpodobně diagnostikována nesprávně, je uveden v kazuistice č. 2. Studentka zde jako své problémy v matematice uvedla především rychlost počítání a problémy z nepozornosti, což na základě odborné literatury připomíná typické problémy u nadaných dyslektiků. Zamýšlela jsem se také nad správností diagnózy dyskalkulie v případě uvedeném v kazuistice č. 1. I zde byla žákyni diagnostikována vedle dalších SPU. Protože se však podle rodičů jedná nejen o problémy v rychlosti počítání či z nepozornosti, ale i o potíže

s chápáním čísel a odhadem výsledků, domnívám se, že v tomto případě mohla být dyskalkulie diagnostikována správně.

Kazuistika č. 3 popisuje případ studentky s nadprůměrně vysokým IQ, jejíž jedinou poruchou učení je dyskalkulie. Její případ připomíná popis nadaných studentů s dyskalkulií v zahraničních pramenech (např. Newman, 2015), kteří vynikají ve většině školních předmětů, bývají jazykově zdatní, tvořiví, mají vysokou schopnost logického myšlení a problémy jim činí především matematika a číselné údaje vůbec. Porucha učení jí však byla diagnostikována až na VŠ, do té doby se jí dařilo problémy do jisté míry kompenzovat s pomocí jiných schopností. Přesto se setkala s nepochopením ze strany učitelů matematiky. Identifikována nebyla ani jako nadaná (přestože dosáhla nadprůměrného výsledku v IQ testu, tato hodnota nepřesáhla hranici 130), vzhledem k výše uvedeným důvodům se však domnívám, že mohlo dojít ke zkreslení celkového výsledku testu v důsledku handicapu. Zdá se tedy, že i v tomto případě došlo k jakémusi vzájemnému maskování či překrývání rozumového potenciálu s poruchou učení, jak k tomu dochází např. i u nadaných dyslektiků.

Obdržela jsem rovněž zprávu o dalším člověku, který je pravděpodobně intelektově nadaný (či alespoň nadprůměrně inteligentní) a současně handicapovaný dyskalkulií. Ze zprávy jsem vyčetla alespoň tolik, že i přes své obtíže v jednoduchých počtech se mu podařilo vystudovat přírodovědní obor na VŠ (ze zprávy není jednoznačně jasné, zda nyní již studuje doktorský program či již získal titul Ph.D.) i díky kompenzační strategii spočívající v převádění čísel do slov.

Zdá se tedy, že se mezi námi skutečně pohybují intelektově nadaní jedinci s dyskalkulií, přestože se zdá obtížné je najít. Otázkou zůstává, zda tyto obtíže spočívají skutečně pouze v menším výskytu této poruchy jako takové, nebo také v obtížnější identifikaci těchto jedinců jakožto nadaných. Do budoucna považuji za zajímavé zjistit, do jaké míry se u nás při vyšetření v PPP zohledňuje tato porucha při posuzování intelektových schopností jedince.

Smítková i Portešová se rovněž snaží hledat typický profil dvakrát výjimečných jedinců v inteligenčním testu, což by mohlo napomoci jejich identifikaci. Předpokládají, že do některých subtestů porucha učení zasahuje více než do jiných. Mým osobním

předpokladem je také to, že ač se příznaky některých poruch učení překrývají a u některých jedinců se může vyskytovat více poruch učení současně, za úvahu by stálo vytvořit také typický profil v inteligenčním testu u nadaných jedinců s konkrétní poruchou učení (např. i pro nadané jedince s dyskalkulií), ne tedy pro dvakrát výjimečné jedince obecně. I o takovém profilu bychom však měli uvažovat jako o pouze orientačním vzhledem k individualitě každého jedince a brát v úvahu např. formu poruchy učení (více či méně závažnou) nebo individuální rozložení intelektových schopností. Portešová (2011) také odkazuje na typický profil nadaných studentů s dyslexií dosažený v metodě WISC-III. (Silverman, 2002, str. 175), otázkou však stále zůstává, jakého výsledku by dosáhli studenti s jinou poruchou učení nebo v jaké míře se jednotlivé poruchy učení promítají do nonverbálních testů, k nimž patří např. Ravenovy progresivní matrice (třebaže výsledek tohoto testu nám neříká nic o rozložení inteligence daného jedince). Portešová (2011) rovněž předpokládá, že v zahraničí existují vhodnější diagnostické nástroje k identifikaci nadaných jedinců s SPU oproti těm, které jsou doposud k dispozici u nás.

Některé z typických vzdělávacích charakteristik u jedinců s dvojitou výjimečností, (např. převaha vnitřní motivace nad vnější) bývají v literatuře uváděny jako typické rovněž pro nadané jedince bez další klinické diagnózy. Proto by mohlo být zajímavé provést podobný výzkum také u nich, což by nám mohlo napovědět, do jaké míry je průběh vzdělání u nadaných jedinců ovlivňován nadáním jako takovým a do jaké souběhem nadání a handicapu.

7 Závěr

Žáci a studenti s tzv. dvojí výjimečností bývají z pedagogického hlediska označováni jako „paradoxní“. Nadání i handicap se mohou vzájemně překrývat a maskovat, proto se ve vzdělávacím procesu často jeví spíše jako průměrní. Jedná se navíc o téma relativně nové a nepříliš známé. V důsledku toho bývá těmto jedincům často identifikována buď pouze jedna z jejich výjimečností, nebo žádná a nedostane se jim tak odpovídající péče, případně ne včas. Vzhledem k jejich schopnostem se jedná o jedince s mimořádným potenciálem, mají však méně příležitostí ho rozvinout. Proto považuji za důležité hledat cesty, jak jim k tomu dopomoci, což by mohlo pomoci nejen jim samotným, ale dost možná i společnosti.

Obtížná identifikace spočívá částečně v nedostatečné informovanosti mnohých odborníků o této problematice, zdá se však také, že bychom měli hledat spolehlivější identifikační nástroje, případně využívat ty stávající s větší opatrností a pečlivostí. Navrhuji také zaměřit více pozornosti na nadané jedince s dyskalkulií, kteří v české literatuře nejsou téměř vůbec zmiňováni a popsáni, přestože se vzhledem k jejich malé četnosti jedná o obtížný úkol.

Z uvedených kazuistik jsou patrné některé podobnosti mezi respondenty, a to především tvořivost, převaha vnitřní motivace při získávání vědomostí, menší vliv poruchy učení při dostatku času na vypracování úkolů apod. Protože jsou některé tyto vlastnosti v odborné literatuře uvedeny jako typické i pro nadané žáky a studenty bez další klinické diagnózy, jako možné pokračování této studie navrhuji provést obdobný výzkum, jehož respondenti by byli nadaní žáci a studenti bez další klinické diagnózy. Ten by se měl pokusit porovnat průběh vzdělávání nadaných jedinců a jedinců s dvojí výjimečností, a také faktory mající na tento průběh vliv.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

ATKINSON, R. *Psychologie*. Druhé, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BÁRTOVÁ, L. *Příběhy nadání – kvalitativní studie vývoje nadaných dětí*. Praha, 2011. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, katedra psychologie.

BESNOY, K. *Successful Strategies for Twice-Exceptional Students*. Waco: Prufrock Press, Inc., 2006. ISBN 978-1-59363-194-9

BUTTRISS, J. CALLANDER, A. *Gifted and talented from A-Z*. New York: Routledge, 2012. Vyd. 2. ISBN 978-1-315-06538-0. [online]. [cit. 2015-02-19]. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?id=nVoABAAAQBAJ&pg=PT33&dq=double+exceptionality&hl=cs&sa=X&ei=v_fIVOOhMYyuPIuwgJAF&ved=0CD4Q6AEwBA#v=onepage&q=double%20exceptionality&f=false

DAVIS, G. A. RIMM, S. B. in PORTEŠOVÁ, Š. *Centrum rozvoje nadaných dětí : Dojí výjimečnost* [online]. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-dvoji-vyjimecnost>>.

Newman in *Hoagies' Gifted Education Page: Dyslexia, Dysgraphia and Dyscalculia* [online]. [cit. 2015-02-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.hoagiesgifted.org/dyslexia.htm>>.

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., v Portálu 1. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

Havigerová, M. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3857-4)

HAYDEN, T. L. *Tygřice*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2012. 264 s. ISBN 978-80-262-0166-3.

Heráfová, Z. *Zájmová struktura nadaného dítěte a její možnosti rozvoje ve školních podmínkách*. Praha: 2008. Diplomová práce (Mgr). Univerzita Karlova v Praze, filozofická fakulta, katedra psychologie. Dostupné z WWW: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/52110/?lang=en>> [cit. 2008-10-22].

Himelright, A. *Teaching Students who are Gifted and Learning Disabled in Math*. [online]. [cit.2015-02-27]. Dostupné z WWW: <<http://lcps.k12.nm.us/wp-content/uploads/2013/02/Teaching-Students-who-are-Gifted-and-Learning-Disabled-in-Math.pdf>>.

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní (: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi)*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha: IPPP CR, 2006. 132 s. ISBN 80-86856-19-4.

MONKS, F. J. *Beratung und Forderung besonders begabter Schuller*. Psychol. Er. Unterr, 1987 in HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní (: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi)*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

MUDRÁK, J. *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu*. Brno, 2009. Disertační práce (PhD). Masarykova Univerzita, fakulta sociálních studií, katedra psychologie. [online]. [cit. 2015-02-19]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/44406/fss_d/%3E>.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky (: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.)* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

PFEIFFER, S. *Handbook of Giftedness in Children (:Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices)*. Tallahassee: Florida State University, 2008. ISBN: 978-0-387-74399-8

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

PORTEŠOVÁ, Š. in kolektiv autorů. *Talent nezná hranic (: Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 21.-22. Října 2010 v Praze)*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. ISBN 978-80-87449-04-2.

PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3

PORTEŠOVÁ, Š. *Centrum rozvoje nadaných dětí : Dojí výjimečnost* [online]. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-dvoji-vyjimecnost>>.

MULLER, O. A KOL. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

NOVOTNÁ, L. *Metodický portál : Mimořádně nadané děti s handicapem* [online]. 30. 6. 2004. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2005-2008 [cit. 2008-10-22]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/686/22>>. ISBN 1802-4785.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. První vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMÍTKOVÁ, I. *Dvojí výjimečnost v pedagogicko-psychologické praxi*. Praha, 2008. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, filozofická fakulta, katedra psychologie. Dostupné z WWW: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120033059/?lang=cs>> [cit. 2008-10-22].

ŠVAŘÍČEK, R. ŠÉDOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do vývojové psychopatologie III. (: Vzdělávací handicap – postižení schopností nezbytných k učení)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, fakulta pedagogická, 2003. ISBN 80-7083-669-5.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vydání, Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

ŽÁCKOVÁ, H. JUCOVICOVÁ, D. *Máte neklidné a nesoustředěné? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) - především pro rodiče a vychovatele*. 6. vyd. Praha: D + H, 2005. 77 s. ISBN 80-903579-1-1.

Internetové zdroje

Akademie nadání: ANA. [online]. [cit. 2015-22-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.akademie-nadani.cz/>>.

Centrum nadání: *Místo pro nadané děti i jejich rodiče*. [online]. [cit. 2015-01-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrumnadani.cz/>>.

Mensa české republiky: *Nadané děti* [online]. [cit. 2015-01-03]. Dostupný z WWW: <<http://deti.mensa.cz/>>.

Mensa gymnazium: *Škola* [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.mensagymnazium.cz/>>.

Legislativní prameny

Školský zákon - č. 561/2004 Sb.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Věstník MŠMT - sešit 12/2006

9 Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka z tvorby dítěte

Příloha 2 – Ukázka ze sešitů respondentky

Příloha 3 - Struktura rozhovoru

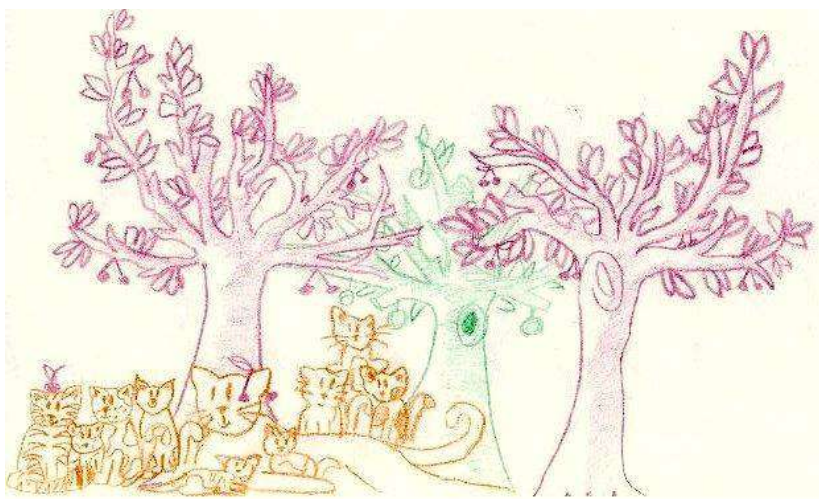
Příloha 4 - Přepis rozhovorů

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka z tvorby dítěte



Obr. 3 Autor: nadaná dívka s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, 10 let (viz. kazuistika č. 1)



Obr. 4 Autor: nadaná dívka s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, 10 let (viz. kazuistika č. 1)



Obr. 5: Autor: nadaná dívka s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií, 10 let (viz. kazuistika č. 1)

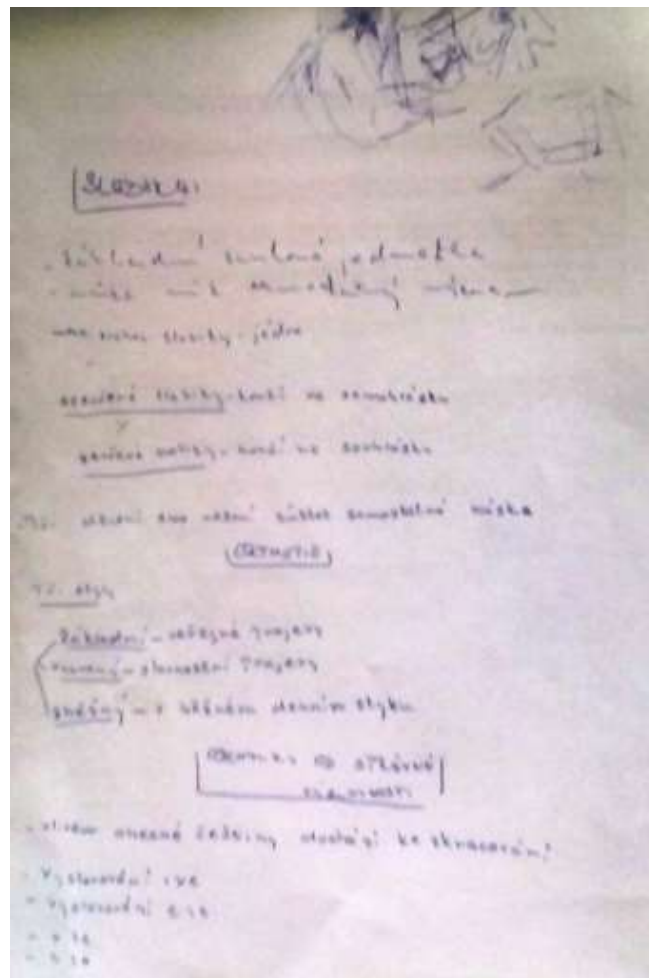
Příloha č. 2: Ukázky ze sešitů respondentky



Obr. 6 Sešit ze 3. ročníku ZŠ dnes již 23 let staré studentky (viz. kazuistika č. 2)



Obr. 7 Sešit nadané studentky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a ADHD (viz. kazuistika č. 2)



Obr. 8 Sešit nadané studentky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a ADHD (viz. kazuistika č. 2)

Příloha č. 3: Struktura rozhovoru

Otázky pro rodiče dítěte (po přeformulování některých otázek i pro studenty)

Uvedení případu, krátká charakteristika

Kolik je dítěti/vám let? (+ pohlaví)

Jaký má/máte druh nadání?

Kde bylo nadání identifikováno?

Jaký má/máte typ handicapu (jakou poruchu učení)?

Co byste mi na úvod o dítěti/o sobě řekli?

Jaké má vlastnosti?

Jaké má koníčky?

Má nějaké zvláštnosti?

Jak byste popsal/a dítě/sebe jako žáka/studenta?

Jaké předměty jdou dítěti lépe, jaké hůře?

Jak probíhal jeho vývoj v raném dětství? (Psychomotorický v., v. řeči, sociální v., emocionální v., kognitivní v.)

Pokud se mohu zeptat, jak probíhalo těhotenství, porod?

Jak probíhal školní vývoj? (Jesle, MŠ, ZŠ, SŠ...)

V jakém věku dítě nastoupilo do školy? (Byl mu doporučen nebo i realizován odklad?)

Jaký prospěch měl na začátku školní docházky, jak se dál vyvíjel?

Jaký prospěch má nyní?

Jaká je spolupráce s učiteli?

Jakým způsobem je rozvíjeno nadání?

Má ve škole individuální vzdělávací plán zaměřený na rozvoj nadání?

Navštěvuje mimoškolní aktivity zaměřené na rozvoj nadání?

Snažíte se rozvíjet jeho nadání doma?

Je případně jeho nadání rozvíjeno jiným způsobem?

Zúčastnilo se dítě nějakých soutěží?

Jakým způsobem se projevuje porucha učení (případně jiný handicap)?

Kdy byl poprvé rozpoznán?

Jak probíhalo vyšetření v poradně?

Jaká diagnóza byla přiřazena?

Jakým způsobem se s poruchou pracuje ve škole?

Pracujete s poruchou i doma? Jak?

Naučilo se dítě nějakým způsobem kompenzovat svůj handicap?

Přemýšlíte o dalším rozvoji dítěte? (Rozvoj nadání či kompenzace handicapu).

Byly vám nabídnuty další možnosti?

Má dítě sourozence? Kolik? Jakého pohlaví? V jakém věku? Jak s nimi vychází?

Pokud se mohu zeptat, kolik let je vám? (Rodičům)

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Žijete spolu?

Stalo se v rodině něco, co mohlo ovlivnit vývoj dítěte?

Je ještě něco, co byste chtěli dodat k čemukoliv, o čem jsme dnes mluvili?

Otázky pro dítě

Řekneš mi něco o sobě?

Co tě baví

Nějaké svoje vlastnosti.

Jak se ti líbí ve škole?

Jaké máš oblíbené předměty?

Jaké neoblíbené?

Jakou máte třídu?

Jací jsou učitelé?

Řekneš mi něco o tom, co ti jde, v čem jsi dobrý?

A je něco, to ti třeba naopak nejde?

Rozvíjíš nějakým způsobem své nadání/to, v čem jsi dobrý

Dostáváš ve škole nějaké úkoly, jaké tví spolužáci nedostávají?

Třeba nějaké úkoly navíc.

Věnuješ se tomu, v čem jsi dobrý/a i mimo školu?

Máš třeba nějaké kroužky?

Čemu se věnuješ ve volném čase? (Mimo kroužky).

Doma.

S kamarády.

Jakou máš poruchu učení?

Jak se projevuje ve škole, v čem ti dělá problémy?

Jakým způsobem se s tou poruchou pracuje ve škole?

Dostáváš třeba více času na řešení školních úloh?

Používáš nějaké speciální pomůcky?

Pracujete s poruchou i doma? Jak?

Pomáhají ti někdy rodiče s učením?

Nebo sourozenci?

Je ještě něco – nějaká činnost - čemu by ses chtěl/a věnovat?

Chtěl/a bys třeba navštěvovat nějaký kroužek?

Víš, čím chceš být jako dospělý/á?

Kdo jsou tví nejlepší kamarádi?

Kde jste se poznali?

Máš sourozence?

Jak si rozumíte?

Je ještě něco, co bys mi o sobě chtěl/a povědět?

Příloha č. 4: Přepis rozhovorů

Rozhovor 1: žákyně (viz. kazuistika č. 1)

Tazatel (T) : Řekneš mi něco o sobě? Třeba co tě baví?

Respondent (R): Baví mě kreslit, baví mě jezdit na koni, pak běhat.

T: Běhat? Třeba kolem domu?

R: Tak různě. Nebo jezdím ráda na bruslích taky.

T: Jak často jezdíš na koni?

R: Dvakrát za rok (smích).

T: Dokázala bys mi říct něco o svých vlastnostech?

R: Nic mě nenapadá.

T: Chápu, ono je těžký mluvit o tom, jaká jsi. Tak... Jak se ti líbí ve škole?

R: Jak kdy.

T: Jaké máš oblíbené předměty?

R: Výtvarka, tělocvik a ČSP.

T: ČSP? Co to je?

R: Něco jako výtvarka.

T: Co tam děláte?

R: Na výtvarce kreslíme a na ČSP vyrábíme.

T: Jako něco z papíru, nebo třeba i ze dřeva?

R: Tak nějak.

T: Jaké neoblíbené?

R: Angličtina a matika, někdy i čeština.

T: Jakou máte třídu?

R: Dobrou, velkou (smích).

T: Kolik vás je dětí?

R: 22

T: Máte dobrý kolektiv?

R: Jo.

T: Jací jsou učitelé? Nebo máte jen jednoho?

R: Na angličtinu, na tělocvik, na hudebku a třídní.

T: Takže jsou čtyři?

R: Jo.

T: A jací jsou?

R: Hodní. Třídní většinou křičí na kluky, nebo všichni většinou křičí spíš na kluky a tělocvikářka namá ráda ty co neposlouchají. A ostatní učitelé jsou ... milí.

T: A ty patříš na tělocvik k těm co poslouchají?

R: Jo... spíš k těm co poslouchaj. někdy se mi to nechce dělat.

T: Takže máš učitele celkově ráda?

R: Jo, jsou v pohodě celkově. Jsem přestoupila na angličtinu, protože mě nebavila, ta učitelka pořád křičela.

T: Takže jsi přešla do jiné skupiny?

R: No, do jiný skupiny.

T: A třída je pořád stejná?

R: Jo.

T: Řekneš mi něco o tom, co ti jde, v čem jsi dobrá?

R: V kreslení.

T: A co třeba ráda kreslíš?

R: Koně a... zvířata nejradši. Mezi moje nejoblíbenější zvířata patří koně.

T: A je ještě něco, co ti jde?

R: No, docela přírodověda, pak tělocvik a jde mi docela všechno kromě matematiky, angličtiny a něco z češtiny.

T: A přírodověda tě taky baví?

R: Když jde o zvířata tak jo.

T: A co ti jde v češtině?

R: Vyjmenovaná slova, pak třeba doplňování i/y, takové ty... drobnosti (smích).

T: A je něco, to ti třeba naopak nejde? Říkala jsi, tě ti nejde moc matika...

R: Nejde, no.

T: A je něco, co by ti výrazně nešlo?

R: Angličtina.

T: A tam ti nejde třeba psaní nebo spíš mluvení?

R: Všechno. Jako když mluvím tak mi to docela jde ale když mám pak test tak jsem nervózní a všechno se mi to najednou vypaří.

T: Dostáváš třeba ve škole úkoly navíc co ostatní nedostávají?

R: Jednou jsem dostala v první třídě, ale jinak ne.

T: Z čeho to byl úkol?

R: Myslím, že z matiky. Nějaký příklady navíc.

T: Věnuješ se tomu, v čem jsi dobrá i mimo školu?

R: Třeba venku na hřišti si něco stavím z klacíku nebo obrázky. Všude kreslím.

T: Máš třeba nějaké kroužky?

R: Do Lidušky. Tam kreslím, někdy modeluju, někdy vyrábím

T: Co to je za kroužek?

R: Výtvarka.

T: Takže to je přímo výtvarkářský kroužek?

R: No. Ale má to trochu jiný nádech.

T: Máš ještě další kroužek?

R: Skauta a doučování, hlavně matika a čeština.

T: Co děláte v tom skautu?

R: Učíme se uzly, chodíme na výlety, na tábory, v létě třeba jdeme i do bazény a pak třeba pozorujeme přírodu a takové věci.

T: Baví tě to tam?

R: Jo

T: A to doučování – baví tě to třeba víc než ve škole?

R: Jo, mám na to takovou hodnou mladou učitelku.

T: Kolik vás tam chodí?

R: Tak z naší třídy jenom já a jeden kluk a jinak asi pět lidí, šest.

T: A chodíte tam všichni najednou nebo každý zvlášť? Najednou.

R: Ono je to v různých dny to doučování. Třeba naše skupina - těch šest lidí – to má v pondělí a ve čtvrtek.

T: A to máte se stejnou učitelkou češtinu a matiku?

R: Jo. Máme to takový... interaktivní.

T: Čemu se věnuješ ve volném čase? Mimo kroužky.

R: Někdy se koukám na televizi, někdy chodím ven, ... , čtu si a když tak si hraju s klukama.

T: Myslíš bráchy?

R: Jo.

T: Řekneš mi něco o svých kamarádech?

R: Tak nejlepší kamarádky... já jich mám hodně. To je těžký. Tak nejlepší kamarádky – mezi ně patří Adélka, Anička, Verča, potom Radka a Vlasta. To je pět mých nejlepších kamarádek. Tak třeba Radka je hodná, někdy dolejšavá (smích) a... taková hodná (smích) . starostlivá. Tak třeba Verča. Náladová. Někdy si hrajeme, někdy ne., někdy ráda hraje, někdy... si kreslí. Někdy si hrajeme, když jí to nebaví, odejde, nebo si hrajeme s hračkami a ona začne dělat, jako že nemá kluka v tý hře a když jí to nebaví, tak si jí nevšímáme. Pak ještě mám kamarádku Vlastu, ta je hodná, někdy taky trochu dolejšavá, pořád mluví (smích) a... hodná (smích).

T: A to máš kamarádky ze třídy?

R: Ze třídy Adéka, Anička a Vlasta.

T: A chodíte spolu ven, nebo se spíš bavíte ve škole? Spíš ve škole a ven spolu taky chodíme. Třeba s Adélkou skoro každý den.

R: A co těláte mimo školu? Na co si třeba hrajete?

T: Na koně obzvláště, někdy s koňma (smích) Jako s hračkama plastovými. Nebo na zverimex nebo hledáme berušky.

T: Máš nějaké poruchy učení. V čem se u tebe nejvíce projevují?

R: Ve čtení.

T: A v matice?

R: V matice dělení, krát.

T: Co ti nejde v češtině?

R: Tak třeba podmět a přísudek, nebo třeba dělání čárek v... ,

T: Věnuje se ti třeba učitelka během hodiny, pomůže ti nějak?

R: Jo, dává mi méně příkladů, nebo mě tak často nevyvolává (smích)

T: Máš třeba někdy více času na ty písemky?

R: Jo, většinou jo.

T: Máš třeba nějaké speciální pomůcky?

R: Měla jsem cvičný sešit. Ale teď ho používám na kreslení (smích). Někdy dostávám pomocný papír na příklady a takové věci.

T: Je to jinak úplně obyčejný papír?

R: Jo, obyčejný papír

T: Jak se učíš doma?

R: Někdy s rodičema, když třeba bude nějaká písemka a někdy se učím sama, třeba když jim o tý písence nechci říkat, tak jim to neřeknu, aby z toho nebyly problémy.

T: Je ještě něco – nějaká činnost - čemu by ses chtěl/a věnovat?

R: Jezdění na koni a ve škole bych se chtěla víc naučit angličtinu, jenomže mě nebaví a proto mě nejde.

T: A chtěla by jsi na ni mít taky doučování nebo se ji naučit jinak?

R: Po skautu mi vedoucí – jako učitelka – pomáhá

T: Takže tam zůstaneš déle?

R: Půl hodiny.

T: Víš už, čím chceš být, až budeš dospělá?

R: Tak je to víc věcí. Spisovatelka, mít farmu a chci prodávat zvířata.

T: Zkoušela jsi něco i napsat?

R: Jo, já někdy spojím víc papírů, sešiju je sešívačkou a píšu... věty (smích).

T: A to jsou pohádky nebo báničky?

R: Tak spíš pohádky, příběhy.

T: Dobře. A jinak máš dva bráchy. Jak si rozumíte?

R: Tak dobře, ale když jde o uklízení, tak je docela problém, L. pořád křičí, že utíkám, abych nemusela uklízet, což je trošku pravda (smích)

T: Takže problém je, že L. chce, abys uklízela, a ty úplně nechceš?

R: Tak nějak. Nebo já uklidím a on tam udělá bordel.

T: Takže se v tom tak nějak střídáte?

R :Jo.

T: Tak jo. Je ještě něco, co bys mi o sobě chtěla povědět?

R: Asi ne.

Rozhovor 2: Rodiče žákyně (viz. kazuistika 1)

T: Jak byste ji popsali?

Otec: (Jméno dívky) je taková rozevlátá divoženka, bohémka, ale současně má pocit, že by se věci měly dělat správně. V poradně nám řekli, že má IQ 160, ale my do té doby věděli jen to, že má mimořádnou sociální inteligenci.

Matka: Téměř s každým dokáže najít společnou řeč, nemá ráda konflikty, umí jim celkem dobře předcházet a případně je urovnávat. V kolektivech působí jako jakýsi smelovací prvek.

T: Co jí baví?

Matka: Zajímá se o přírodu od hmyzu po domácí zvířata i o rostliny, ráda tráví čas venku a pořád domů tahá různé kamínky, větvičky. Taky ráda maluje.

T: A jak byste ji popsali jako žákyni?

Matka: Je hodně snaživá. I když jí byly diagnostikovány všechny čtyři poruchy učení, díky tomu, že má dostatek času na vypracování úkolů, zatím za ostatními výrazně nezaostává.

T: Jak probíhal jeho vývoj v raném dětství?

Matka: Tak já jsem měla v těhotenství zdravotní potíže, takže byl porod vyvolán o měsíc dříve. Takže její vstup do života nebyl zrovna jednoduchý. Protože měla po narození zvýšený svalový tonus, docházeli jsme na Vojtovu metodu. Pak se jí kolem třetího roku života objevily nádory, podle doktorů naštěstí nezhoubné, ale hodně času jsme strávili obíháním doktorů, takže ve školce měla hodně absencí.

T: A kdy třeba začala mluvit nebo chodit?

Mluvit začala asi ve čtrnácti měsících, ale zato začala rovnou tvořit věty. První, co řekla, bylo: „Mám klobouk,“ tak to mě docela pobavilo. A nevzpomínám si, že by prošla obdobím, kdy by jenom žvatlala.

T: V jakém věku nastoupila do školy?

Matka: Nastoupila normálně v šesti letech, o odkladu jsme neuvažovali.

T: Jak se potom vyvíjel její školní vývoj?

Matka: V první třídě se objevil problém se zrcadlovitým otáčením písmen a číslic. Třídní učitelka, která je současně vystudovaná speciální pedagožka, nám teda doporučila navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam jsme s ní pak šli ve druhé třídě a zjistily se tam všechny čtyři poruchy učení. Psycholožka si myslí, že jsou způsobeny tím, že je (jméno dívky) přeúčeným levákem. Když už jsme šli z poradny, ta psycholožka se mě zeptala: „Vidíte, jak si oblíká tu bundu?“ Oblíkala si ji obráceně. Tak jí rovnou ještě dala test na leváctví, a to se prokázalo. My jsme do té doby ani nevěděli, že by byla levák, protože než jsme to zjistili, ona se nápodobou naučila používat pravou ruku při kreslení i psaní. Tak jsme jí nechali sestavit individuální vzdělávací plán. Ve čtvrté třídě jsme ho pak po dohodě se školou nechali zrušit. Pro školu představoval náročnost po administrativní stránce. Tak jsme se dohodli, že bude dostávat úlevy v podobě menšího počtu příkladů v matematice a dostatek času na řešení ostatních úloh.

T: Dobře. A jakým způsobem se projevují poruchy učení?

Matka: Tak v první třídě se objevily problémy s vynecháváním písmen, psala je obráceně, čísla taky. Teď má nejvíce problémy v angličtině, hlavně se psaním, pak taky v matic. Tam dostává snížený počet úloh a víc času na jejich vypracování. Taky dělá pravopisné chyby v češtině. Takže to s ní doma pořád procvičujeme. Taky chodí na doučování ke svojí učitelce z první třídy, ta je dobrá.

T: A našla si i (jméno dívky) nějaké strategie, jak ty poruchy učení kompenzovat?

Matka: Ona je hodně kompenzuje vlastní snaživostí. Používá taky vizualizaci a různé barvičky a obrázky, kterými si vyznačuje učivo, takže to jí pomáhá.

T: Co jí teď asi vychází na vysvědčení?

Otec: Teď asi trojka z matematiky, jinak dvojky z jazyků.

T: Snaží se škola nějak přispět taky k rozvoji nadání?

Otec: Škola se zaměřuje jen na dril a encyklopedické znalosti. Při tak velkém počtu dětí ve třídě tam na to ani není čas.

T: A vy se nějak snažíte o rozvoj rozumového nadání?

Matka: My jí hlavně chceme dát prostor, aby mohla trávit volný čas po svém a našla si to, v čem se bude realizovat. Chodí do skautu toho výtvarného kroužku. Lektor sám se snaží rozvíjet tvořivost dětí i tím, že do jejich práce výrazně nezasahuje, snaží se nehodnotit, jaké techniky jsou správné a jaké ne. To se mi líbí. Já nechci mít doma nějakýho génia nebo vědce. Chci, aby si splnila povinnou školní docházku a pak si vybrala nějaký obor, jaký bude chtít. Chci hlavně, aby byla spokojená a našla si to, v čem se bude realizovat. A já věřím, že si na to přijde sama a to bez ohledu na to, jestli se bude věnovat nějakému vědeckému oboru nebo jinému. Proto jsme jí ani nepřihlašovali do dalších kroužků, aby měla možnost trávit volný čas po svém. Ona je ale hlavně dobrá v té sociální inteligenci, v takových těch neměřitelných hodnotách. Ale hlavně... je to prostě moje zlato.

T: Jasně, to chápu. A přemýšlíte třeba o nějakým jejím dalším rozvoji?

Matka: Ano, uvažujeme, že bychom ji přihlásili na školu s výtvarným zaměřením ve Vodičkově ulici. Nejen proto, že ráda maluje. Také důvodu menšího počtu žáků ve třídách a individuálnějšímu přístupu k žákům. Ptali jsme se jí na to, jestli by tam chtěla a jí se to líbilo. Protože je to ale daleko a ona by tam musela dojíždět metrem, říkali jsme si, že až od šesté třídy. Do budoucna taky uvažujeme, že zase zažádáme o individuální vzdělávací v případě, že by přestala stíhat tempo třídy.

T: Ještě se zeptám: Jak vychází s bráchama?

Matka: Tam taky funguje jako takový stmelovací prvek. Případné neshody dokáže celkem dobře urovnat. U mladšího, který občas vyžaduje více pozornosti, si to třeba devětkrát nechá líbit, na podesáté ho už okřikne. Snášejí se dobře.

T: A oni mají zjištěnou nějakou poruchu učení nebo nadání?

Otec: Byli jsme s nimi taky v poradně, protože u (jméno staršího chlapce) jsme měli podezření, jestli nemá autismus. Bylo nám řečeno, že je sice introvert a má vlastní vět, ale autismus nemá. A je inteligentní. U (jméno mladšího chlapce) jsme si zase říkali, jestli není hyperaktivní, to se ale nepotvrdilo. Inteligentní je taky.

Rozhovor 3 – matka žákyně (viz. kazuistika 1)

T: Jaké jsou u (jméno dívky) momentálně silnější a slabší stránky v češtině a hlavně v matematice? Co jí dělá největší problémy a co jí naopak jde lépe?

M: V češtině to je jednoduché - absolutně nezvládá psát podle pravidel, když píše sama od sebe, tak dokonce ani tak, jak to slyší, pokud ty rozdíl v tvrdém a měkkém i /y slyší. Silná stránka je kreativita, takže si známky vylepšuje slohem apod. V matematice je největší problém v tom, že si pod číslem nic konkrétního nepředstaví - takže třeba už jen odhady možných výsledků je problém. Pořád ještě tápe v malé násobilce, i když na tom pořád pracujeme, ale kupidivu se zdá, že jí docela jdou zlomky.

T: Jaké aktuálně používá kompenzační strategie? Minule šlo o mnemotechniku, vizualizaci, vlastní snaživost, procvičování...

M: Snaživost přetrvává, ale trochu se změnilo směřování, jak bych to popsala, nějak víc selektuje, někdy trochu nešťastně bych řekla. Zkrátka a dobře, snaží se v místech, kde se jí to vyplatilo - například píše poctivě čtenářský deník, slohové práce, učí se básničky, protože ví, že z diktátů stejně dobrou známku nedostane, tak to dohání jinde. Má to ovšem nevýhodu v tom, že i když jí chyby v diktátech poctivě opravu a dávám zdůvodnění a nutím ji psát opravy, tak stejně to samé slovo příště napíše stejně špatně. Je trochu chaotik - kreativní - to ano, ale neumyje po sobě štetce (desítky jsem jich musela vyhodit, protože je takhle zničila), není schopná si uklidit pokojíček a vždy se z toho nakonec zhroutí a nebo uklidí jen stůl a zbytek nechá v dezolátním stavu. Řekla bych, že jí chybí koncepce a tendence dotahovat věci do konce - vždycky má tendenci odběhnout k něčemu jinému a pak už se nevrátí, což je škoda. Co se matematiky týče spoustu chyb udělá jen tím, že si nenapiše čísla přesně pod sebe a posunou se jí řády (u písemného dělení víceciferným číslem) - je to hodně o nepozornosti, takže ji učím být trochu systematictější, což není úplně jednoduché. myslím, že je teď ve škole tak trochu nešťastná, protože si nerozumí s novou třídní učitelkou, takže má tendenci jí dávat stranou, což samozřejmě nejde.

T: Jak se to projevuje? V čem si nerozumí?

M: To je jednoduché. V podstatě s nástupem do 5. třídy (jméno dívky) dostala novou třídní učitelku a na každý předmět mají někoho jiného. Já se na konci 4. třídy ptala její bývalé paní učitelky, jestli vše ohledně (jméno dívky) předá dalším učitelům a bylo mi řečeno, že ano, ale po čtvrt roce v páté třídě jsem zjistila, že předali jen papír týkající se zrušení individuálního plánu - v podstatě na žádost školy, ale museli jsme to udělat jakožto rodiče my - a tam je vyjádření z poradny, že (jméno dívky) zvládá tempo třídy a že její poruchy učení jsou jen lehčího charakteru. Tím nikdo na její poruchy nebral ohled a (jméno dívky) se zhoršila ve všech předmětech o stupeň až o dva a i když jsme upozorňovali na její problémy, tak prostě zohledněny nebyly. Což vedlo k tomu, že (jméno dívky) přes všechnu snahu má horší známky a komunikace vážně všemi směry. Proto chci nové vyjádření z poradny a případně zavést znovu individuální studijní plán, bude-li to potřeba.

T: Takže už nedostává více času na testy ani nic takového? A mužů se zeptat, jaké známky jí teď asi vycházejí?

M: Má čtyři z matematiky, trojky z jazyků. V podstatě ano, už není nijak zohledňovaná, takže je to pro ni těžší.

T: Uvažujete pořád o té škole s výtvarným zaměřením?

M: Určitě, právě dneska jsem vyplnila přihlášku a v květnu bude dělat talentovky.

T: Když tak ještě poslední otázka: Ona taky něco říkala o tom, že ji ta nova třídní nevyhovuje?

M: No, ona jí nová třídní moc nesedla, je taková, bych řekla, hodně odměřená, afektovaná, bez úsměvu, tak myslím, že (jméno dívky) jí nemá moc v lásce a do školy teď chodí dost nerada. Nemluví o své paní učitelce zrovna moc hezky.

Rozhovor 4: Student s Aspergerovým syndromem

T: Co bys mi o sobě řekl?

R: To je těžký cokoliv říct.

T: Jaké máš třeba koníčky?

R: Koníčky moc nemám a z důvodu nedostatku času v tomto školním roce se to nejspíš ještě omezí. Hraju šachy, trochu hraju na piano, zbytek času vyplní knížky a počítač.

T: Co rád čteš?

R: Fantasy a sci-fi.

T: Co děláš rád na počítači?

R: Hraju hry nebo jsem na internetu.

T: Jak by ses popsal jako studenta?

R: Že nejsem moc ... i když kdybych se hodně snažil, tak bych měl lepší známky. Ale je to hodně těžký se donutit dělat něco co mě nebaví.

T: Jaké máš oblíbené předměty?

R: To bude asi matematika

T: A jaké neoblíbené?

R: Takový věci, kde jedinej způsob, jak se to můžete naučit je, že si to pořád čtu, abych si to mohl pamatovat, jako třeba literatura.

T: Takže nemáš rád takový ten dril, učení se nazpaměť?

R: No.

T: Jaké předměty ti jdou nejlíp?

R: Matematika.

T: Jaké hůře?

R: Literatura. I když kdybych tomu věnoval dostatek času, tak bych nejspíš s tím tolik problémů neměl.

T: Vzpomínáš si, jak probíhal tvůj vzhov v raném dětství? Kdy jsi třeba začal chodit?

R: Nemyslím si, že jsem začal chodit o nic moc dřív než normální batole, ale vím, že jsem jako předškolák byl – jak to říct – byl jsem zvědavější ve škole a nejspíš jsem měl víc znalostí, věděl jsem, jak číst a psát tiskacím písmem a uměl jsem počítat a odečítat do několika stovek.

T: To bylo ve školce?

R: To bylo ve školce.

T: Pokud se mohu zeptat, jak probíhalo těhotenství, porod?

R: Probíhalo to devět měsíců, ale porod byl vynucený a narodil jsem se o deset dní pozdějc než jsem měl.

T: Kdy jsi nastoupil do první třídy?

R: To bylo ve věku šest let. Narozeniny nemám na podzim jako většina lidí nebo aspoň většina co znám má narozeniny na podzim, mám narozeniny těsně před letními prázdninami (...), takže jsem nastoupil ve věku šesti let do školy a v první třídě jsem byl i jako sedmiletý.

T: Vzpomeň si, jaký prospěch jsi měl na začátku školní docházky, jak se dál vyvíjel?

R: To nevím. Víím, že ve škole v první třídě, jelikož většina toho, co se tam dělalo, jsem už uměl, tak jsem se tam většinou nudil a to mi zůstalo do teď.

T: Jaký prospěch máš nyní?

R: Zrovna teď mám jednu pětku, protože mi vůbec nejde sloh a jinak nemám žádné známky. Ale na konci školního roku, to jsem měl průměr zhruba 60%.

T: Z čeho máš nejhorší známky?

R: Z maturitních biologie a literatura. Já vlastně jsem ještě nepostoupil, protože jsem u reparátu z literatury, ze který jsem dostal pětku, tak jsem u něj nebyl schopnej... ztratil jsem svoji schopnost mluvit. A kvůli tomu, když se přihlédlo na to, že mám ten aspergerův syndrom, nebo na to jaké jsem, ta se rozdělil na dvě části, přičemž tu druhou mám teď od dvou hodin.

T: Jakým způsobem je u tebe rozvíjeno rozumové nadání?

R: No pokud hraní šachů je rozvíjeno tak hraju šachy a... jinak ho moc nerozvíjím, pokud nejsem zrovna ve škole.

T: Máš nějaké kroužek?

R: Kroužek nemám žádný.

T: Našel sis třeba nějaký strategie, jak se učit to, co ti nejde?

R: Ne.

T: Takže třeba žádná mnemotechnika?

R: Ne.

T: Dobře. A kam chceš jít na vysokou školu?

R: ještě nejsem úplně rozhodnutý ale určitě to bude mít něco společného s matikou. Něco kde bude čistá matematika.

T: Tak jo. A zúčastnil ses třeba nějakých soutěží?

R: Šachového turnaje. Nepamatuju si kdy, ale jelikož moje máma a vlastně i její otec jsou šachoví trenéři, a taky další v rodině jsou lidi, co šachy hrajou, tak už nevím, v jakém věku, ale tuším že v šesti nebo pěti letech jsem byl někde na turnaji, kde jsem získal jeden ze dvou pohárů, který mám, ten byl za nejmladšího účastníka teda, druhý byl za – nevím, já už si to moc nepamatuju – ale bylo o něco docela už velkého, i když ne tak zvláštního, jako kdyby bylo mistrovství Čech nebo něco takového, ale bylo to docela velký, byla to série turnajů, tak odtamtud mám jeden stříbrnej pohár a jinak vždycky když jsem vyhrál, tak i když jsem vyhrál, tak pohár neměli, takže mám několik desítek medailí.

T: Máš nějaké sourozence?

R: Můj nejstarší bratr tomu je 23, potom mám sestru, která je o 2 roky mladší než on, tý je 21, potom mám další sestru, který v listopadu bude 12, potom mám ještě z toho napůl, sestře jsou 4 a bratrovi bude snad 8 nebo 9, to si nejsem jistý, a potom mám toho nevlastního bratra, kterýho skoro neznám a nevlastní sestru, který je 15 nebo 16

T: Říkal jsi předtím, že někdo z nich je rozumově nadaný taky?

R: No oni... já jsem si teda jistý, že můj bratr, tomu v IQ testu vyšlo... nepamatuju si kolik, ale určitě aspoň 140, i když počkat, já si to přesně nepamatuju, protože to ještě nebyl dost velký na to, aby mu to IQ šlo přesně změřit, potom mám sestru, ta má IQ 140 ta starší, ta mladší, to nevím, ale nevěděl bych se, kdyby byla rozumově nadaná a mladší bratr a mladší sestra, o těch zatím nic nevím.

T: Jak s nimi vycházíš?

R: Vycházím s nimi dobře, ale ty nevlastní, s těma se skoro vůbec nevidím a toho svého nevlastního bratra skoro neznám.

T: Můžu se zeptat, kolik let je přibližně rozdílu?

R: Přibližně 45

T: Jaký je jejich nejvyšší dosažené vzdělání?

R: Oba mají vysokou školu.

T: A žijou spolu?

R: Rozvedení

T: Má někdo z rodiny taky nějaký handicap?

R: Nic se nezjistilo.

T: Tak jo. To mi stačí. Je ještě něco, co bys chtěl dodat?

R: Asi ne.

Rozhovor 5: Studentka (viz. kazuistika č. 2)

T: Co tě baví?

R: Tak válet se, čučet na bednu... ne, tak literatura, psaní povídek a básniček, kreslení, zpěv a vůbec hudby, hrozně mě baví tancovat, ale to mi vůbec nejde. Ale tak všeobecně mě toho baví strašně moc.

T: Jak by ses popsala jako studentku?

R: Lempl. No už mě jednou vyhodili z té češtiny a furt jsem taková nepoučitelná. Myslím si že jako asi nejsem úplně blbá, ale až na tu češtinu známou pověstnou, tak i třeba předměty, co jsem neudělala, tak to nebylo kvůli tomu že bych to neuměla nebo se to nenaučila, ale protože prostě to byly předměty se seminárkou.

T: Tak jo. Vzpomeneš si, jak probíhal tvůj raný vývoj? Třeba už těhotenství nebo porod?

R: Já jsem kleštičková. Mám skřípnutou hlavičku. A nevím, jestli pak už nevyvolávali ten porod, protože fakt jsem čtrnáct dnů.

T: Vzpomeneš si, kdy jsi třeba začala mluvit nebo chodit.

R: Brzo. Do jednoho roku.

T: Tušíš, jaká jsi byla v předškolním období?

R: Vztekla, ale hrozně jsme se do všeho hrnula. Myslím si že je to i tím, že jsem jedináček a skoro pořád jsem byla ve společnosti dospělých a myslím si, že ne úplně hloupých dospělých, takže jsem tak jako chytala ty hovory, tak mám záblesky ze školky, že jednou jsme seděli u obidku a já jsem dělala dětem religionistickou přednášku o vnímání křesťanů a židů. T: Tak to zní dobře!

R: Nerozuměla jsem tomu vůbec, ale vím že o tom naši diskutovali a zaujalo mě to vnímání boha. Ona babička byla hodně nábožensky založená. A taky jsem dětem vyprávěla pohádky, vtípy a tak.

T: V jakém věku jsi nastoupila do školy?

R: V šesti. Jsem působila vyspělejc, tím že jsem měla hodně velkou slovní zásobu a hodně věcí jsem věděla, ale u mě byl velkej problém, to říkala máma, že jsem byla strašně nevyhraná. Mě sice testy školní zralosti, to jsem perlila, protože jsem uměla i docela počítat a prostě měla jsem vědomosti. Ale u mě fakt byl prostě byl průšvih, že jsem neposeděla chvilku.

T: Jak pak se vyvíjel tvůj školní vývoj?

R: V první třídě jsem tak jako rychle spadla z té úžasný, dokonalý, co všechno ví, do kategorie největší dement. V první třídě jsem měla i nějaký pětky sem tam, škrábala jsem a taky počítání na rychlost, to bylo peklo.

T: Takže jsi měla v matice problém hlavně s rychlostí?

R: Mám dokonce ze druhé třídy poznámku nejpomalejší počtář a čtyři vykřičníky. Matika mi šla, dokud to byly takový ty úplně základy matiky po chopit ty elementární... celou tu školní docházku mi nedělalo problémy pochopit. Mně dělalo problémy ani ne tak aplikovat, ale už pracovat na tom. Prostě s tou pozorností. Jsem si dokonce říkala, ta matika, to mě bude hodně bavit. Ale pak přišla první desetiminutovka a takový ty soutěže na zmrzlíka.

T: Jsi mi před začátkem rozhovoru i říkala, že jsi jako jedna z prvních pochopila odečítání.

R: Ona většina děček ze třídy to odčítání prostě nechápala. A já jsem byla asi ve skupince pěti, možná deseti dětí, kdo to pochopili jako samozřejmost. Tak jako když máš mínusko tak ty tři kolečka si prostě zahřeješ a máš tam prostě z pěti koleček jenom dvě.

T: A jak se to vyvíjelo dál?

R: Od třetí třídy to pak bylo lepší.

T: Co se změnilo?

R: Paní učitelka. Uměla na každým najít to nejlepší. To co je bavilo, šla po jejich zájmech, zajímala se o nás. Když jsme četli, tak hlavně že jsme četli. Nás klidně nechala posadit se na lavice, pod lavice, ale prostě seděli jsme pohodlně. A taky uměla strašně krásně vyprávět.

T: Co jsi tehdy měla za oblíbené předměty?

R: Čtení. Čtení už začalo bejt literaturou. Už nejde o to přeslabikovat máma mele maso, už je to o tom přečíst si pohádku a interpretovat, co tam v ní bylo.

T: A ještě něco tě bavilo?

R: Výtvarná výchova, vlastivěda, přírodověda. U mě vždycky vedly humanitní předměty.

T: Co ti šlo nejhůř?

R: Psaní.

T: A matika teda byla tehdy lepší?

R: Matika bylo v pohodě, když to nebylo na rychlost.

T: Co tě pak bavilo na druhém stupni?

R: Občanská výchova, dějepis, literatura. Už je to o tom příběhu, vymýšlení si a tak. Sloh mi docela šel, i když jsem si to vždycky pokašlala jednak pravopisem a jednak tím, že třeba jsem napsala dvě stejné věty za sebou. Takže z toho slohu jsem neměla dobrý známky, ale myslím si, že mi nešel tak úplně špatně. A bavil mě rozbor vždycky. Pomohlo mi to s čárkami.

T: A to byly i předměty, co ti šly nejlíp?

R: V tom dějáku jsem neměla dobrou známku, měla jsem dvojku, ale i tak mě učitelka poslala na dějepisnou olympiádu.

T: Tak jo. A jak potom probíhal tvůj školní vývoj na střední?

R: Šla jsem na střední sociální. Tam mě začala bavit hudebka, výtvarka. Ty učitelé se fakt snažili. A mít na výtvarku výtvarnici a na hudebku muzikanta, to je fakt super. Tam jsme měli učitelku drsňačku. A hodně mě naučila koukat se, vnímat to. A začalo mě bavit malovat.

T: Jak tě tehdy bavil dějepis?

R: Na střední, kde byl takovej nějaký ten děják, jsem si uvědomila, že mě spíš baví dějiny hudby, dějiny umění a dějiny kultury. Poznávat, jak lidi žili, jak asi přemýšleli, což jako není až tak o tom dějaku. Ale jo, je to o tom, ale... spíš dějiny kultury.

T: Jaký jsi měla vztah k těm odborným předmětům?

R: Tam jsem poprvé pochopila, jak jsou fakta důležitá. Po nás chtěla definice a tam jsem měla čtyřky, nemohla jsem se to naučit. A pak jsem přešla na vejšku a najednou ty definice začaly dávat smysl. jsem začala uvažovat v těch pedagogických intencích. Umožnilo mi to daleko líp přemýšlet a udělat si v tom pořádek.

T: Jak probíhalo vyšetření v pedagogicko-psychologický poradně? A kdo ho inicioval?

R: Paní učitelka. Vím že mamince řekli, že se nikdy nenaučím číst ani psát. Tam mám doporučení dyslektickou třídu.

T: Takže se máma rozhodla, že tě stejně nechá v běžných třídách?

R: Naštěstí jo.

T: A jaký opatření byly provedeny?

R: Zkrácené diktáty, doplňovačky... bylo docela vtipný, když jsme měli ve čtvrté třídě učitelku, a ta byla skvělá, na tu nemůžu nadávat, ale jedna věc, kterou ona udělala jako úžasně, v uvozovkách, tak to bylo, že já mám poměrně dobrý sluchový vnímání na rozdíl od toho vizuálního, kde prostě ztrácím pozornost. A ona se tak jako dozvěděla z poradny, že jako ty diktáty nejsou úplně vhodné. Kdybych měla doplňovačku, tak by to asi taky nebylo úplně fajn, přeci jen nejsem tak blbá. Vezmu si učebnici s doplňovačkou a budu si to přepisovat. Pro mě to bylo utrpení, protože si radši napíšu ten diktát, kterej tak nějak vnímá sluchově, než prostě opisovat, což je hrozně na dlouho, protože vizuální vnímání mám hodně špatný. Přehazovat z učebnice do sešitu... Jo a chodila jsem na dyslexii.

T: Jak ti teď vyhovuje vysoká škola?

R: Na tý vysoký škole už je to jiný v tom, že už to studium beru tak nějak víc komplexnějc. Tam už je to fakt propojený.

T: Co tě tam nejvíc baví?

R: Literatura, výtvarná výchova, hudebka už tolik ne. Celkem i odborné předměty.

T: Předtím jsi chodila na tu hudební vědu. Proč jsi toho nechala?

R: Nejhorší je to, že pokud od toho fakt nejseš zažraná, tak z tebe pak nic nebude. A tím že to mám ráda, tak přežívat a parazitovat na oboru, kterej mám fakt ráda, tak to se mi nechtělo. Není to moje cesta.

T: A co bys chtěla dělat, až dostuduješ?

R: Pracovat s předškolními dětma. Mě ty děcka baví. Práce je hrozně tvořivá, děcka mě taky pořád překvapují... Což mě baví hrozně moc, že ty děti se vyvíjej.

T: Myslíš, že máš spíš sluchovou nebo vizuální paměť?

R: Já si třeba pamatuju jakým tónem to řeknu, já si to pamatuju jako film. Pamatuju si i z hodiny, ale tím, že jsem měla nějakou představu navázanou na to. Pamatuju si zvuky, obrazy, vůně. Co slyším, to si dokážu pamatovat izolovaně, ale ne to co vidím. To co vidím, tu zrakovou paměť, to mám jenom v rámci toho svého filmu. Nepamatuju si samostatně obraz. Mám ráda výtvarný umění, ale málokdy si ten obraz zapamatuju. Pamatuju si tu emoci.

T: Jakou máš třeba paměť na letopočty a čísla?

R: Když mě to zaujme, když to ve mně vyvolá nějakou emoci, tak si zapamatuju i ty čísla.

T: A jak ses cítila motivovaná se ve škole snažit?

R: Když je někdo dys, ale není úplně blbej, tak to vytáhne tak, by měl dvojky, aby neměl čtyřky a ani úplně trojky odshora dolu. Prostě jsem věděla, že samý jedničky mít stejně nikdy nebudu, tak jsem se ani tolik nesnažila, ale vždycky jsem to tak nějak vytáhla.

T: Jakým způsobem je u tebe rozvíjeno nadání?

R: Chodila jsem do ZUŠky, ale tam to není ani tak o tvořivosti, jako spíš o technice... Tak třeba ve škole na praxi. Ta práce je hodně kreativní. Pro ty děcka musíš furt něco vymyslet a ať už se to týká třeba výtvarné činnosti, hudebních činností. Pak zpívám v tom komoráku. Navštěvuji literární dílny. Třeba tam jako recitujeme a těch dílen je tam víc. Nás třeba učí různé strategie. Jak třeba si vymyslet postavu, jak pracovat, jak vybudovat příběh a jak třeba to ze sebe dostat ty nápady.

T: Snažili se nějak rodiče rozvíjet tvoje nadání?

R: Oni hlavně chtěli, abych byla normální. Já nejsem nějak extra inteligentní, ale myslím si, že by jim to asi i vadilo, kdybych byla. Vždycky říkali: Prvotní je škola. Ani do ZUŠky moc nechtěli, abych chodila.

T: Pomáhali ti nějak rodiče s přípravou do školy?

R: No, prý se mnou dělali normálně úkoly, jen na mě neměli prý moc času, protože mamča se starala o dědu a táta byl pořád v práci, a když nebyl v práci, tak byl ve Dvoře.

T: Našla sis nějaký vlastní kompenzační strategie?

R: Jsem se na to vypráda. Ono se to vykompenzovalo samo tím, že čtu.

T: Zvýrazňuješ si třeba v zápiscích? Nebo podtrháváš?

R: Ne, ale vím, že to není dobrá taktika. Prostě pro mě je důležitý dát si to do kontextu, no. Vlastně mám jednu mnemotechniku. To funguje dobře, ale použila jsem to snad dvakrát třikrát, protože to je hrozně na dlouho. Psala jsem si anglicko český texty, abych se naučila slovíčka, tak jsem si vytvořila příběh, kde bylo všechno v češtině, jenom ty slovíčka, co jsem se měla naučit, ty jsem si napsala anglicky. Ale pomohlo to. Možná kdybych to tak udělala vícrát, tak mi to dá ve výsledku víc, než když čumím do té učebnice.

T: Tak to je asi všechno. Chtěla bys ještě něco dodat?

R: Teď mě nic nenapadá.

Rozhovor 6: Studentka (viz. kazuistika č. 3)

T: Tak co tě baví?

R: Sport, jazyky, četba, čtu skoro všechno, mám ráda beletrii s psychologickou tematikou, pak ráda fotografuju a mám hodně ráda psy.

T: Jaké umíš jazyky?

R: Angličtinu, němčinu, francouzštinu.

T: Jak by ses popsala jako studentku?

R: Ambiciózní, pečlivá, dobře plánující a poctivá.

T: Dobře. Vzpomeneš si, jak probíhal tvůj raný vývoj?

R: Nevím o žádných zvláštlostech.

T: Nevadí. A vzpomeneš si třeba, co tě bavilo ve školce?

R: Bavilo mě kreslit, vyráběla jsem věci z papíru a hrála si se stavebnicemi. A pak takový když jsme měli volnou hru, volnou zábavu, s dětma si hrát a tak podobně. Případně různý vyrábění, to mě taky bavilo.

T: V jakém věku jsi pak nastoupila do školy?

R: Nastoupila jsem v šesti letech.

T: Jak pak se vyvíjel tvůj školní vývoj?

R: Ze začátku si myslím, že dobře. I jsem mívala vyznamenání do nějaký třídy. Na druhým stupni ještě do nějakýho věku jo, a pak už se to začalo komplikovat.

T: Kvůli matice?

R: Jo, kvůli matice.

T: Vzpomeneš si, v jaký asi třídě?

R: Asi v šestý nebo sedmí. To jsem pa měla z matiky trojky a čtyřky. A to jsem ještě musela chodit na doučování.

T: Co tě na tý základce naopak bavilo?

R: Český jazyk, přírodopis, anglický jazyk, tělocvik, zeměpis mi nevadil. V podstatě všechno kde nebyly čísla, mě ta škola bavila.

T: Kam jsi pak šla na střední.

R: Na gympl. Nejdřív do jazykový třídy, ale po roce jsem přešla do sportovní.

T: Co tě tam nejvíc bavilo.

R: V podstatě to samý co na základce. Ještě se k tomu přidaly základy společenských věd. To byl geniální předmět.

T: Jaký asi jsi tam měla prospěch?

R: Hodně vtipnej. Jsem měla třeba samý jedničky a čtyřku nebo pětku z matiky. Vlastně dvojku z dějepisu, protože tam po nás chtěli letopočty. A moc mi nešla fyzika.

T: Kvůli výpočtům?

R: Přesně tak.

T: Z čeho jsi pak maturovala?

R: Státní maturitu jsem dělala z angličtiny, z češtiny, z biologie a základů společenských věd. A pak jsem dělala školní maturitu nepovinné z anglického jazyka základů společenských věd a z biologie.

T: Takže jakoby sedm zkoušet?

R: Jo a z toho tři nepovinně.

T: Kdy jsi vlastně říkala, že sis byla měřit IQ?

R: To bylo někdy po maturitě.

T: A jaké části jsi tam měla nejlepší?

R: Určitě ta část verbálního vyjadřování nebo tam je taková ta část verbálního inteligenčního testu a pak tam je taková část v uvozovkách nebo laicky řečeno jako selská inteligence. Tak to jsem měla dobrý. Pak... to vím že bylo nadprůměrný, to i tu psycholožku překvapilo. A pak... ta část jak manipuluješ, rotuješ.

T: A kazila ti to teda ta matematická část?

R: Kde se to týkalo čísel, tam to bylo hodně podprůměrný, tam to bylo na slaboduchost. Jsem tý psycholožce i říkala, že si myslím, že mám dyskalkulii, ale ona mě přesvědčovala že ne, že by se na to už dávno přišlo.

T: A kdy se teda přišlo na tu dyskalkulii?

R: To bylo v době, kdy jsem se začala zajímat o psychologii a dosatla jsem se k poruchám učení, tak jsem si přečetla dyskalkulii a hodně mi to sedělo na sebe, jsou to takové základní věci, prohazuješ čísla, nechápeš vztahy mezi čísly, nechápeš matematické pojmy, nechápeš nějaké postupy, spousta dalšího. Pleteš si třeba časy. Já buď někam chodím o hodinu dřív nebo o hodinu později, protože si prostě pletu časové údaje. Tak jsem to neřešila, jsem si říkala, že na tohle se prostě přijde na základce, jen prostě nemám ráda čísla, tak jsem to neřešila, a pak až tady na vejšce, když jsem zjistila, že budeme mít statistiku, tak jsem se začala bát, že kvůli statistice a číslům nedostuduju a tak jsem teda požádala pedagogickou psycholožku, zda by mě nemohla vyšetřit.

T: Takže až na vejšce jsi získala tu diagnózu?

R: Přesně tak.

T: A jaký opatření pak byly realizované jako kompenzace?

R: Měla jsem víc času na vypracování písemného testu, mohla jsem používat kalkulačku v příkladech, kde třeba nebyla kalkulačka povolena.

T: Co ti pomáhalo třeba předtím, když jsi diagnostikovaná ještě neměla?

R: Doučování. Jsem trávila tejdne desítky... nebo to přeháním, zas můj odhad na čísla, spousta hodin jsem trávila doučováním. Tejdne každé den dvě tři hodiny doučování. A pamatuju si, že o víkendy jsme s učitelkou, která učila na jiný střední škole, tak jsme seděly třeba šest hodin v kuse a vysvětlovala mi jeden příklad. Šest hodin mi vysvětlovala jeden příklad, než jsem ho pochopila a měla teda úžasnou trpělivost se mnou. A pak když jsem to pochopila už, tak to bylo dobrý. A pak jsem dělala už jen takový základní chyby, že jsem prohazovala čísla jako pětku s dvojkou, šestku s devítkou.

T: A jak ti šly třeba slovní úlohy?

R: Slovní úlohy, to jsem vůbec nedávala, tam jsem si vůbec neuměla představit, co se tam po mně chce... Pletu si větší a menší doted'. Jakoby vůbec nedokážu určit, co je větší a menší, jako takový ty zobáčky.

T: Máš pocit, že si pod číslem dokážeš představit něco konkrétního?

R: Když mě řekneš šest, tak si představím šest jablek. Ale když mě pak už řekneš šest plus osm, tak to budu dva dny počítat. A když mi řekneš odešítej od sto deseti jedničku, tak budu přeskakovat čísla.

T: Pak jsi říkala, že máš nějakou vizuální nebo fotografickou paměť, kterou jsi to dokázala nějak kompenzovat.

R: To fungovalo tak, na tom gymplu hlavně, že jsme byly dvě třídy a ta jedna měla hodinu před námi. A když se psala písemka, tak oni nám dali zadání tý písemky a spolužačka která byla geniální na matiku, tak to během tří minut spočítala, a já jsem měla další tři minuty než přišla učitelka na to, abych se to naučila. Tak jsem se to naučila nazpaměť a pak jsem psala z paměti. Vůbec nevím, co jsem tam psala, ale prostě jsem si jenom četla v hlavě ty čísla, který jsem se naučila za tu přestávku. Jinak bych gympl nedostudovala.

T: Tak to je zajímavý. A ona vám dávala vždycky stejný písemky?

R: Někdy to prohodila a to byl průšvih. Jako že třeba prohodila čísla.

T: Víš už, co bys chtěla dělat, až dostuduješ?

R: Zajímá mě jak vznikají duševní poruchy, jak se projevují na mozkové činnosti, to znamená v rámci vylučování neurotransmiterů, jaká mozková centra se zapojují, nezapojují při jaké duševní poruše a tak dále.

T: Takže v podstatě vědu?

R: Dá se to tak říct.

T: Dokážeš říct, co tě během studia ovlivňovalo?

R: Na jednu stranu to bylo učitelé, kteří na mě měli pozitivní vliv, na druhou stranu to byli matikáři, kteří mě ztrapňovali natolik, že jsem si řekla, že jim dokážu, že svět nestojí na číslech.

T: Řekneš mi, jaké vzdělání mají rodiče?

R: Táta je vyučeným zámečnickem, matka je švadlena.

T: Jak tě podporovali během studia?

R: První stupeň si moc nepamatuju, spíš vůbec, takže nevím, jestli se na něm se mnou učili - asi ano, ze začátku to asi jinak nejde, nebo nevím... na druhém stupni už to nechávali na mně, takže se třeba zeptali na známky, jestli mám úkoly, někdy ani to ne, ale věřili, že si to už ohlídlám sama... a ke vzdělávání přistupují hodně pozitivně, jsou rádi, že mě vzdělávání baví a podporují mě, jak můžou.

T: A snažili se nějak ovlivňovat tvoje trávení volného času?

R: Nevím, nemyslím si.

T: Tak jo. Je ještě něco, co bys chtěla dodat k čemukoliv, o čem jsme se teď bavili?

R: Z mého osobního hlediska, když se na tu dyskalkulii přišlo až takhle pozdě, tak nechci říct že jsem si docela protřpěla, ale bylo mi na ty základce a na tom gymplu hodně nepříjemný, že učitelé se mi vysmívali. Ztrapňovali mě, označovali mě za feťáka, jedna mi dokonce řekla, že se svými znalostmi neudělám ani učitelství, natož abych šla studovat gymnázium, když zjistila, kam jsem si dala přihlášku na střední školu. No a třeba brali moje písemky a ukazovali před celou třídou i vedlejšíma třídama. To je ta ..., ta je úplně hloupá, úplně vylízaná. Na gymplu mě učitelka pořád označovala za feťáka. Pamatuju si že jsem šla k tabuli a měla jsem příklad. Byla to nějaká dvojká a pětka ve zlomku. Já jsem měla psát na tabuli a prohodila jsem tu pětku a tu dvojkou a ona mi říkala: „no jo, oni v rádiu vlastně dneska hlásili, že je sezona lysohlávek.“ A já na ni koukám a říkám: „Proč? Jakou to má souvislost se mnou?“ A ona mi říká: „Tak se na sebe podívej. Vždyť jsi sjetá jak opice. Ty si tady pleteš i čísla. Běž si prosím tě sednout, za pět.“

T: To snad ani není etický.

R: To není.

T: Máš i nějaké pozitivní vzpomínky na učitele?

R: Třeba na češtinu jsem měla skvělou učitelku, nebo na angličtinu. Na biologii, na přírodovědu.

T: Dávali ti taky najevo, že ti ten jejich předmět jde?

R: Češtináři četli moje slohy před třídou, to je docela příjemný. Mě celkem baví psát, takže jsem s tím neměla problém. Mám dobrou fantazii. Angličtinářka mě zase hlásila na jazykový olympiády.

T: A jak jsi dopadla?

R: Víím že jsem postoupila někam dál, ale víc už si nepamatuju. Jinak si myslím, že jsem docela sportovně nadaná. Na jakýkoliv sport sáhnou, to mi jde.

Rozhovor 7: Student (viz. kazuistika 4)

T: Jaké máš třeba koníčky?

R: První co mě napadlo, je chodit na pivo s jinými lidmi, ale tak to je jako taková sociální družba, stejně jako sociální družba by se dalo označit hraní deskových her, případně dračák, takovej ten rozhovor o nesmrtelnosti chrousta s nimenem lidma. A pak počítač, to je taková moje závislost.

T: Jak by ses popsal jako studenta?

R: Flákač. Ale chytřej. Ale jo tak na jednu stranu mě to baví, na druhou stranu na to kašlu a momentálně mě to moc neutvrzuje v tom, abych tenhle přístup nějak změnil, no.

T: Takže to znamená, že se nerad učíš jen pro známky?

R: Mě na těch známkách tak nezáleží. Ten systém je takovej že E-čko je stejně kreditově hodnocený jako A-čko, na stýpko nehraju, na červený diplom taky ne, takže výsledek je ten že mě to baví, tak s tím přednášejícím se o tom bavím a takle, ale jako nezvýší to nějak jako můj vnitřní příspěvek k tomu abych se víc naučil na tu zkoušku. Jako spíš je dejme tomu větší šance v tom že toho víc víím obecně.

T: Pamatuješ si něco z období raného dětství?

R: Na to si moc nepamatuju.

T: Chodil jsi třeba do školky.

R: Myslím, že ani ne dva roky. Ale možná dva roky ty byly.

T: Takže jsi nastoupil do první třídy v šesti letech?

R: Jo, bylo mi šest.

T: Pamatuješ si na počátky svojí školní docházky?

R: Tak já jsem bydlel na okraji Prahy, kde jsme měli jen pětiletku, takže jsem pak od šesté třídy chodil jinam.

T: Co tě na základce nejvíc bavilo?

R: Dějepis, fyzika a chemie, společensko-občanskovědní seminář. A to byla taková, nevím, řekl bych že skoro normálně pojedená občanka. To prostě bylo víc o tom něco se dozvědět než co se tehdy normálně bralo v takových předepsanech.

T: Jaké předměty ti šly nejlíp?

R: Jedničku jsem měl možná z výtvarný výchovy. Ale tak z té chemie jsem měl dvojku, to bylo možná to nejlepší co jsem měl. Spíš dvojky, trojky, čtyřky. Ta matika pro mě byla jakoby na pohodu, v podstatě.

T: Co ti šlo hůř?

R: Němčina, čeština.

T: Na němčinu jsi chodil, protože ti ji vybrali rodiče?

R: To bylo rozhodnutí mojí mamky že budu chodit na němčinu, nikoliv na angličtinu, takže jsem až do devítky chodil na němčinu a prostě mě to nebavilo, nešlo mi to... a pak teda čeština, no, to jsem jakoby flákal, gramatika, z toho bych nikdy nechtěl bejt testovanéj ani dneska, protože to neumím prostě, nikdy jsem se to nenaučil. A tím víc na to kašlu.

T: V čem se projevily tvoje poruchy učení?

R: Takovej ten problém čtejí psaní, jako že... čtu rychle, splývají mi ty slova, nevidím třeba chyby v textu. Vidím ty zprávy, nějakým způsobem to dám do kontextu a dává mi to smysl. Dělam hrubky, protože... ulítne mi písmeno. Nebo když tam chybí nebo přeběhává, tak si toho nevšimnu nebo nemusím všimnout.

T: Kdy byly zjištěny?

R: Na druhým stupni. Asi ve druhým pololetí šestky. Byl jsem někde v poradně, kde mi řekli, že mám dysortografii a ještě nějakou tu dysgrafii.

T: Čí to byla iniciativa to zjistit?

R: Asi mamky.

T: Jak se s těmi poruchami učení pracovalo na základce?

R: Dostával jsem cvičení na doplňování písmen namísto diktátů, to pak i na střední. V němčtině jsem namísto diktátů překládal články. Spíš jsem to řešil takovým alibistickým systémem, jakože já mám papír, ale že bych to popsal, to asi těžko. Teď už to jako neřeším.

T: Našel sis nějaký vlastní kompenzační mechanismy?

R: Nevadí mi. Nemyslím si, že by mi někdy nějak vadila. Na druhou stranu jsem se nesnažil nějakým způsobem... kdybych bral, že jako má nějaký vliv na výkonnost, tak jsem se to kompenzovat nesnažil. Prostě jsem to neřešil. A spíš jsem to nechával na těch ostatních, jestli jim přijde, kam mám jít nebo prostě jestli mi to projde, no.

T: Co ti teď pomáhá naučit se na zkoušky?

R: Asi udělat si na ten předmět výpisy. Nadruhou stranu jsem to línej dělat, takže jsem to udělal asi dvakrát od té doby, co jsem na vejšce.

T: Pamatuješ si, jak tvoji rodiče přistupovali k tvému vzdělávání?

R: Moc ne. Pamatuju si, že otec chtěl, abych šel na učňák, ale jinak nic.

T: Víš, proč to chtěl?

R: To už si nevzpomínám.

T: A kdy jsi byl identifikován jako nadaný?

R: Na základce jsme dělali nějaký ty inteligenční testy, a tam mi taky vyšly nějaký poměrně nadprůměrný výsledky, ale tak z toho si pamatuju nějaký číslo, ale už nemám ponětí o tom širším parametru toho testu. Nevím jak jsem z toho vyšel, přes sto šedesát, sedmdesát bodů, ale čert ví, co to mělo být. Na střední jsem dělal nějaký ten mensovní test, 136, 142 byl ten první. Ani nevím, jak jsem se k tomu dostal.

T: Byl jsi taky někdy členem Mensy?

R: Myslím, že ne, protože jsem nikdy neplatil příspěvky.

T: Myslíš, že se škola nějak snažila rozvíjet tvoje rozumové nadání?

R: Asi ne... Když jsem se dostal do kontaktu s těma školama pro nadaný, tak trochu jiná kategorie než to, co jsem navštěvoval já.

T: Tak jo, kam jsi šel pak na střední?

R: Šel jsem na střední chemickou. Nejdřív jsem chtěl jít na technické lyceum, tam jsem se nedostal, ale měl jsem dostatek bodů na tu chemii, tak mě tam vzali.

T: Takže to bylo na stejný škole?

R: Přesně tak. Nemusel jsem dělat žádný další přijímačky.

T: A jak probíhal tvůj školní vývoj tam?

R: Tam jsem se přihlásil na angličtinu. Slovní zásobu jsem měl z počítačových her, i když spíš takovou specifickou, normální jsme se musel doučit.

T: Takže jsi chodil s těmi, co jí měli na základce jako první cizí jazyk?

R: Myslím, že jo.

T: A na střední jsi teda byl čtyři roky?

R: Pět let, jeden ročník jsem musel opakovat kvůli angličtině a odmaturoval jsem v září, bouchnul jsem z analytický chemie. Mí tvrdili, že bych vyletěl z analytický chemie i z češtiny, takže vlastně mi dělají strašnou službu, že mě nechaj propadnout jen z toho jednoho, protože jinak bych to dělal jakoby až za rok.

T: Pamatuješ si, co jsi tam měl za nejoblíbenější předměty?

R: Už ani nevím. Takhle jako zpětně bych řekl, že jsem schopnej posoudit oblíbenost nějakýho předmětu pouze na základě nějaký vzpomínky na povahu toho vyučujícího. Ne na ten předmět jako takovej.

T: To chápu. Kam jsi šel na vysokou?

R: Na VŠCHT. Jediná fakulta, kam brali jakoby s opožděnou maturitou, tak vlastně byla ochrana prostředí a tím že jsem ani neměl kdovíjaký známky, tak jsem se dostal tam a tam už jsem skejsnul. Tam jsem to flákal, tak mě vyhodili, pak jsem to flákal zase, tak mě zase vyhodili...

T: Jak dlouho jsi celkem dělal bakaláře?

R: Asi šest let.

T: Takže teď jsi na magisterským. Jak jsi tma spokojen?

R: Školu mám rád, lidi jsou tam super, dopad jsem podle mě do dobrýho ústavu, tak to dodělám, doufám. Možná bych šel i na doktorský.

T: Co teď děláš za práci?

R: Pracuju jako lektor v kroužku hry Minecraft a občas taky na univerzitě, kde se jednalo o pomoc při získávání grantů.

T: Viš už, co bys chtěl dělat, až dostuduješ?

R: Ještě to nemám úplně rozmyšlený.

T: Uvažoval jsi, že bys dělal něco na univerzitě?

R: Asi by mě to bavilo, na druhou stranu nevím, jestli se z toho dá vyžít. Tedka zkouším nějaký bokovky viz. pokus s (jméno kamaráda) ohledně tvorby hry a takhle.

T: Takže jsi uvažoval, že bys i učil?

R: Na střední, tam byl takovejtle chlápek, kterej tam prostě vedl ... měl nějakou svoji práci a jako bokovku učil výpočetku. Jo, takže takovej ten jakože učim, protože můžu, ne proto, že musím.

T: Koukám, že už budeš potřebovat za chvíli jít. Tak ještě se rychle zeptám, jaké vzdělání mají rodiče?

R: Matka má VŠE, otec ČVUT.

T: Pak máš sestru. Ta je mladší?

R: O tři roky.

T: Co studuje?

R: Studuje vše (VŠE).

T: Myslíš, že by taky mohla bejt nadaná?

R: Ne, že bych jí chtěl nějak podceňovat, ale... Podle mě má nadání na jazyky, matematicky a logicky je spíš dřevo, si myslím.

T: Tak jo, tak to můžeme asi ukončit...

R: Tak kdybys ještě něco potřebovala zjistit, tak se mi pak ozvi.

Rozhovor 8: Student (viz. kazuistika 5)

T: Tak mi nejdřív řekni, jak by ses popsal jako studenta?

R: Flákač. Na Ph.D. podstatě trávím dva dny hysterickým učením a pak tam přijdu a dám to.

T: Jestli se můžu zeptat, víš něco o svém vývoji v ranném věku?

R: Nejsem si ničeho vědom.

T: Pamatuješ si třeba, co tě bavilo ve školce?

R: Já jsem furt seděl u počítače.

T: Už tehdy jste měli počítač?

R: Jo.

T: V jakém věku jsi nastoupil do školy?

R: Bylo mi skoro sedm. Narodil jsem se v listopadu, takže to byl jakoby odklad.

T: Jak si vzpomínáš na počátky školní docházky?

R: Prvních pět let to byla nějaká alternativní škola. Tam nás de facto učili hrou, jinak řečeno co jsem se naučil za první stupeň, mě doma naučila mamka, kdežto tam jsem si hrál.

T: Takže si myslíš, že ta výuka nebyla moc efektivní?

R: Bylo to de facto hrou, takže spíš se tam snažili ty děti donutit, aby se chtěly učit, ale víš, jak to chodí, když prostě dáš dítěti na výběr, jestli se učit nebo hrát, tak se toho moc nenaučí.

T: A tam se známkovalo normálně, nebo to bylo slovní hodnocení.

R: Používali tam slovní hodnocení.

T: A jak asi vypadalo?

R: Kájo, je vidět že se strašně snažíš, ale matika ti jde, ale ta čeština, tam máš rezervy.

T: V šesti jsi pak nastoupil na běžnou základku?

R: Jo. Rodiče chtěli, abych šel na víceletý gympl, ale tam jsem nechtěl, tak jsem šel na normální základku.

T: Vzpomínáš si, jaké tam byly tvoje silnější a slabší stránky?

R: Na základce to bylo takový o ničem. Každý chytrý děcko na základce zvládne všechno. A potom na střední jsem začal mít problém. Tam jsem propadal, dělal reparát a neudělal maturitu. Tak jsem maturoval v září. Pak jsem šel na vejsku první. Jako bakaláře, tam se mi začalo dařit trochu líp a potom jsem šel na druhou vejsku, to byla VŠCHT v Praze, ale kupodivu tam se mi dařilo už nejlíp. Tam jsem málem měl ten červený diplom, ačkoliv jsem se nesnažil výrazně víc. Protože tam už to bylo těžce specializovaný. Ale že bych se někdy výrazně učil, to se říct nedá.

T: Takže jsi na základce výrazný problémy neměl?

R: Já jsem byl vždycky chytřejší než ty ostatní děcka. Co jsem chtěl jsem se vždycky naučil. Jako jediné, v čem jsem měl problémy, je ta

čeština, kde prostě kdykoliv se mě vyloženě zeptali na nějaký to pravidlo nebo co a jak a já jsem se nad tím mohl zamyslet, tak jsem prostě to dohromady dal. Ale takový ty věci jako diktát a podobně ani náhodou. To jsem prostě měl celý červený od začátku do konce. Kvůli přijímačkám na střední jsem chodil ke své češtinářce na doučování. Pak byla strašně zklamaná, když jsem z přijímaček z češtiny na střední dostal minus tři body. Ale jako z matiky jsem měl plnej počet, takže mě vzali.

T: Bylo něco, co ti v češtině šlo lépe?

R: Sloh, s odhlédnutím od pravopisu, vymýšlení, příběhu, stylistika. Celkem šla literatura. Docela hodně jsem četl.

T: Co byl na základce tvůj nejoblíbenější předmět?

R: Dějepis.

T: Pamatuješ, jaké jsi měl tehdy koničky?

R: Jsme byli děcka na vesnici. Ty horší fetovali toulou, ti lepší hulili trávu.

T: Kam jsi pak chodil na střední?

R: Na střední průmyslovou školu chemickou.

T: Jak se tam vyvíjel tvůj prospěch?

R: Ke konci té střední jsem se naštvál, protože ve všem ostatním, když jsem opravdu chtěl – jako já jsem měl čtyřky a pětky skoro ze všeho, já jsem tam byl strašně flákač, ale vždycky když jsem chtěl, tak jsem, tak jsem se naučil a závěrečný test napsal na jedničku a většinu známek si tam vytáhl. Ale v češtině to prostě nešlo. A to mě prostě naštválo, tak jsem začal se to natvrdo snažit naučit.

T: A jak ses to učil?

R: Četl jsem. Hodně jsem četl, pořád dokola. Jako mě to i docela bavilo. A zkoušel jsem psát.

T: Co jsi psal?

R: Takový hry, RPG na internetu. Komunitní psaní povídek, kde máš vlastní postavu.

T: Víš, jak konkrétně se ta porucha učení projevovala ve škole?

R: Občas se člověk nedokázal soustředit nebo... Ty diktáty byly časově omezený, takže prostě člověk neměl čas přemejšlet nad každým jedním písmenem za sebou.

T: Takže ti vadilo hlavně časový omezení?

R: Tak nějak.

T: Kdy se na tu poruchu učení přišlo?

R: To mi bylo asi jedenáct. Máma nechápala, jak je možné, že mi jde všechno kromě češtiny, chtěla taky, abych šel na ten gympl... Taky jsem měl v jedenácti vážnej úraz na kole, že jsem měl rozflákanou hlavu, jako zpáčenou lebku do mozku dva centimetry hluboko. A málem jsem umřel. To že jsem přežil, lékaři oficiálně nazvali medicínským zázrakem a měl jsem kolečko po všech možných doktorech, neurolozích, psychologích, kteří se snažili zjistit, jaký následky to bude mít. A nikdo na nic nepřišel. Do té poradny jsem se dostal částečně v návaznosti na tom. Tam mi pak doporučili jít na ten gympl, ale já jsem nechtěl.

T: Pracovalo se pak s tou poruchou učení nějak ve škole?

R: Ne. Já jsem naopak s tím měl strašnej problém. Já jsem se to snažil tajit a radši jsem dostával pětky než nějaký vyplňovačky místo diktátů a tak.

T: Takže jsi ve škole nedostával žádný úlevy?

R: Maximálně občas mi strčili nějakou vyplňovačku místo diktátu.

T: A to byla iniciativa učitelů?

R: Jo.

T: Říkal jsi, že ti vadilo při pravopisných cvičeních časový omezení. Dostával jsi na ně taky víc času?

R: Myslím, že asi ne.

T: Říkal jsi, že jsi na střední dělal reparát. Z čeho to bylo?

R: Fyzikální chemie.

T: A z čeho jsi pak opakoval maturitu?

R: Analytická chemie. V podstatě to, podle čeho se jmenoval ten obor a co teďka dělám – jako profesionálně.

T: Kde si teď děláš doktorát?

R: Na přírodovědecké fakultě.

T: A co děláš za práci?

R: Mám dvě. Na škole pracuju jako odborný asistent. Pak dělám v Centru biomedicínského výzkumu fakultní nemocnice jako výzkumný a vývojový pracovník.

T: Tak jo, ještě se zkusím zeptat na rodinnou anamnézu. Jaká vzdělání mají rodiče?

R: Táta má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako chemik. Máma má středoškolské vzdělání a pracuje jako ekonomka, dříve dělala učitelku ve školce.

T: Máš sourozence?

R: Sestru.

T: Myslíš, že by taky mohla být nadaná?

R: Je chytrá. Pracuje na tíšňové lince a v kombinované formě studuje psychologii.

T: Tak jo, tak já moc děkuju, to mi asi bude stačit.