

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Diplomová práce

Bc. Eliška Kletečková

Prožívání rozumově nadaných jedinců s dyslexií

Talented individuals with dyslexia and their well-being

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.

Praha, 2017

Děkuji paní PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph.D. za její podporující přístup, poskytnuté rady a moudré připomínky při zpracování mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, kteří mi věnovali svůj čas a mému manželovi za podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Všechny překlady anglické literatury jsem si vytvořila sama.

V Praze dne

.....

Eliška Kletečková

ANOTACE

Diplomová práce se zaměřuje na téma prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií. Tzv. „dvoj výjimeční“ studenti jsou skupinou, která by si zasloužila více pozornosti než je jí u nás v současnosti věnováno. Jedná se o specifickou skupinu lidí, kteří jsou rozumově nadaní, tím rozumíme schopnost rychle se učit, přijímat nové informace a pracovat s nimi, jsou to lidé zvědaví, mající zájem o abstraktní a složité otázky, velmi výrazná je také jejich tvořivost, ale zároveň mají také určitá omezení, které přináší právě specifická porucha učení v tomto případě zejména dyslexie a některé přidružené poruchy. Tato práce si klade za cíl popsat prožívání této specifické skupiny lidí, nejdříve za pomoci literárního přehledu a poté také v empirické části formou rozhovoru a následném porovnání skupiny nadaných žáků s dyslexií a nadaných žáků bez dyslexie. Tato práce je zakončena návrhem intervenčního programu pro školy, ve kterých jsou tyto studenti mnohdy špatně identifikováni a není jim tak věnována potřebná péče.

klíčová slova: dvojí výjimečnost, dyslexie, nadání, prožívání, well-being

ANNOTATION

This thesis focuses on the topic of the experience of talented people with dyslexia. These ‘twice exceptional’ students are a group of people who deserves more attention than it is nowadays devoted. It is a specific group of people who are rationally talented – traits such as the aim of learning quickly, adopting new information and working with them. They are inquiring, interested in abstract and difficult questions. Their creativity is striking but at the same time they have limitations which is brought by the very specific learning disability in this case mainly dyslexia and some other affiliated disorders. This work’s main goal is to describe the experience of this specific group of people, at first by the help of literary survey and then in the empiric part by interview followed by the comparison of the talented people with dyslexia and talented people without dyslexia. This thesis is concluded by suggesting the intervention program for schools in which students are often incorrectly identified and they did not obtain necessary care.

key words: twice exceptionality, dyslexia, talent, well-being

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Úvod do problematiky dyslexie	8
2. Vymezení nadání	13
3. Nadání ve spojení s dyslexií aneb dvakrát výjimeční studenti	17
4. Prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií	22
EMPIRICKÁ ČÁST	32
1. Vymezení problému	32
2. Charakteristika a cíle výzkumu, výzkumné otázky	33
3. Popis výzkumného vzorku	34
4. Popis použitých metod	36
5. Průběh výzkumu	37
5.1. Analýza dat	38
5.2. Porovnání skupin	69
5.3. Shrnutí	71
5.4. Diskuze	72
5.4.1. Návrh intervence	77
ZÁVĚR	84
LITERATURA	85
PŘÍLOHY	90
Příloha č. I – Rozhovor	90
Příloha č. II	94

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá rozumově nadanými lidmi se specifickou poruchou učení, přesněji s dyslexií, ovšem často ještě v kombinaci s dysgrafií, dysortografií či dyskalkulií. Na začátku je třeba si uvědomit, že nadání je samostatně stojící charakteristika, která se může vyskytovat s jakoukoli jinou poruchou a nemusí se jednat jen o poruchu učení. Toto konkrétní spojení nadání a dyslexie však generuje velké množství paradoxů, se kterými se tito lidé musí vyrovnat a které se odráží právě v prožívání. Teoretická část práce se bude věnovat dyslexii a pojmu nadání, tak jak je k němu v této práci přistupováno. Další části se věnují dvojité výjimečným studentům a jejich prožívání. Empirická část práce se tedy věnuje prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií – na základě deseti rozhovorů s vysokoškolskými studenty s dyslexií bych ráda popsala specifika prožívání této mnou vybrané skupiny lidí a také je porovnála s deseti studenty, kteří specifickou poruchou učení nemají. V poslední části jsem navrhla intervenci, která se mi u této skupiny zdála být vhodnou.

Toto téma se mě dotýká také osobně, s problematikou rozumově nadaných lidí s dyslexií se setkávám v každodenním životě u mých několika přátel. Před třemi lety jsem se snažila z laického hlediska pochopit, proč moje kamarádka dělala většinu zkoušek na vysoké škole na třikrát a nyní se jí nedaří už potřetí složit státní závěrečné zkoušky. Šárka má dyslexii a je rozumově nadaná – je velmi úspěšná v řešení složitých problémů, má velmi vyvinuté logické myšlení. Kde je tedy problém?

Postupné rozšiřování povědomí o této skupině lidí s tzv. dvojí výjimečností je z dnešního pohledu velmi důležité, protože je potřeba jim věnovat speciální vzdělávací péči, jinou než studentům nadaným bez handicapů nebo studentům se specifickými poruchami učení.

Ještě bych zde chtěla zmínit, že pojmy dyslexie, specifická porucha učení a porucha učení budou ze stylistických důvodů používány jako synonyma, i přesto že nemají přesně stejný význam. Tuto skutečnost si uvědomuji. Dále pak také budu používat pojmy žák a student – pojem žák v souvislosti se vzděláváním na základní a střední škole, pojem student pak v souvislosti se studiem na škole vysoké. I přesto, že se empirická část této diplomové práce zaměřuje na studenty vysokých škol, velká část poznatků v teoretické části je ovšem z doby studia na základní či střední škole. Proto zde tyto pojmy vymezuji.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod do problematiky dyslexie

Dyslexie patří do oblasti specifických poruch učení, z nichž je známa nejdelší dobu, protože také největší měrou narušuje školní úspěšnost dítěte. Tato porucha postihuje základní složky čtenářských dovedností, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Tyto znaky mohou být však zasaženy různě z hlediska intenzity, ale také mohou být různě kombinovány (Zelinková, 2015).

*„Jedná se o specifickou poruchu funkčního systému čtení, která patří do kategorie **specifických poruch řeči a jazyka**. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou **potíže při dekódování tištěného textu**, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a **potíže s porozuměním čtenému**“ (Matějček & Vágnerová, 2006, s.7).*

Takto je nejčastěji charakterizována dyslexie u nás, avšak v zahraničí je na dyslexii mimo jiné nahlíženo jako na celoživotní neurologicky podmíněnou odlišnost, která zahrnuje nejen problémy se čtením, ale také se psáním a schopností hláskovat (Definition of Dyslexia, 2002). Definic této poruchy učení je jistě velké množství, avšak všechny jsou dle mého názoru hypotézami, které poukazují na oblasti, kterých se dyslexie může týkat. V této práci rozumím dyslexií specifickou poruchou učení neurobiologického původu, která se projevuje nedostatky ve fonologickém zpracování jazyka, zejména obtížemi s rozeznáváním slov, hláskováním a také zhoršenými rozlišovacími schopnostmi. Další deficity se mohou u každého lišit a mohou se projevovat také v rozdílné intenzitě. Pro mou práci je důležité zejména to, že se jedná o potíže, které jsou pro daného člověka stigmatizující a určitým způsobem mu mohou znesnadňovat život.

Na obecné rovině se při diagnostice dyslexie soustředíme na tři základní kritéria – **výkonovou charakteristiku** (tj. neschopnost dobře číst), **odlišnosti struktury či funkce centrálního nervového systému**, které vznik dyslexie podmiňují, a **faktory, na nichž rozvoj těchto funkčních strukturálních odchylek závisí** (Matějček & Vágnerová, 2006).

Jak jsem již zmínila, dyslexie je vývojovou poruchou s neurologickými odlišnostmi, má biologický základ a projevy v chování, které jdou daleko za pouhé problémy se čtením či psaním (Frith, 1999). Mozek dyslektiků má určité funkční odchylky, které se nacházejí v jeho různých oblastech, jedná se o rozdíly ve fungování především řečových center na rozhraní spánkového a temenního laloku, ale také v oblasti čelní a týlní mozkové kůry. Bylo nalezeno mnoho odchylek, které se mohou na dyslexii podílet, důležité je také to, jak se tyto odchylky zkombinují (Matějček & Vágnerová, 2006).

Právě z neurobiologického hlediska se dle Zelinkové a Čedíka (2013) manifestuje dyslexie v těchto následujících několika oblastech:

První velmi důležitou oblastí, kde můžeme z hlediska neurologického najít zvláštnosti je **fonematický sluch**, který zajišťuje spojování hlásek ve slovo a rozklad slova na hlásky. V literatuře ho také najdeme pod názvem **fonematické uvědomování**, které je předpokladem pro čtení a psaní, dítě tak nejdříve musí pochopit alfabetský princip, tj. že grafémy psaného jazyka reprezentují fonémy jazyka mluveného. Toto předpokládá znalost písmen abecedy, schopnost fonematického uvědomování a také dovednost tyto dva aspekty společně propojit a utvořit tak korespondenci grafém-foném. Zde je začátek převádění grafické podoby řeči na mluvený kód a naopak. (Kulhánková & Málková, 2008). Tento alfabetský princip je jakýmsi „vnitřním nástrojem“, který umožňuje poznávat neznámá slova za pomoci rozpoznáním známých písmen v psaných a mluvených slovech. Výzkumy ukazují, že fonematické uvědomování má co dočinění s vývojem gramotnosti (Snowling & Stackhouse, 2006).

Další oblastí je **nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání** ve smyslu zhoršeného vnímání detailů, polohy v prostoru, vyhledávání jednotlivých informací či obrázků např. na stránce nebo v obchodě. Tyto deficity se projevují právě ve čtení či v dalších úkolech, jako jsou např. verbální části komplexních testů studijních předpokladů nebo testy inteligence. Čtení a práce s textem jsou totiž vizuálně náročnými procesy, které vyžadují pozornost jež je důležitá pro výběr určitého množství textu k dalšímu zpracování (Roach & Hogben, 2003). **Pravo-levá a prostorová orientace** je další oblastí, kterou můžeme považovat za problémovou a jež se projevuje při orientaci na mapě, v budově, na neznámém místě, ale také na stránce (čtení řádku zleva doprava, nahoře a dole na stránce apod.) či na tabuli v chaotických zápiscích přednášejícího. Potíže v oblasti zrakového vnímání

a prostorové orientace mohou mít za následek nižší počet podnětů či informací, které student dokáže najednou vnímat a vyhodnocovat (Bosse, Tainturier & Valdois, 2007).

Jistě není přímá závislost mezi dyslexií a koktavostí či nesprávnou výslovností, avšak u některých jedinců s dyslexií jsou **potíže s řečí** patrné, které se ovšem projevují nezávisle na čtení. Dyslexie zahrnuje také jisté zhoršení fonologického zpracování, které se projevuje při vyslovování náročnějších slov (Firth, 1999). Tento fakt může studenty s dyslexií potrápiti zejména ve škole při různých prezentacích, zkouškách apod., ale také při běžném hovoru třeba se spolužáky – pomalu si vybavují pojmy, jména a názvy, což ale souvisí spíše s obtížemi s automatizací a bezděčným zpracováním informací než přímo s řečí. Všechny tyto projevy mohou být zaměňovány s neznalostí, zvláště pak když se k těmto potížím přidá oslabení krátkodobé paměti, snížená schopnost koncentrace.

O **koncentraci pozornosti** jsem se již zmínila, její snížení způsobuje problémy se sledováním přednášky, porady, diskuzí, ale také znesnadňuje studium či dlouhodobou práci na nějakém úkolu. O pozornosti můžeme mluvit o jako jakémsi filtru, který studentům umožňuje posílit informace ze zdroje, na který se soustředí a eliminovat rušivé elementy (Facoetti & Molteni, 2001). Pro studenty s dyslexií bývá často složité dávat pozor na více věcí najednou – například na psaní poznámek při výkladu. Tyto činnosti, týkající se zejména práce s textem, stojí studenty mnoho energie, dříve se unaví a mají potřebu odvést pozornost jinam – vrtí se na židli, cvakají tužkou nebo v myšlenkách utečou ze situace a oddávají se myšlenkám na jiné, pro ně zábavnější, věci.

Již z výše zmíněných příspěvků vyplývá, že je dyslexie faktorem, který velmi významně ovlivňuje kognitivní funkce napříč velkým množstvím oblastí či domén (Smith-Spark & Fisk, 2007). Nedostatečně rozvinutá **krátkodobá paměť** může být častým zdrojem potíží při běžných denních činnostech – zapomínání dílčích úkolů, neschopnost udržet myšlenkovou linii při mluvení apod. Jedná se o změny u krátkodobé paměti slovní, nikoli zrakové, proto si viděnou informaci mohou zapamatovat lépe. **Pracovní paměť** je také méně účinná, pokud jsou tyto dva systémy přetíženy, informace se neukládají efektivně a zároveň již uložené informace se vybavují hůře. Lidé s dyslexií mají tedy problémy nejen s ukládáním informací do pracovní paměti, ale také s jejich zpracováním (Smith-Spark & Fisk, 2007).

Automatizace poznatků a praktických dovedností umožňuje vykonávat řadu činností bez výrazného soustředění. U lidí s dyslexií je tento proces oslaben a následkem toho potřebují na naučení látky mnohem více času a opakování. Tento proces studenty často dovede k paradoxu, kdy pro ostatní jednoduché úkoly bývají nezvládnuty, avšak ty složitější vyžadující logické uvažování jsou vyřešeny velmi dobře. Tento znesnadněný proces automatizace však často vede k **hledání nových cest, k tvořivosti a originalitě** (Zelinková & Čedík, 2013).

Další oblastí, ve které jsou patrné deficity, je **organizace sebe samého a času**. Toto se projevuje sníženou schopností organizace času, práce, určování priorit a pořadí činností. Může tak docházet k pozdním příchodům, zapomínání dat a schůzek, zapomínání pomůcek apod. Poslední potenciální problémovou oblastí je osvojování **pohybových dovedností**. Mnoho rodičů si z dětství svých dětí uvědomují, že byly jejich děti motoricky pomalé – později se naučily chodit, špatně držely balanc apod. (Nicolson & Fawcett, 1994). Tato nedostatečná koordinace pohybů může vyústit v neobratnost, těžkopádnost, narážení do věcí, shazování předmětů apod. Tento deficit je v součinnosti s některými ostatními výše jmenovanými symptomy, jako je orientace v prostoru či smyslové vnímání.

Dle Matějčka a Vágnerové (2006) se projevy dyslexie mohou různě kombinovat a mohou být různě závažné. Neexistuje jediný typ dyslexie, který by vypadal stejně, měl stejné projevy. Mohou být často zaměňovány s jinými omezeními a deficity. Podle slov Zelinkové a Čedíka (2013) se projevy liší v závislosti na vzorci schopností, jejichž vývoj byl narušen. Vliv na současný stav člověka s dyslexií má úroveň rozumových schopností, rodina a její podpora, způsob výchovy, škola se zajištěním vhodného výukového vedení a způsob tolerance obtíží. Mimo to se také dyslexie často kombinuje s jinými poruchami učení (dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie), může se objevovat také narušení exekutivních funkcí a poruchy pozornosti, další komorbiditou jsou poruchy motorické a poruchy rovnováhy (Matějček & Vágnerová, 2006). Kdybychom poznatky o výše zmíněných projevech dyslexie mohli shrnout do jedné věty, bylo by to projevování nižší automatizace než je běžné. Některé dovednosti u lidí s dyslexií jsou sice signifikantně zhoršeny, avšak jiné jsou zase zvýrazněny v pozitivním slova smyslu (Nicolson & Fawcett, 1994).

Nyní bych ráda představila ve zkratce základní teorie vzniku dyslexie, patří mezi ně fonologická teorie, teorie dvojího deficitu a rychlého zpracování podnětů, teorie magnocelulární a teorie cerebelární.

Nejčastěji zastávanou teorií je **teorie fonologická** (Reid, A., 2007, Eleveld, 2005, Kulhánková, Málková, 2008), podle níž je dyslexie druhem jazykové poruchy, jejímž jádrem je porucha tzv. fonemického uvědomění, čili neschopnost rozpoznat v celkovém zvukovém tvaru fonémy. Toto uvědomění je s velkou pravděpodobností úzce propojeno se schopností číst. Druhou teorií je **teorie dvojího deficitu a teorie rychlého zpracování podnětů**, jejíž autorem je Gerschwind, která se zakládá na zjištění, že někteří jedinci s dyslexií měli delší reakční časy při pojmenovávání známých objektů na obrázcích (Olson, 2006). Schopnost rychlého pojmenovávání je zřejmě zcela nezávislá na předchozím fonemickém uvědomování. Název dvojí deficit pochází z toho zjištění, že někdy je porušené jak fonemické uvědomění, tak pomaleji pojmenovávají předměty. Další, **magnocelulární teorie** (Stein, 2001) obrátila pozornost badatelů k obtížím dyslektiků, které se nemusí přímo týkat jazyka a ukázala, že dyslexie je komplexnější kategorií. Magnocelulární systém je funkčně specializován na zpracování časových změn, jeho odchylka způsobuje problémy zejména s tzv. vizuální perzistencí – problémy lidí s dyslexií se týkají i vnímání pohybu (jeho uspořádání – koherence a jeho rychlosti). Poslední, **celeberální teorie** navazuje na předchozí teorii a zkoumá též oblast nejazykových obtíží. Autoři této teorie Fawcettová, Nicolson a Dean (2001) tvrdí, že jedinci s dyslexií mají sníženou motorickou obratnost, zhoršenou schopnost udržení rovnováhy, zhoršenou senzorio-motorickou koordinaci, dystonii, snížený cit pro rytmus, špatný časový odhad a problémy s automatizací (Jošt, 2011).

Byť se tyto teorie svými částmi mohou zdát příliš složité, či málo pravděpodobné, každá z nich přinesla ve výzkumu dyslexie nové zajímavé poznatky a nabídla jiný úhel pohledu na zdánlivě jednoduchý problém. Dyslexie je poruchou komplexní a je potřeba vnímat její složitou etiopatogenezi. Co však víme jistě je to, že ve výskytu dyslexie hraje roli **genetická podmíněnost**, přesněji, že je zhruba z 50 % dědičná a z 50 % ovlivněna **vnějšími vlivy** (Olson, 2006). Druhý případ ovlivnění vzniku dyslexie vnějšími vlivy může být dán prenatálním, perinatálním či postnatálním poškozením struktur či funkcí mozku, zejména těch, na nichž závisí vznik dyslektických potíží (Matějček & Vágnerová, 2006).

Nyní jsem se pokusila velmi stručně shrnout problematiku dyslexie, její projevy či teorie vzniku této specifické poruchy učení. Posledním tématem, které bych se zde ještě chtěla věnovat, je **prognóza** a její důsledky pro studenty. V průběhu

základní školní docházky dojde většinou k úpravám specifických potíží, toto zlepšení samozřejmě záleží na přiměřenosti nápravného postupu a na podpoře ze strany školy, rodičů či kamarádů. V období **dospívání** se pak může měnit způsob uvažování, který zapříčiní změnu postoje k vlastním potížím, z čehož může vyplývat i případná změna chování. V tomto období se dobře uplatňují různé způsoby **kompensace**. Velmi důležitá je psychická stabilita a celková odolnost k zátěži. Problémy sice přetrvávají, avšak dochází k vyrovnávání s nimi a tím může dojít k akceleraci rozvoje některých schopností. Nicméně negativní zážitky, které se týkají školy, mohou vést k odmítání dalšího stupně vzdělání nebo k časté změně studovaného oboru či odchodům ze školy. Je možná i horší adaptace na nové školní podmínky, pocity těžkého porozumění a malé podpory, což může zejména na počátku studia vyústit v prospěchové potíže (Matějček & Vágnerová, 2006).

Po přečtení tohoto textu o dyslexii nás jistě napadne, jaké dopady má dyslexie na prožívání jedince – prožívání sebe sama, svých schopností a dovedností? Negativním, ale i pozitivním prožitkům se budu podrobněji věnovat v jedné z následujících kapitol.

2. Vymezení nadání

Nadání a talent jsou pojmy, které se oba vztahují k nadprůměrným stupňům rozvoje schopností v určité oblasti. Někteří autoři mezi těmito dvěma pojmy rozlišují a pokouší se najít podmínky, které je odlišují. Avšak důvodů pro odlišení nebylo ještě představeno mnoho (Hříbková, 2012). Proto i já v této práci vnímám nadání a talent jako jedno a totéž.

Ráda bych zde vymezila pojem nadání. O jedince s handicapem projevila zájem věda jako o první, avšak o jedince nadané či jedince nadané a handicapované současně teprve nedávno. První výzkumy dávaly do rovnosti nadání s vysokou hodnotou inteligenčního kvocientu. První autoři, zejména pak Ch. Spearman, A. Binet či W. Stern, kteří se zabývali měřením inteligenčního kvocientu a vyjádřením intelligence, pojímali inteligenci jako jednu schopnost (buď jako obecný faktor „g“ nebo schopnost učit se, chápat a usuzovat či jako schopnost přizpůsobit se novým požadavkům). (Svoboda & Humpolíček, 2013)

Tyto teorie by však ani při identifikaci nadání u žáků s dyslexií neměly žádný význam. Jejich výkon v inteligenčních testech je velmi nestálý – někteří z nich dosahují skutečně nadprůměrných výsledků v IQ testech, avšak někteří těchto výsledků mohou dosahovat až ve vyšším věku nebo jich nikdy nedosáhnout a i přesto budou nadaní (Silverman, 2005). Výsledky ve výkonnostních testech dvojité výjimečných žáků jsou vždy ovlivněny mnoha faktory, se kterými testy v hodnocení nepočítají, a tak je IQ skóre v těchto testech pouze hrubým odhadem jejich možných kognitivních schopností a nikoli známkou nadání.

Teprve později se různí autoři začali zajímat o inteligenci jako o systém či komplex určitých poddruhů inteligencí. Velmi známou teorií je **teorie rozmanitých inteligencí** Howarda Gardnera (1999), v níž autor vysvětluje existenci dnes již devíti různých inteligencí, které na sebe vzájemně působí a staví na sobě, ale určitým způsobem existují také samy o sobě. Nejnovější výzkumy na poli měření kognitivních schopností však ovlivnila nejvíce **Cattell–Horn–Carroll (C-H-C) teorie**, která je zároveň empiricky a psychometricky nejvíce podporovanou teorií kognitivních dovedností v současné době (Alfonso, Flanagan, & Radwan, 2005). Tento model se skládá ze tří vrstev: první vrstvou jsou úzce zaměřené kognitivní schopnosti („narrow abilities“), druhou vrstvou tvoří širší kognitivní schopnosti („broad abilities“) a poslední, třetí vrstvou, je obecná schopnost („general ability“) (Floyd, Evans & McGrew, 2003). Druhá vrstva, tedy vrstva širších kognitivních schopností, je tvořena těmito faktory: faktor fluidní a krystalické inteligence, krátkodobé paměti, vizuálně-prostorového myšlení, sluchového zpracování, rychlosti zpracování, rozhodování a reakční rychlost, apod. Do skupiny těchto širších kognitivních schopností je zahrnuto zhruba 70 schopností úzce zaměřených (McGrew & Flanagan, c1998).

Díky těmto systémovým pohledům na komplex inteligence jako na soubor několika druhů schopností, které spolu existují, se mohl i pohled na nadání přestat omezovat pouze na výšku inteligenčního kvocientu. Sám Howard Gardner upozornil na to, že se ve školách věnuje příliš velká pozornost lingvistické, logicko-matematické a prostorové inteligenci. Avšak pokud chceme získat opravdu komplexní představu o jedinci, je potřeba zkoumat co nejširší spektrum jeho schopností (Blatný, 2010). Současní vědci se shodují na tom, že však existuje něco podobného schopnostem obecným, podobným Spearmanově faktoru „g“, které jsou všem lidem na světě společné, současně s nimi koexistují jednotlivé kognitivní schopnosti, které

jsou specifické pro různé skupiny – např. pro nadané lidi nebo právě pro nadané lidi s dyslexií (Kwang-Han & Porath, 2011).

Dnes již víme, že se nadání vztahuje také k **tvůrčivosti nebo schopnostem ve specifických oblastech** – k realizaci intelektových schopností v určité akademické oblasti (např. matematické, jazykové atd.), k vůdcovským schopnostem, uměleckým schopnostem, psychomotorickým schopnostem a jistě i k jiným dalším. Kombinace těchto faktorů dává dohromady tzv. **Marlandovu definici nadání** (Passow, 1993, podle Portešová 2011). Další definicí, která představovala zlom v přístupu k talentovaným lidem, byla koncepce Josepha Rensulliho (1986), který vytvořil **Tříkruhovou koncepci**, jež pohlíží na nadání jako na systém vzájemně provázaných charakteristik. První charakteristikou jsou **nadprůměrné obecné i specifické schopnosti**. Pak následuje **tvůrčivost** ve smyslu originality a otevřenosti k novým věcem, zvědavosti, ochotě riskovat. A v neposlední řadě sem patří **angažovanost v úkolu**, čili zájem, vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra a speciální zaujetí pro určitou oblast nebo činnost (Portešová, 2011).

Mimořádně nadané děti manifestují velmi časně projevy, které jsou však typické až pro starší děti nebo u nich byl opakovaně zjištěn vysoký potenciál pro podávání mimořádných výkonů v budoucnosti nebo již prokazatelně uspěli v určité oblasti a jejich výkony jsou vzhledem k vrstevníkům výjimečné (Hříbková, 2012). Nadání mladí lidé bývají také nejčastěji charakterizováni prostřednictvím schopnosti rychle se učit, přijímat nové informace a pracovat s nimi, velmi výrazná je jejich zvědavost, zájem o abstraktní a složité otázky, které si většina populace stejného věku neklade (Chan, 2005, podle Portešová, 2014). „*Dovedou lépe hodnotit a porovnávat své schopnosti s ostatními, umí analyzovat své myšlení i podávaný výkon. Dovedou více přijmout i ocenit perspektivu ostatních. Výše zmíněné schopnosti a dovednosti následně lépe integrují do celé své osobnosti a do chování*“ (Portešová, 2014, s. 10).

Betts a Neihertová vytvořili v roce 1988 typologii nadaných dětí, rozlišují celkem šest profilů, mezi nimiž je i profil nadaného s dvojí výjimečností. Ke každému profilu je přiřazen i popis typických charakteristik v oblasti citové, v oblasti chování a potřeb:

- 1) **úspěšný nadaný** – pocity nudy, závislosti, ale s pozitivním sebehodnocením; perfekcionismus, vysoká výkonnost, vyhledávání uznání a chvály, potřeba flexibility a riskování

- 2) provokující nadaný (provokatér) – zvýrazněná kreativita, konflikty v interpersonálních vztazích, charakteristické jsou; potřeby být s ostatními, naučit se společenským pravidlům, opravování učitele, kladení chytrých otázek
- 3) neodhalený nadaný (skrytý) – často neidentifikovaní; s typickou nejistotou, pocity stresu, pocity viny atd.; skrývaný talent, strach ze změn; potřeba volnosti, potřeba uvědomění si svých pocitů
- 4) opomíjený nadaný – mohou být rozhněvaní až zlostní, protože se nesetkali s pochopením, depresivnost; výkyvy v chování, nedokončování úkolů a povinností, potřeby nových příležitostí a intenzivní podpory
- 5) nadaný s dvojitou výjimečností – často nejsou identifikováni jako nadaní, protože primární pozornost bývá zaměřena na handicap; bezmoc, frustrace; výkyvy ve výkonech; potřeba síly a podpory skupinou
- 6) nezávislý nadaný – výrazná dovednost efektivní práce a učení, kolektivem je respektován; vynikající sociální dovednosti, vytyčuje si vlastní cíle a pracuje na nich samostatně; potřeba zpětné vazby a podpory

Protože se v této práci velmi opírám o studium a jeho průběh u rozumově nadaných lidí s dyslexií, je pro mou práci důležité také nadání, které bychom mohli nazývat **nadáním akademickým**, jedná se o nadání podávat studijní výkony (Dočkal, 2005). Avšak studenti své nadání nerealizují pouze ve škole, důležitá je také oblast jejich zájmů a aktivity, kterým se věnují ve volném čase. Nejedná se tedy o nadání dosahovat dobrých výsledků ve škole, které s nadáním nemají moc společného, ale mluvíme spíše o schopnosti přesného vyjadřování, utváření soudů, ale i smýšlení o špatných a dobrých věcech (Gagné, 2011). Proto má tato oblast v mých rozhovorech svůj prostor.

Výše zmíněné teorie zcela změnily pohled na nadání jako obecnou vlastnost a tak napomohly k lepší identifikaci těchto studentů a spolu s nimi i k identifikaci specifických skupin žáků, kteří jsou nadaní, ale určitým způsobem také znevýhodnění a to například postižením tělesným či smyslovým, nebo psychiatrickou diagnózou. Nicméně, dokud bude nadání pojímáno jako vysoké IQ nebo vysoko dosahované úspěchy, bude stále docházet ke špatné identifikaci, protože i přes to všechno mohou mít nadaní studenti problémy s matematikou či dalšími předměty (Morrison & Rizza, 2007). Avšak stále neexistují jasná pravidla identifikace těchto žáků a jejich

specifických charakteristik, tak aby byla diagnostika dvojitě výjimečných studentů jednodušší a jasně daná (Portešová, 2011).

3. Nadání ve spojení s dyslexií aneb dvakrát výjimeční studenti

Nebo také „paradoxní žáci“ či „chytré děti se školními problémy“, v angličtině též „twice-exceptional students“, toto všechno jsou názvy pro jednu skupinu studentů, která je čím dál tím méně opomíjená, ale ve srovnání se studenty se specifickou poruchou učení či se studenty nadanými je stále co dohánět. Dle Portešové (2011, s. 107) se jedná o studenty, kteří *„disponují schopností myslet tak, jak je typické pro mimořádně nadané jedince, ale současně podávají ve škole výkon, jenž jejich intelektovým schopnostem neodpovídá.“*

Obecně byla možnost současné přítomnosti nadání a specifické poruchy učení dlouhou dobu zcela ignorována a zpochybňována. V současné době je akceptována a je na ní nahlíženo jako na běžnou součást rozmanitosti, se kterou se setkáváme v běžném životě, tedy nejen ve školách (Brody, L. E., & Mills, C. J., 1997).

Dvojitě výjimeční studenti tedy patří do skupiny nadaných žáků s určitým handicapem, tvoří dokonce jejich větší část, ale patří také mezi ty, jejichž handicap nemusí být dlouhou dobu viditelný. Také z tohoto důvodu je velmi ztížená jejich identifikace, která by jim zajistila včasnou potřebnou péči, tak aby nebyli zbytečně vystavováni nepříznivé školní situaci a tím nedošlo k poklesu motivace, sociálním a emocionálním problémům a následkem toho také k problémům s chováním (Portešová, 2011).

Mnozí učitelé a psychologové se opírají při diagnostice spíše o oba póly výjimečností – buď vidí pouze specifickou poruchu učení, nebo pouze nadání. Dvojitě výjimeční studenti však splňují obě tato kritéria a zůstávají „zaškatulkovaní“ v prvním případě jako žáci nadaní, ale mající problémy ve škole a je na ně pohlíženo jako na líné, nemotivované a bez zájmu. V případě druhém jako žáci se specifickými poruchami učení, avšak jejich nadání zůstává skryté. Nakonec v posledním případě je k nim přistupováno jako k žákům, jejichž nadání dokáže vyvážit problémy s učením, a tak se jeví jako žáci průměrní (Wood & Estrada-Hernández, 2009).

Všechny tyto přístupy jsou nevhodné a mohou napáchat více škody než užítku. Správná diagnóza pak bývá opožděná a studentům se jí dostává až v adolescenci nebo dokonce až při studiu na vysoké škole. To už však bývá škoda napáchána a výsledkem může být snížené sebehodnocení a vyplývaný potenciál (Brody & Mills, 1997). Důležité při identifikaci těchto studentů je všimnout si včas známkem nadání a brát je vážně. Nenechat potíže a nezdary toto nadání zastínit a minimalizovat (Silverman, 2005).

Na druhou stranu jsou zejména ze strany pedagogů výše zmíněné přístupy zcela pochopitelné, u nadaných žáků s dysexií je totiž velký rozdíl mezi potenciálem a konečnými výsledky. Odhalit potenciál je v mnohých případech těžké. Identifikace dvojitě výjimečných žáků je složitá a nejsou přesně dána kritéria, kterých bychom se mohli držet. Problematická je v tomto případě už definice nadání a poruch učení, o kterých jsem se zmínila v předchozích dvou kapitolách.

Dalším důvodem zpožděné diagnostiky je také to, že se u každého studenta nadání může projevit jindy. U některých si rychlejšího rozumového vývoje můžeme všimnout již v útlém dětství, dle výzkumů Portešové (2011) si tyto děti budou schopny náskok před svými vrstevníky za příznivých podmínek udržet po celou dobu studia. Avšak u některých dětí se nadání může projevit až ve věku vyšším. Celkový nerovnoměrný vývoj je u dětí s dyslexií typický, v některých oblastech se vyvíjí velmi rychle, avšak v jiných průměrně a v některých i výrazně podprůměrně. Tyto nepravidelnosti musíme při identifikaci žáků vždy zohledňovat.

Asynchronie, se kterými se u dvojitě výjimečných žáků setkáváme, jsou tvořeny několika komponentami, ke kterým se ještě v průběhu práce budu vracet podrobněji – vysoké kognitivní schopnosti, velká snaha a schopnost pojmut problémy komplexně, nerovnoměrný vývoj, pocit vyloučení ze sociálních skupin, nesoulad se sociálními normami a také zranitelnost (Silverman, 2005).

Za těmito nerovnoměrnostmi může stát pomalejší dozrávání určitých poznávacích funkcí, také rozvoj mimointelektových vlastností jako je motivace, rychlejší vývoj abstraktního myšlení, v případě přítomnosti handicapu také účinnější zapojení funkčních kompenzačních strategií nebo také přibývajících školní dovedností a zkušeností a jejich dokonalejší uplatňování. Nadání se také může objevit později zejména z důvodu proměny náplně vyučování, ve vyšších ročnících je většinou kladen větší důraz na využívání abstraktního myšlení, které, jak budu popisovat níže, je u nadaných dětí s dyslexií velmi výrazné (Portešová, 2011).

Obecně se psychologická diagnostika zaměřuje zejména na deficity, kvůli kterým se často tito studenti dostanou do pedagogicko-psychologické poradny (Wood & Estrada-Hernández, 2009), což je jistě u většiny onemocnění a poruch správný směr, avšak u dyslexie může být obrácený postup vhodnější. Cooper (2010) vysvětluje dyslexii jako **odlišné vnímání vnějšího světa**, který se stane deficitem či „poruchou“ až tehdy, přijde-li do konfrontace s představami druhých lidí. Ve společnosti je brzké osvojení čtení a psaní, bezproblémová práce s informacemi apod. bráno jako známka vysoké inteligence a „správneho vývoje“. Dalším pojmem, který k odlišnému vnímání světa přistupuje jako k součásti normy je **neurodiverzita**, který také zastřešuje množství odlišností ve způsobu učení a odůvodňuje, že atypické neurologické spoje jsou běžné a měly by být tolerovány a respektovány jako kterékoli jiné lidské rozdíly (Pollak, 2009).

Portešová (2011) navrhla ve své skvělé knize *Rozumově nadané děti s dyslexií* oblasti, kterých bychom se při vyhledávání rozumově nadaných studentů s dyslexií měli držet:

- intelektové schopnosti
- porucha učení, procesní deficity
- tvořivost
- specifické schopnosti v určitých oblastech, zájmy
- psychosociální, emoční charakteristiky
- vnitřní motivace k učení
- metakognice, vlastní způsob učení

Dle Portešové a Poledňové (2014) v sobě dvojí výjimečnost zahrnuje **paradoxní souhru potenciálu k podávání mimořádných výkonů ve specifických oblastech a obtíže, které vývoji schopností a potenciálu brání.**

Je zřejmé, že nejen učitelé, ale i tito studenti se ve škole dostávají každý den do rozporů mezi svými silnými a slabými stránkami. Obecně bychom mohli říci, že se potýkají se starostmi ohledně čtení a psaní, ale jsou velmi úspěšní v neverbálních aktivitách. Bohužel nejdříve se ve svém studiu setkají s častějším neúspěchem, protože studium na prvním stupni základní školy se opírá zejména o práci

s elementárními úkony, jako jsou čtení, psaní a počítání. Později přijde řada na dovednosti, které ovládají mnohdy lépe než ostatní spolužáci bez poruchy učení - zachytit komplexnost podávaných informací, myslet abstraktně, řešit složité úkoly, vymýšlet netradiční a nová řešení apod. (Baum, Cooper & Neu, 2001).

Dyslexie s sebou může přinášet jistá omezení, která jsem zmiňovala v kapitole o dyslexii, ovšem nadaní lidé s dyslexií mají různé oblasti a zaměstnání, ve kterých se uplatňují lépe a dosahují v nich lepších výsledků než ostatní. Ráda bych se nyní těmto silným stránkám věnovala, protože jsou podle mého názoru při práci s těmito lidmi stěžejní. Mezi tyto schopnosti patří – **komplexní pohled na svět**, dokážou velmi dobře odhlédnout od detailů a vnímat tak celost problému. Dále mluvíme o vysoké **kreativitě**, velmi dobrém **analytickém myšlení**, tito studenti mají také dobrou **slovní zásobu** a s tím i spojený lepší **veřejný projev** než ten psaný, **dobrou paměť na barvy a nadání pro umění** (Reid & Kirk, c2001).

Mluvíme-li o jazyku, dvojitě výjimeční studenti v něm nejsou jen špatní, jak bychom si kvůli dyslexii mohli myslet. Projevují velmi **sofistikovaný smysl pro humor**, velmi dobře vyhledávají **metafory** a aktivně je v jazyce užívají, velmi dobře postihují **analogie**. Jedná se o silné stránky, které jsou spojené spíše s vizuální pamětí a také s matematicko-logickým aspektem inteligence (Kwang-Han & Porath, 2011).

Jejich velmi dobře vyvinutá **vizuální paměť** a zpracování z nich dělá vynikající řešitele složitých matematických úloh, avšak špatná sluchová paměť a její zpracování z nich nedělá moc dobré počítaře. Můžeme si také všimnout, že velmi rychle dokážou řešit puzzle a hlavolamy, jsou také dobří v geometrii a ve vědě obecně, velmi pravděpodobně také budou umělecky nadaní, toto všechno se děje díky jejich velmi dobré **prostorové představivosti a paměti** (Kwang-Han & Porath, 2011).

Dle mého názoru jsou dvojitě výjimeční studenti velmi vynalézaví ve vytváření náhradního komunikačního kanálu, kterým by mohli sdělit ostatním svá nová originální řešení, aniž by ho museli psát do testu nebo ho přednášet ústně. Když se studenti mohou od tohoto, pro ně problematického, sdělování odpoutat, probudí se v nich mnohem větší odhodlání a pomůžeme jim tak kompenzovat jejich nedostatky. Tímto je také povzbudíme k tomu, aby na tyto potíže zapomněli a příště je zkusili překonat a zdokonalit se v nich (Baum, Cooper & Neu, 2001).

Tento příklad by jistě mohl připomínat tzv. **únikové strategie**, které jsou v těchto případech hojně využívány. Jedná se o tendenci vyhnout se situacím, ve

kterých by mohla být porucha učení výrazně viditelná. Tyto snahy ovšem mohou vést k prohloubení deficitů, např. k nárůstu školních problémů (Portešová, 2011).

Kompenzování a obcházení nedostatků je pochopitelnou snahou dvojitě výjimečných studentů a může být nejen dalším důvodem ztížené identifikace těchto žáků, ale zároveň také pomocným nástrojem k lepší adaptaci studentů na potenciálně nepříjemné situace, kterým jsou vystavováni. Některé způsoby **kompenzace** jsou vědomé a zcela záměrné – např. kompenzace nedostatků tím, že stále posilují své silné stránky. Tyto strategie bývají posilovány již od útlého dětství, většinou jsou ale kompenzační strategie nevědomé (Silverman, 2005).

Nevědomé kompenzační strategie vyžadují velké množství fyzické, emocionální a také kognitivní energie (Silverman, 2005). Pokud se tedy objeví nemoc, stres, nedostatek spánku apod., je použití kompenzačních strategií omezeno, stávají se nestabilními. To znamená, že nefungují za všech okolností a nedá se na ně plně spolehnout. Nastává tzv. **dekompenzace**, která může poruchu učení více zviditelnit (Sindelarová, 2007).

Kompenzační snahy mají často vliv i na fungování v oblastech, ve kterých by student za normálních okolností projevoval nadprůměrné výsledky. Dostupná energie je vložena do kompenzace a na ostatní oblasti již nezbude. **Kompenzace vždy funguje na úkor výkonu v oblastech jiných** (Portešová, 2011).

Z výše uvedených důvodů je dobré, aby rodiče a učitelé tyto studenty seznámili s různými kompenzačními postupy, které jsou účinné a zároveň by je měli motivovat k tomu, aby si vytyčili rozumné cíle. Poskytnout pocit pochopení v tom, jak je těžké učit se pracovat se svými nedostatky, zlepšovat je a zároveň posilovat a rozvíjet svá nadání (Reis, 2005).

Na závěr této kapitoly bych ráda uvedla shrnutí z odborného článku od spolupracovníků Baum, Cooper a Neu (2001), kteří říkají, že je potřeba dát nadaným studentům s dyslexií volnost k tomu, aby mohli ukázat své přednosti a pracovat se svými nedostatky. Mimo to je velmi důležité se na tyto přednosti zaměřit a ne se zbytečně držet nezdárů a problémů, které nadání v kombinaci s dyslexií přináší. Dle Silverman (2005) se tyto přednosti mohou projevit jako umělecké nadání, technické dovednosti, jako genialita při řešení hádanek a hlavolamů, vynalézavost, kreativní myšlení, intuitivní uchopení podstaty spíše než povrchní zájem o věc, nevšední empatie, hluboká spiritualita nebo jinými způsoby, které v určitých obdobích života nemusí být tolik oceňovány.

4. Prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií

Ráda bych se krátce věnovala pojmu **prožívání**, abych ozřejmila, co pod tento koncept budu v diplomové práci zahrnovat a jak tento pojem vysvětluje česká a zahraniční literatura.

„Prožívání je nepřetržitý tok psychických zážitků (obsahů), který probíhá při různých stupních jasnosti vědomí, respektive bdělosti.“ (Plháková, 2004, s.45). Předmětem prožívání může být vnější svět, stav vlastního těla i vlastní mysli (sebereflexe). Důležitou součástí je ale i **vztahový aspekt** prožívání, člověk si stále uvědomuje své citové vazby ke svému okolí. Také si je v libovolném okamžiku stále vědom své minulosti a budoucnosti, s tím také souvisí fakt, že člověk lépe snáší aktuální nesnáze, když sleduje určitý záměr či cíl, který je orientovaný do budoucnosti. Každý prožitek má tři roviny nebo chceme-li tři složky – **poznávací** (rozumovou), **citovou** (emocionální) a **motivační** (snahovou či volní). V různých situacích se do popředí dostávají různé složky v různých intenzitách (Plháková, 2004).

Tyto aspekty prožívání jsou velmi důležité v případě studia prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií. Z absolvovaných rozhovorů mohu říci, že zejména záměr a cíl s výhledem do budoucnosti je pro tuto konkrétní skupinu studentů jakousi vzpruhou, dle mého názoru jim také tento záměr pomáhá překonávat různé nezdary, které se s dyslexií pojí.

Definice prožitku a prožívání, které byly vytvořeny obecnými psychology, však pro potřeby této práce nestačí. Pojem prožívání také úzce souvisí s konceptem **well-being**, jako prožíváním osobní pohody, jež je snáze převeditelný do praxe. Překlad tématu této diplomové práce také tento pojem obsahuje. Pokusím se zde tedy tento pojem osobní pohody shrnout a pomoci tak lepšímu pochopení pojmu prožívání.

Osobní pohoda je definována jako dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem. Tato jednoduchá definice ovšem za sebou skrývá různé poměrně složité emoční prožitky a kognitivní obsahy, a proto je koncept osobní pohody považován za širokou kategorii různých psychologických proměnných (Blatný, 2010).

Kvalita života a její prožívání je tvořena dvěma rovinami – **subjektivní** osobní pohodou a **objektivní** osobní pohodou (hledisko funkčnosti, zdravotního stavu

a socioekonomického statutu) (Levin, Chatters, 1993, podle Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005). Pro mou práci je stěžejní rovina subjektivní, kterou tvoří **čtyři komponenty** (Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005):

- psychická pohoda v užším slova smyslu – sem patří především pozitivní a negativní afektivita, štěstí, životní spokojenost, shoda mezi očekávanými a dosaženými životními cíli, nálada apod.
- sebeúcta (self-esteem)
- sebeuplatnění (self-efficacy)
- osobní zvládnání (personal control, mastery)

Dle Blatného (2010) je osobní pohoda z nejšířšího hlediska tvořena složkou kognitivní a emoční. Kognitivní aspekt osobní pohody je vědomým hodnocením vlastního života, jehož důležitou součástí je **životní spokojenost** čili vědomé zhodnocení vlastního života jako celku. Se spokojeností souvisí **spokojenost v subjektivně významných oblastech života** – obvykle jimi jsou rodina, přátelé, pracovní prostředí, sociální postavení a socioekonomický status. Další a poslední komponentou osobní pohody je **sebehodnocení**. Emocionální složka je pak tvořena dlouhodobě prožívanými emocemi, jejich frekvencí a intenzitou. Osobní pohoda by měla být dána vysokou mírou emocí pozitivních a nízkou mírou emocí negativních. Emoční komponentou osobní pohody je také štěstí, kterému se ale v mé práci z úsporných důvodů nebudu věnovat, nicméně jde o velmi zajímavý fenomén.

Nejen na základě těchto komponent jsem vytvořila polostrukturovaný rozhovor (viz Příloha I.), ve kterém jsem se zaměřila na prožívání v oblasti školních povinností, zájmů apod.

Sirgy (2002) představil výzkum přehodnocování životních zážitků a zkušeností za účelem **udržení a optimalizování osobní pohody**. Lidé pro tyto účely vyhledávají pozitivní stránky jinak nepříjemných událostí, čerpají pozitivní energii tam, kde se jim nejvíce daří, vybírají si cíle, které jim podle jejich názoru přinesou nejvíce uspokojení, neupínají se pouze k jednomu cíli apod.

I v následující praktické části bude možné si všimnout tohoto fenoménu při práci žáků s dyslexií ve škole a záměrnému vyhledávání oblastí, které jim činí největší radost a uspokojení ve volném čase. Což je přirozenou formou odpočinku a také načerpání radosti a uspokojení po náročném snažení ve škole. Na druhou stranu

si ale také v profesní oblasti často volí záměrně cíle, které jsou pro ně velmi těžké a riskují tím neúspěch. Otázkou pak zůstává, proč tak činí.

Prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií

Ať již považujeme dyslexii za lehké specifické postižení nebo na ni pohlížíme jako na jistou neurodiversní součást normy, je důležité se zamyslet nad tím, jaký má dyslexie vliv na prožívání a jak k dyslexii jako diagnóze jedinec přistupuje, jak ji vnímá a jak s ní pracuje. V předchozím textu jsem se pokusila nastínit obecný pojem prožívání a také jsem vysvětlila, co tím myslím v této práci. Jedná se o velmi komplexní a složitý pojem, který je ale podstatou našeho psychického života a zdraví. Dyslexie s sebou přináší určitá omezení a rozpory, se kterými se člověk s dyslexií potýká a které se v tomto prožívání projevují.

Jak jsem již zmínila v první kapitole, příčinou dyslexie je neurobiologický deficit. Odlišná stavba a funkce mozku vedou k velmi rozličným a obtížně srozumitelným projevům. Chování lidí s dyslexií může být pro okolí nesrozumitelné. Požadavky, které jsou na ně kladeny, vycházejí z určitého prostředí, jsou ovlivněny sociálním, kulturním a ekonomickým vývojem. Pokud se člověk od dětství odlišuje a těmto požadavkům se s určitými problémy přizpůsobuje, může to mít dříve nebo později negativní dopad na emocionální i sociální život (Zelinková & Čedík, 2013). Ráda bych zde ještě dodala, že u nadaných lidí s dyslexií je tento dopad větší z toho důvodu, že se krom výzev, které dyslexie přináší, člověk potýká ještě s rozpory, které přináší kombinace této specifické poruchy učení a nadání.

U jedinců s dyslexií se častěji než v běžné populaci můžeme setkat s **nápadnostmi v emočním prožívání** a s převládajícím laděním, které může mít různé důvody. Tyto nápadnosti mohou být způsobeny neurologickým deficitem, který může lidem s dyslexií způsobovat narušení emoční reaktivity a potíže s jejím ovládním. Z velké části jsou však tyto nápadnosti také dány specifickými dílčími nedostatky, které jsem popsala v předchozí kapitole. Studenti se specifickou poruchou učení nejsou často schopni dosáhnout stejných výkonů jako jejich vrstevníci, přinejmenším se jim v určitých oblastech nemohou vyrovnat, přestože jejich rozumové schopnosti jsou mnohdy na stejné nebo vyšší úrovni. Setkávají se s neúspěchem, jsou svým okolím nuceni k neustálým nápravám těchto dílčích

nezdarů, jejichž úspěšnost často ani není viditelná, což je velmi matoucí a nepříjemné (Matějček & Vágnerová, 2006).

„*Toto neustálé vnímání a prožívání rozporu mezi vlastními schopnostmi a handicapem však radí právě tuto skupinu žáků mezi nejvíce ohrožené závažnými sociálními a emocionálními problémy*“ (Portešová, 2011, s. 178). Dvojitě výjimeční studenti mají mimo jiné potřebu řešit složité úkoly a být tak otevření novým složitějším podnětům. V důsledku poruchy učení však mají omezené prostředky jak těchto nových výzev dosáhnout. Tyto situace vedou k frustraci a mohou způsobit právě nepříjemné emocionální problémy. Nejčastějšími jsou úzkost, vnitřní napětí, sebelítost, nebo v opačném případě obranný postoj, vzdor, agrese atd. (Barber & Mueller, 2011) V Tabulce č. 1 můžeme vidět, jak tyto problémy mohou vznikat a z čeho.

Charakteristika nadání	Charakteristika handicapu	Efekt
schopnosti	nedostatky	nerovnoměrný profil výkonu
perfekcionismus	nízký výkon	frustrace
vysoké aspirace	nízká očekávání	vnitřní konflikt
senzitivita	sebekritika	nízké sebepojetí
vysoké profesní ambice	omezený přístup k určitým oblastem vzdělání	pocity vyloučení

Tab.1 Vztah mezi charakteristikami nadání a handicapu a jejich vliv na sociální a emocionální adaptaci (Yewchuck, Lupart, 1993, podle Portešová, 2011)

Jak jsem již zmínila výše v typologii nadaných studentů, dvojitě výjimeční studenti mají tendenci prožívat bezmoc, frustraci a mají tendenci mít nízké sebehodnocení. V oblasti chování můžeme pozorovat velké výkyvy v práci v jejich výkonech, často práci přerušují nebo ji mohou předstírat. Potřebují podporu, dodání síly a odvahy (Betts & Neihart, 1998).

To, jak člověk s dyslexií své potíže vnímá, je velmi důležité, protože to úzce souvisí s motivací pro další práci ve škole či v následujících letech strávených v práci. Na toto zpracování je dobré nahlížet skrze aktuální emoční zralost a úroveň uvažování. Sebehodnocení má svou **kognitivní a emoční složku**, to znamená, že je velmi důležité, jak studenti o svých problémech přemýšlejí, za jak obtížné je považují, ale také to, jak je prožívají, jak se při těchto zážitcích cítí. Obtíže spojené s dyslexií

mohou vést k pocitům zahanbení, marnosti, frustrace při překonávání překážek a tím také k neadekvátním reakcím. Dvojitě výjimeční jedinci si z těchto důvodů přestávají věřit a to nejen v rizikových předmětech, ale později rozšíří tuto nedůvěru v sebe i na jiné předměty, které byly doposud bezproblémové. Mohli bychom si myslet, že tyto potíže s odchodem ze základní školy vymizí, změni však pouze své projevy. Negativní vliv poruch učení na citový a sociální život může mít větší dopad než specifická porucha učení sama o sobě (Matějček & Vágnerová, 2006).

Přestože se o poruchách učení v kombinaci s nadáním hovoří zejména v souvislosti se studiem, je důležité zmínit, že se emocionální a jiné problémy netýkají pouze školního prostředí, ale dotýkají se také širších sociálních vztahů – zejména vztahů s rodiči a vrstevníky. Mezi **nejčastější emocionální problémy** těchto studentů patří (Portešová, 2011; King, 2005):

- úzkost
- obranný postoj
- nízká sebedůvěra
- zranitelné sebepojetí
- intenzivní strach
- frustrace

Někteří mohou mít navíc obavy z prozrazení a odhalení poruchy, kterou si z důležitých důvodů chtěli nechat pro sebe. Výše zmíněné emocionální prožitky se mohou navenek v choulostivých situacích jevit jako zmatenost, chaotičnost, stud či rozpačitost (Zelinková & Čedík, 2013).

Na základě svých výzkumů vytvořila Portešová (2011) podle zjištěných emocionálních problémů a jejich projevů jakousi typologii, která si neklade za cíl přesně terminologicky popsat jednotlivé skupiny, pouze vychází z pocitů, které se u rozumově nadaných žáků s dyslexií vyskytovaly nejčastěji a shrnuje je do přehledných skupin dvojitě výjimečných studentů.

- I. První skupinou jsou žáci, kteří svým schopnostem přestali zcela důvěřovat a **začali sami sebe považovat za celkově neschopné**. Zároveň od sebe **očekávali pouze špatné výkony**.

- II. Tito jedinci o sobě tvrdí, že jsou **úplně jiní**. Nerozumí tomu, jak je možné, že umí vyřešit velké množství studijních problémů, ale nedaří se jim uspět v úkolech, které jsou pro ostatní spolužáky zcela jednoduché. Nechápou, jak mohou být chytří, když jsou jejich výsledky podprůměrné.
- III. Tyto žáky přivedlo **snížené sebehodnocení** k nápadnému **snižování akademických cílů**. Z tohoto faktu bohužel často plyne neustálý strach z neúspěchu, který je doprovázen sníženou motivací a současně snahou vyhnout se za každou cenu podobným neúspěchům. Může se objevit nápadná narůstající **frustrace** a potažmo **úzkost**.
- IV. Poslední nejčastější skupinou jsou žáci, pro které je následkem všech peripetií nejjednodušší **nesnažit se vůbec a o školu se nezajímat**. Jak se snižují cíle, snižuje se i motivace k učení. A tak se utváří **tzv. chronicky snížený školní výkon**.

V některých, věřím, že krajních případech, může dojít vlivem těchto všech smíšených prožitků ke **generalizované negativní atribuci**, kdy jsou hodnoceni jako neschopní a neochotní pracovat. Bohužel když od žáků s dyslexií nebude nikdo nic dobrého očekávat, nemohou si uchovat sebedůvěru. Tuto situaci nemusí vždy uspokojivě zvládnout a dochází tak k nepřiměřeným reakcím, rezignaci a vzniku pochybností o možnosti změnit situaci vlastními silami, k tzv. **naučené bezmocnosti** (Matějček & Vágnerová, 2006).

Prozatím se mi snad podařilo popsat prožitky, se kterými se jedinci s dyslexií setkali, každý je prožíval a prožívá jinak, to záleží na mnoha faktorech, ke kterým se zcela určitě dostanu později. Zelinková a Čedík (2013) popsali čtyři různé fáze prožívání dyslexie:

- I. První z nich je **vytěsnění**. Autoři této periodizace tvrdí, že mnoho studentů své potíže odsunulo do nevědomí a domnívají se, že se jim s negativními pocity podařilo vyrovnat a že je vše aktuálně zažehnáno. Jak tomu u konceptu vytěsnění bývá, negativní pocity, jako jsou dávné pocity bezmocnosti a frustrace z neúspěchu, mohou člověka dohnat v nejméně vhodné chvíli. V tomto případě hovoříme o přijímacích pohovorech, konkurzech, zkouškách a obecně o těch situacích, kdy byly tyto pocity zakoušeny v minulosti

nejčastěji. V tomto případě je velmi těžké o těchto prožitcích hovořit, avšak v některých případech je to více než nutné.

- II. Dyslexie bývá v mnoha případech zdrojem **nekončícího souboje**, který v těch horších případech končí ukončením studia či zaměstnání z důvodu vyčerpání psychického i fyzického. Přiznání, že něco nezvládám a na něco nestačím, není prohrou, je důležité čas od času zrevidovat a aktualizovat své vytyčené cíle a zvážit jejich náročnost.
- III. Možnou fází je i **sebelítost**, která člověka ochromuje a zamezuje další snaze o napravení určitých nezdarů a potíží. Je třeba vytrvat a objevovat své silné stránky, které lidem s dyslexií pomáhají překonat dílčí nedostatky.
- IV. **Vyrovnaní** s dyslexií je posledním krokem, který zahrnuje smíření s obtížemi, uvědomění svých omezení a práci s nimi. Toto období je často aktuální až při studiu střední a někdy až vysoké školy nebo při nástupu do zaměstnání. Do té doby je může nadaný student s dyslexií dobře kompenzovat a tím maskovat. Ovšem s narůstajícími nároky a specifickými požadavky často potíže vystupují na povrch.

Dle mého názoru je tento proces velmi individuální a možností, jak s dyslexií naložit, bude jistě více. Všechno záleží na osobnostním nastavení, ale hlavně na okolí, které nadané studenty s dyslexií obklopuje. Je-li na nadaného studenta s dyslexií pohlíženo jako na nemocného, neschopného dobrého výkonu či dokonce postiženého, bude na sebe tento člověk pohlížet jako na **méněcenného**. Sami studenti nebudou schopni vidět své silné stránky, protože se jejich okolí nadměrně soustředí na jejich nedostatky. Pokud ovšem uvidí, že jejich okolí je oceňuje a věří v jejich úspěch, budou mít sami vůli pracovat na sobě navzdory některým nezdarům (Silverman, 2005).

Toto hodnocení, ať už hodnocení učitelů ve škole, spolužáků či rodičů je důležité pro vytváření obrazu sama sebe a svých schopností. Nemusí se jednat pouze o hodnocení verbální či za pomoci známek, ale hlavně o emocionální vztahování k lidem se specifickou poruchou učení. Vědomí, že mě mé okolí akceptuje a podporuje mě, mi dodává **sebevědomí a sebeúctu** (Matějček & Vágnerová, 2006).

Na velmi obecné úrovni se sebehodnocení utváří v následujících třech oblastech – v **rodině** (v interakci s rodiči, se sourozenci apod.), **oblasti vzdělání** (tedy

ve škole, v družině a v kroužcích) a také v dalších **sociálních skupinách** stojících mimo tyto dvě oblasti, které jsem jmenovala jako první (Robins & Trzesniewski, 2005).

Velmi málo toho víme o **rodinách** dvojitě výjimečných dětí. To co víme, pochází z velké míry z malých kvalitativních vzorků, z nichž bohužel nemůžeme obecně k tomuto tématu nic říci. Vespi a Yewchuck (1992) pojednávají o tom, že rodiče těchto dětí se musejí vyrovnávat zároveň s vysokými schopnostmi svých dětí, averzí k určitým úkolům, psychosomatickými problémy, s potřebou delších časových úseků na plnění určitých úkolů, strachem a frustrací svých dětí z nesplnění některých povinností, což nakonec může vyústit ve strach z neúspěchu. S přihlédnutím na velkou míru individuality, toto všechno vytváří klima v rodině, které na dítě každý den působí a spoluutváří tak jeho sebevědomí a sebehodnocení.

Je proto velmi důležité vytvořit pro dítě emočně bezpečné prostředí, ve kterém se bude moci negativních pocitů zbavit nebo si od nich alespoň ulehčit. Je důležité, aby byli rodiče připraveni pracovat s negativními pocity svých dětí, které mohou být dlouhodobé a opakované, ale také náhlé a nečekané. *„Citlivé vztahy, sdílnost a důvěra mezi rodiči a dětmi přispívají velkou měrou k nabývání dobrých pocitů dítěte, pomáhají zvyšovat sebevědomí a rozvíjet schopnosti i lépe překonávat nejrůznější překážky“* (Portešová, 2011, s. 193).

Není to ale vždy jednoduché, z výše popsaných témat je více než zřejmé, že chování a výsledky studentů s dyslexií jsou rozporuplné. *„Pro rodiče mohou být problémy ve čtení jejich potomka obtížně pochopitelné zejména tehdy, pokud si myslí, že je dítě dostatečně nadané a jeví se jim celkově bystré. Zdánlivá nelogičnost jeho dílčích neúspěchů bývá příčinou označení dítěte jako lajdáka, který se nechce učit, nedává pozor atd.“* (Matějček & Vágnerová, 2006, s. 126).

Student tráví velkou část dne ve **škole**, zážitky zde mohou být mimo těch pozitivních také nepříjemné a trapné. Důležitou otázkou, která se přímo dotýká prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií, jsou **sociální vztahy**. Nadaní jedinci si většinou na základě svých nadprůměrných schopností a chytrých zájmů hledají kamarády z různých věkových skupin, se kterými si rozumí právě na základě volnočasových aktivit. Tato skutečnost, ale může vést současně k vydělení ze skupiny. Nejen odlišné zájmy, ale i školní neúspěch a opakovaný snížený školní výkon můžou přispět k oddalování od vrstevnické skupiny. Pro úzkostnější jedince

může být tato nesounáležitost se skupinou a uzavírání do vlastního světa bezpečnější a méně bolestivé (Portešová, 2011).

Názory ostatních jsou z těchto důvodů pro dvojité výjimečné jedince velmi důležité, protože i to vede k určování vlastní sebedůvěry a sebehodnocení. Tito lidé chtějí velmi patřit do kolektivu, ostatně jako každý jiný člověk, a tak často volí **nevhodné strategie**, jak tak učinit – např. snahu o potlačení nadání s přáním „vypadat normálně“, ztotožňování se s nejoblíbenější skupinou i za cenu toho, že potlačí vlastní přirozenost a že převzou její způsoby chování nebo že se snaží za každou cenu zviditelnit (Portešová, 2011).

Bohužel i přesto, že jsou tyto lidé v životě velmi úspěšní a dosáhli svých vysněných cílů, stále o sobě pochybují a považují se za neschopné, či přímo hloupé. Z tohoto důvodu je pro ně velmi výhodné mít kolem sebe pouze lidi, kteří je budou velkou měrou podporovat a utvrzovat je v tom, že jsou výborní a schopní. To je základ úspěchu (Silverman, 2005).

V souvislosti s tímto je také důležité, v jakém období byl dvojitě výjimečný student identifikován jako student nadaný se specifickou poruchou učení, jaké mu byly podány informace, jak s tímto faktem pracoval on sám a jak k tomu přistoupilo jeho okolí. V kontextu prožívání je důležité také to, jestli on sám nebo někdo druhý pracoval s jeho pocity pojmíci se k této výjimečnosti.

Z výzkumu Hajné a Portešové (2005), ve kterém porovnávaly nadané, nenadané děti a děti dvakrát výjimečné, vyplývá, že paradoxní žáci se nejlépe hodnotí v oblasti **školních dovedností** – je to zřejmě proto, že velmi dobře svým nadáním dokážou kompenzovat problémy, které jim specifická porucha učení přináší. Vysoko se také hodnotí v oblasti celkového sebehodnocení. Naopak nejhůře se ze všech skupin hodnotí v oblasti sociální akceptace.

Optimistický přístup k životu je velmi důležitý pro nadané studenty s dyslexií, stejně jako pro všechny ostatní. Je ovšem více než vhodné je podporovat v jejich vysokých aspiracích a vztahu k budoucnosti. Tak aby zbytečně nedocházelo ke snižování těchto aspirací a ke spokojování se s cíli nižšími (Portešová & Poledňová, 2014)

Silverman (2005) představila v rámci svých výzkumů pojem „**late blooming**“, který předjímá, že dvojitě výjimečným lidem trvá déle, než najdou ve světě své místo, potvrdí si své kvality a dovolí sami sobě rozkvést. Avšak když se toto se správnou

podporou a vhodnou intervencí povede, stávají se z těchto lidí velmi kreativní a tvořiví inovátoři, kteří svými nápady a invencemi mění svět.

Práce se studenty s dyslexií by měla být komplexní. Samozřejmostí je eliminování specifických potíží spojených s dyslexií, nutné je ale také působit na psychiku, která ovlivňuje další vývoj a kvalitu života. Zelinková a Čedík (2013) uvádějí, že dle četných zahraničních výzkumů se při intervenci nesoustředíme na zpracování deficitů ve čtení, psaní či počítání, ale učíme se, jak je kompenzovat a především jak posilovat sebevědomí a sebedůvěru hledáním a zdůrazňováním silných stránek každého jedince a hledáním vhodného prostředí pro jejich uplatnění. O vhodných intervencích se podrobněji zmíním v kapitole 5.5.1. *Návrh intervence*.

Dle mého názoru je také důležité vyhnout se zbytečné stigmatizaci. Ať se jedná o poruchu učení nebo chování, ale i třeba o poruchy psychické, doporučila bych upustit od zbytečné redukce na poruchy a odchylky a jejich nápravy. Dvojitě výjimeční studenti jsou lidé se slabými a silnými stránkami, stejně jako my ostatní.

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Vymezení problému

Teoretická část popisuje spíše obecné a typické charakteristiky jedinců s dvojitou výjimečností a jejich prožívání. Tento výzkum se více zaměřuje na konkrétní rozumově nadané jedince s dyslexií a zajímá se o jejich prožívání nejčastěji ve spojení se školou a s požadavky, které jsou na ně kladeny. Snaží se popsat společné charakteristiky prožívání jednotlivých studentů a najít mezi nimi souvislost s dvojitou výjimečností a k ní přidruženými výzvami či těžkostmi.

Prožívání jsem se rozhodla popsat na základě teoretického modelu, který jsem uvedla v teoretické části v kapitole 4.1. *Co je to prožívání*. Dále budu popisovat jednotlivé subjektivní aspekty kvality života a jejího prožívání tak, jak jsem je jmenovala v teoretické části a ke každému tomuto aspektu přidám úryvky rozhovorů, které ho dle mého názoru nejlépe charakterizují. Popíši tak co nejkompexněji a nejpřehledněji prožívání této skupiny. Pro připomenutí uvedu v následujícím odstavci znovu teoretický model kvality života a jejího prožívání.

Kvalita života a její prožívání je tvořena dvěma rovinami – **subjektivní** osobní pohodou a **objektivní** osobní pohodou (hledisko funkčnosti, zdravotního stavu a socioekonomického statutu). (Levin, Chatters, 1993, podle Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005) Pro mou práci je stěžejní rovina subjektivní, kterou tvoří **čtyři komponenty** (Blatný, Dosedlová, Kebza, & Šolcová, 2005):

- psychická pohoda v užším slova smyslu – sem patří především pozitivní a negativní afektivita, štěstí, životní spokojenost, shoda mezi očekávanými a dosaženými životními cíli, nálada apod.
- sebeúcta (self-esteem)
- sebeuplatnění (self-efficacy)
- osobní zvládnání (personal control, mastery)

Tyto čtyři komponenty, které podle výše zmíněného modelu tvoří subjektivní osobní pohodu budou popsány v kapitole 5.1. *Analýza dat*.

2. Charakteristika a cíle výzkumu, výzkumné otázky

Pro tento výzkum jsem zvolila **kvalitativní metodologii**, protože se snažím popsat prožívání určité skupiny lidí, je pro můj účel vhodnější než metodologie kvantitativní. Data budu analyzovat za pomoci teoretického modelu aspektů subjektivně vnímané kvality života a jejího prožívání, který jsem uvedla výše. V analýze rozhovorů budu ke každému aspektu prožívání uvádět pasáže z jednotlivých rozhovorů tak, jak budou daný aspekt specifikovat, doplňovat a rozvíjet.

Výzkum bude rozdělen do dvou částí – jednou z nich je výše zmíněná případová analýza. V první části se budu podrobně věnovat analýze prožívání deseti rozumově nadaných studentů s dyslexií. Nejprve je všechny stručně představím za pomoci osobní a rodinné anamnézy, která obsahuje informace týkající se průběhu vzdělávání, zájmů, dyslexie apod. Poté se budu věnovat metodě „Koláč radostí a starostí“ a popíši, v čem se skupina shodovala, které ze skupiny potřeb se objevovaly nejčastěji.

Pro první část výzkumu jsem si stanovila tyto **výzkumné otázky**:

1. Jak studenti prožívají diagnózu dyslexie?
2. Jak to ovlivnilo jejich vnímání sebe sama?
3. Jak postupem času nahlíží na své současné studium i studium na ZŠ a SŠ?
4. Jaké jsou jejich zájmy a jaký pro ně mají význam?
5. Jak nahlíží na své silné a slabé stránky?
6. Jak vnímají paradoxy, se kterými se při svém studiu setkávají?

Druhá část bude věnována srovnání výzkumné a kontrolní skupiny. Tato kontrolní skupina se skládá ze studentů, kteří jsou ze stejných škol a jsou stejně staří jako studenti z výzkumné skupiny, ale nemají dyslexii. Ráda bych porovнала, zda-li se prožívání skupiny studentů s dyslexií liší od skupiny studentů bez dyslexie. V neposlední řadě se také v jedné z kapitol budu věnovat návrhu intervence, který s empirickou částí do jisté míry také souvisí.

3. Popis výzkumného vzorku

Psychologická charakteristika věkové skupiny 21 – 26 let

Ráda bych na tomto místě pro upřesnění uvedla velmi stručnou charakteristiku věkové skupiny (21 – 26 let), kterou jsem si pro svůj výzkum vybrala. Pro každou věkovou skupinu jsou charakteristické různé procesy, které bychom mohli dát nesprávně do souvislosti právě třeba se specifickou poruchou učení, avšak nesmíme opomenout, že se může jednat pouze o typický projev vývojového období. V období mladé dospělosti nenacházíme tak významné vývojové mezníky jako v dětství a v dospívání.

Dle periodizace Krejčířové a Langmeiera (2006) toto věkové období spadá do tzv. **mladé dospělosti**, která trvá zhruba od 20 do 25 – 30 let. Jedná se o období přechodné mezi adolescencí a plnou dospělostí. Horní hranice je učena věkem, ale zejména také převzetím určitých vývojových úkolů a dosažením určitého stupně osobní zralosti. Toto období je také popisováno relativně novou teorií o období tzv. „**emerging adulthood**“, které není přesně ohraničeno lety (Arnett, 2000). Velké množství lidí od 20 – 25 let je stále ekonomicky závislých na svých rodičích, využívají také jiných výhod jako je sociální okolí rodičů a jejich neformální vliv (Macek, Bejček, & Vaníčková, 2007). Tito lidé se ještě často necítí jako dospělí, vnímají se tak pouze v některých aspektech, ale nepopisují se už ani jako adolescenti. Toto období se vyznačuje vysokým počtem důležitých změn v životě, zkoumáním různých cest, kam se dál ubírat, objevuje se také experimentace s láskou, zkoušení různých zaměstnání a explorační v dalších oblastech (Arnett, 2000).

Pro mé účely je důležité to, že se tato fáze v posledních letech prodlužuje. Je to tím, že současná doba klade na připravenost pro převzetí dospělých rolí stále větší a větší nároky. Toto období nabývá na stále větší individualitě, společnost je tolerantnější k tomu, jakou cestu si mladý dospělý vybere. Délka studia se prodlužuje, oddaluje se také vstup do manželství a doba příchodu prvního dítěte. Také nástup do prvního zaměstnání bývá pozvolný, někteří zůstávají ještě dlouho po studiu u rodičů, jiní se k nim naopak vracejí (Krejčířová & Langmeier, 2006).

Dle mého názoru přestává být vstup do dospělosti tak jasnou a konformní věcí, jako tomu bývalo dříve. S velkou nabídkou nových možností a různorodých perspektiv se každý mladý dospělý rozhoduje podle sebe a svých přání či možností,

nikoli podle toho, jaký je na něj vytvářen tlak okolí, i když i to může hrát svou roli. Domnívám se, že výrazným znakem tohoto období je velká individualita, která do mého výzkumu může zasahovat.

Zvolený výzkumný vzorek tvoří celkem **3 muži a 7 žen**, kteří jsou **ve věku 21 – 26 let**. Jedná se o studenty Filozofické fakulty (psychologie, historie, španělština, český jazyk a literatura), Fakulty sociálních věd (mezinárodní teritoriální studia), Vysoké školy ekonomické (Národohospodářská fakulta) a Českého vysokého učení technického (Fakulta informačních technologií). Jejich rozdělení je patrné v tabulce č. 1.

Studenti v kontrolní skupině byli zvoleni podle co největší podobnosti studovaných oborů a věku, tak aby si skupiny byly co nejvíce vyrovnané – osm studentů z humanitních oborů, jeden student z ekonomického oboru a jeden student z oboru technického. Proto se liší počty studentů v kontrolní skupině z FF UK a z FSV UK.

Fakulta	Výzkumná skupina	Kontrolní skupina
Fakulta sociálních věd	1	3
Filozofická fakulta	7	5
VŠE	1	1
ČVUT	1	1

Tab. 1. Rozdělení studentů podle fakult

Všichni respondenti nastoupili na základní školu buď v šesti nebo sedmi letech. Někteří studenti v průběhu studia měnili studované školy, ať už se jednalo o ZŠ či SŠ, zejména z důvodu stěhování nebo slučování škol, ale také měnili obor studia na VŠ, to už se stávalo z důvodu nespokojenosti s výběrem. Všechny tyto skutečnosti se objevovaly ve skupině výzkumné i kontrolní.

Kontakty na šest studentů s dyslexií jsem dostala od PhDr. Lenky Krejčové, PhD., která je oslovila jako první a po jejich souhlasu mi na ně předala kontakt. Zbylé čtyři studenty jsem měla ve svém okolí, nejednalo se však o příbuzné ani blízké přátele. Všichni studenti v minulosti navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu,

ze které odešli s diagnózou dyslexie. Někteří studenti mají ještě kromě dyslexie také dysortografii. Ta bývá dle Portešové a Poledňové (2014) obvykle v zahraničí zařazována pod dyslexii. Tohoto pojetí se ve své práci budu držet i já.

4. Popis použitých metod

Mnou použité metody jsou dvě – první je „Koláč radostí a starostí“ (viz Příloha I.) a druhou je polostrukturovaný rozhovor (viz Příloha II.), jehož osnovu jsem vytvořila spolu s mojí vedoucí práce na základě teoretických poznatků o dvojí výjimečnosti.

Setkání s respondentem jsem vždy začala metodou „**Koláč radostí a starostí**“. *„Jedná se o explorativní techniku, která slouží k nenásilnému zjištění konkrétních informací o tom, co dítě/žák těší a co mu činí největší starosti. Poznání těchto informací slouží k efektivně navržené etopedicky zaměřené intervenci. Technika spočívá v rozdělení kruhu na libovolně velké výseče tak, aby velikostí dané výseče dotazovaný vyjádřil své nejdůležitější radosti či starosti. Vlastní aplikace spočívá v tom, že dotazovaný má za úkol přemýšlet a jmenovat své radosti a starosti a tyto konkrétní pocity pak do předem předkresleného kruhu vyznačit přímou úměrou tak, aby velikost výseče označovala činnost, děj, jev, který mu působí velkou radost/starost a naopak. Jedná se pouze o doplňující strategii v procesu diagnostiky. Součástí aplikace tohoto nástroje je rozhovor, v němž dochází k analýze jednotlivých výsečí.“* (Kaleja, 2013, s. 66-67).

Zvolila jsem tuto techniku ke zmapování toho, co studenty v životě trápí a co jim naopak dělá radost. Tuto techniku jsem zadávala podle pokynů a následně popsala dle předem daných kritérií (viz. Příloha I.). Všichni s touto metodou souhlasili a nikomu nebyla nepříjemná.

Poté přišel na řadu rozhovor, který je rozdělen zhruba do tří částí – první částí je **osobní anamnéza**, která obsahuje otázky týkající se studia od základní po vysokou školu, poté obsahuje otázky na diagnózu dyslexie a práci s dyslexií. Vzhledem k tomu, že základy sebehodnocení, názor na vlastní schopnosti a důvěra v sebe sama, se utvářejí již v předškolním věku (Matějček & Vágnerová, 2006), zařadila jsem do dotazníku otázky, které se týkají celého dosavadního studia – jak na základní škole, tak na škole střední, až po současné studium na škole vysoké. S tímto tématem také

souvisí další otázky týkající se podpory od rodičů a jejich reakce na výzvy spojené s dyslexií.

Druhou částí je **anamnéza rodinná**, ve které se ptám na dyslexii v rodině a práci s touto diagnózou v rámci rodiny. Je to část velmi krátká, většinou jsem ji doplňovala dotazy jen tehdy, pokud se participant zmínil o častějším výskytu dyslexie v rodině (rozšiřující otázky se týkaly především práce s dyslexií uvnitř rodiny a k dyslexii).

Poslední část rozhovoru se týkala samotné kombinace dyslexie a nadání, tedy života s dvojí výjimečností, dotazovala jsem se zejména na prožitky týkající se nezdarů, výzev a rozporů, se kterými se probandi setkávají, na pocity s tímto související a způsoby, jak se s nimi vyrovnávají. Dále pak jsou zde důležité zájmy jednotlivých studentů a celkové trávení volného času, které je dle mého názoru velmi důležitým ukazatelem oblastí, ve kterých se studenti cítí jistě a mohou v nich projevit své opravdové nadání.

Při tvorbě rozhovoru jsem se inspirovala v článku MacCullagh, Bosanque a Badcock (2016): *University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies* a v knize od Portešové (2014): **Rozumově nadané děti s dyslexií**.

5. Průběh výzkumu

Tento výzkum začal ve chvíli, kdy jsem jednotným emailem oslovila studenty, na které jsem získala kontakty od dr. Krejčové nebo které jsem předem kontaktovala já. Všichni byli o výzkumu informováni dopředu a bylo na nich, zda-li svůj kontakt poskytnou nebo ne. Ti, kteří se rozhodli svůj kontakt dát k dispozici, byli mnou osloveni a byly jim poskytnuty informace o výzkumu. Všichni z oslovených studentů se mi ozvali zpět a domluvili jsme si schůzku na místě, které si sami zvolili a bylo pro ně nejpříjemnější.

Naše setkání jsem zahájila znovu vysvětlením, proč jsme se sešli a co bude následující rozhovor obnášet. Studenti měli prostor pro dotazy a byli ujištěni, že pokud by jim bylo cokoli nepříjemné, otázku přeskočíme nebo se jí budeme věnovat co nejméně to bude nutné. Toto se však nikdy nestalo, vždy jsme byli schopni společně zábrany a obavy rozptýlit.

Začala jsem metodou „**Koláč radostí a starostí**“, abych zmapovala, co studenty v životě trápí a co jim naopak dělá radost. Všichni s touto metodou souhlasili a nikomu nebyla nepříjemná. Po vyplnění těchto koláčů jsem se doptala na určité věci, které mi nebyly jasné a pak jsem studenty požádala, jestli si mohu náš rozhovor natočit. 6 studentů z 10 souhlasilo s natáčením, u ostatních 4 studentů, kterým bylo natáčení nepříjemné, jsem dělala podrobný zápis do záznamového archu.

Samotný rozhovor probíhal v několika fázích, tak jak jsem popsala v kapitole 4. *Popisu použitých metod* – náš rozhovor začal **osobní anamnézou**, následovala krátká **anamnéza rodinná**, poslední část rozhovoru se týkala dvojí výjimečnosti. Celý rozhovor u rozumově nadaných studentů s dyslexií trval v průměru **jednu hodinu**. Po skončení rozhovoru jsem se ještě dotázala, jakým písmenem je mohu v práci označovat a samotní studenti dostali možnost se mě na cokoli zeptat a postupně jsme naši schůzku ukončili. U studentů rozumově nadaných bez dyslexie probíhal rozhovor úplně stejně, jen s tím rozdílem, že setkání bývala kratší (cca 40 minut).

5.1. Analýza dat

Stručná anamnéza jednotlivých studentů

Studentce M. je 22 let, na základní školu v Berouně nastoupila v šesti letech, poté vystudovala zdejší gymnázium, nyní studuje čtvrtým rokem obor Veřejná správa a spisová služba na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na navazující magisterské studium by se ráda dostala na Pedagogickou fakultu na obor Speciální pedagogika a výtvarná výchova nebo Výtvarná výchova a dějepis. Dyslexie jí byla diagnostikována ve třetí třídě na popud matky a učitelky ze školy. Mezi M. záliby patří běh, malování, čtení. Pracuje v obchodě s delikatesami – naskladňuje zboží, stará se o sociální síť, zúčastňuje se degustací.

Dalším studentem je J., který nastoupil na ZŠ v Prachaticích v sedmi letech po odkladu. Poté docházel na soukromou střední školu uměleckého směru, následně přestoupil na konzervatoř. Nyní je studentem třetího ročníku oboru Dějiny umění na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Dyslexie mu byla diagnostikována na začátku

druhé třídy, měl vždy problémy se čtením – nevěděl, co čte, a se psaním. Pracuje na poloviční úvazek jako člen orchestru opery Plzeňského divadla, kde hraje na bicí nástroje. Vyrůstal pouze s otcem.

24-letá studentka K. nastoupila v šesti letech na ZŠ v Praze, poté v Albánii na americkou školu, potom ve Švýcarsku na německou a francouzskou školu. Na SŠ nastoupila ve 14 letech v Kolumbii a tam jí i dokončila. Sama toto střídání škol vnímá jako náročné (časté střídání jazyků – angličtina, němčina, francouzština i španělština). Jazyky ji baví a vyhovoval jí způsob, jak se je naučila – praxí. Poté nastoupila na VŠ v České Republice – nejprve na Mezikulturní komunikaci – angličtinu a španělštinu, a poté na Psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Dyslexie jí byla diagnostikována v první třídě. Oba rodiče mají problémy se čtením a psaním, matka má problém s učením cizích jazyků.

Dvacetiletý student S. nastoupil na ZŠ v šesti letech a poté v sedmé třídě odešel na Gymnázium do Klatov. Nyní studuje prvním rokem Fakultu informačních technologií na Českém vysokém učení technickém. Dyslexie mu byla diagnostikována ve třetí třídě, dělal chyby při psaní a čtení. Po diagnostice se v přístupu rodičů či učitelů nic nezměnilo. Rád sportuje, běhá, chodí na bouldering, provozuje turistiku, hraje počítačové hry.

Studentka E. studuje druhý ročník navazujícího magisterského studia Lingvistiky. Studium bude prodlužovat kvůli diplomové práci. Na ZŠ nastoupila po odkladu v sedmi letech. Poté začala své studium v Liberci na střední pedagogické škole a v pedagogickém oboru pokračovala i na škole vysoké studiem Španělštiny. Dyslexie byla E. diagnostikována v šesté třídě ZŠ na popud paní učitelky, ale i její, protože už ze situace byla zoufalá. Na jazykové škole vyučuje španělštinu. Ráda hraje na piano, jezdí na koni, má ráda všechny možné sporty (aerobic, tenis, jogging). E. otec má dyslexii.

Studentka N., 22 let, studuje v prvním ročníku Český jazyk a literaturu (už podruhé kvůli nesplněné zkoušce). Na ZŠ nastoupila v sedmi letech ve Žďáru nad Sázavou, následně do dyslektické třídy (od třetí třídy) a v páté třídě přestoupila na jinou ZŠ a poté šla na čtyřleté biskupské gymnázium. Nedržela tempo s ostatními, a tak ve

druhé třídě paní učitelka navrhla, aby šla do PPP. Má ráda literaturu, tvůrčí psaní, práci s knihami, ráda hrála divadlo, také ráda malovala, má ráda hudbu, snaží se učit na kytaru, má ráda historii. Baví ji ruční práce, ráda šije, peče, vaří.

Studentka Š., které je 26 let, studuje posledním rokem Národohospodářskou fakultu na Vysoké škole ekonomické. Na základní školu nastoupila v šesti letech, v páté třídě odešla na gymnázium v Klatovech. Dyslexie byla Š. diagnostikována mezi první a druhou třídou, sama si to moc nepamatuje, dozvěděla se o tom nedávno. Z rodiny má dyslexii i Š. otec.

V. je 26-letý student oboru Historie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na ZŠ nastoupil v šesti letech v Praze, poté odešel na šestileté gymnázium. Dyslexie mu byla diagnostikována v páté třídě základní školy, do PPP byl doporučen třídní učitelkou. Byla mu mimo dyslexie diagnostikována též dysortografie. Matka, sestra a babička z otcovy strany mají také dyslexii. Již rok při škole také pracuje, zadává dotazníky do Excelu.

L. je 21-letá studentka prvního ročníku Teritoriálních studií na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Do první třídy základní školy nastoupila s ročním odkladem. Po ZŠ nastoupila na gymnázium s rozšířenou výukou německého jazyka, odkud odešla a maturitu si dodělala na soukromém gymnáziu. Již ve školce ji předělali z leváka na praváka, L. sama si to později znovu otočila a v současné době píše levou rukou. Dyslexie ji byla diagnostikována ve třetí třídě. Od té doby je v péči PPP, kam dochází pravidelně. S dyslexií se potýkají i L. sestra, bratr a matka. L. také při studiu pracuje jako administrativní výpomoc na právním oddělení.

Studentka S., které je 27 let, studuje posledním rokem psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, toto studium přerušila a momentálně studuje klinickou psychologii a psychoterapii v Berlíně. S. se narodila na Ukrajině a na základní školu nastoupila v Kyjevě s ročním odkladem z důvodu problémů se čtením. Dyslexie jí byla diagnostikována v pěti letech, kdy si její matka všimla nápadností ve vývoji. Poté nastoupila na ZŠ školu v Liberci a v sedmé třídě byl S. doporučen přestup na šestileté německé gymnázium, které úspěšně zakončila českou i německou maturitou. Z rodiny má dyslexii matka a bratr má ADHD a dysgrafii.

Vyhodnocení metody „Koláč radostí a starostí“

Tuto metodu jsem se rozhodla vyhodnotit jako celek pro všechny studenty, nadané s dyslexií i nadané bez dyslexie. Ráda bych v následujícím odstavci shrnula, které aspekty se v jaké skupině objevovaly častěji podle následujícího schématu (Kaleja, 2013):

- I. **Elementární životní** potřeby (fyziologické potřeby, spánek, jídlo...)
- II. Potřeby vyjadřující sexuální a erotické aspekty motivace
- III. Potřeby vztahující se k ekonomickým aspektům života (materiální zabezpečení sebe a svých blízkých)
- IV. Potřeby **bezpečí a jistoty**, zázemí (vyhýbání se nebezpečí a nepříjemnostem ve vztahu k sobě, sociálnímu okolí, péče o zdraví...)
- V. Potřeby **podnětů, činnosti** (záliby, volnost, odpočinek, pohyb, sensorická stimulace, změna, novost, rozptýlení...)
- VI. Potřeby **sociálních interakcí**, osobních vztahů, porozumění (kladné citové vztahy a projevy, láska, přátelství, pomoc druhým, přijetí referenční skupinou...)
- VII. Motivační síly týkající se dětí a jejich rozvoje (věnovat se dětem, mít radost z jejich rozvoje a úspěchů...)
- VIII. Potřeby **výkonu, úspěchu**, společenského uznání (mít dobré výsledky v různých oblastech činnosti člověka, vyniknout, získat prestiž...)
- IX. Potřeby vztahující se k makroprostředí, ke společnosti jako celku (přání či radosti orientované k velkým sociálním skupinám, ekologii, historii, míru ve světě...)
- X. Potřeby **seberealizace** (vytváření smysluplného obrazu světa a svého místa v něm, životní cíle, záměry...)
- XI. Poznávací potřeby
- XII. Estetické potřeby

U obou těchto koláčů jsem vždy vyznačila aspekty, které se objevovaly, a přiřadila jim číslo na škále od 1 do 4, podle velikosti výseče, tedy podle toho, jak moc důležité byly pro konkrétního studenta – 1 = nejvíce, 4 = nejméně. Poté jsem

vyhodnotila nejčastější a nejdůležitější aspekty, které jsem popsala v následujících dvou odstavcích. Na určitých místech i s komentářem samotných studentů a konkrétními příklady. Porovnání obou skupin následuje v kapitole 5.2. *Porovnání skupin*.

Co se týká skupiny dvojité výjimečných studentů, nejčastěji se v jejich kazuistikách v **koláči radostí** objevovaly tyto aspekty, které jsou seřazeny podle míry výskytu v odpovědích:

- koláči radosti dominovaly stejnou měrou **potřeby podnětů a činnosti** (velkou radost studentům způsobují volnočasové aktivity, které jsou ve většině případů zcela jiné než obor studia, a jedná se zejména o tvůrčí aktivity, jako je malování, hudba, tvůrčí psaní atd.) a sociální vztahy (zejména rodina a blízcí přátelé)
- potřeby **seberealizace** (rozvíjení svých cílů, seberealizace se v tomto případě velmi vztahuje k volnočasovým aktivitám)

Naopak v **koláči starostí** dominovaly tyto potřeby:

- potřeba **výkonu a úspěchu** – nejčastěji ve spojení se školou a dobrými výsledky v ní, starost o bezproblémové složení zkoušek, u více než poloviny studentů se objevily starosti s osvojením cizích jazyků
- potřeby **podnětů a činnosti a seberealizace** – velmi často se objevovaly starosti nad tím, že zvýšená míra soustředění na školu ubírá čas na záliby a užívání volného času, dále také studenti projevovaly obavy nad svou budoucností (pracovní místo, bydlení, finanční zabezpečení v budoucnosti apod.), objevila se také starost ze stereotypu a rutiny
- potřeby **sociálních interakcí** – studentům často dělá starost navázání kvalitních vztahů, ať již partnerských nebo přátelských, ale v jistém směru i udržení těch rodinných
- v neposlední řadě se v koláči starostí objevovaly také potřeby bezpečí a jistoty zejména ve vztahu k péči o zdraví a také materiální starosti (především současné finanční zajištění)

Výsledky obou koláčů jsou dle mého názoru dobře pochopitelné, pokud je dáme do kontextu s poznatky z teoretické části této práce. Zcela korespondují s ostatními výzkumy, které byly provedeny s dvojité výjimečnými studenty. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o doplňkovou projektivní techniku, nemůžeme říci, zda-li tyto výsledky souvisí s dvojitou výjimečností nebo ne.

U skupiny nadaných žáků bez dyslexie se v **koláči radostí** objevovaly nejčastěji tyto potřeby:

- velmi významnou měrou se na radostech nadaných studentů bez dyslexie podílejí potřeby **sociálních vztahů** (radosti spojené s rodinou, s přáteli, ale také s partnery) a **potřeby podnětů a činnosti** (volný čas, odpočinek, sport, cestování, nové zážitky, adrenalinové zážitky apod.)
- ve velmi málo případech se ještě objevily sexuální aspekty motivace a potřeba seberealizace

Co se týká **koláče starostí** u nadaných studentů bez dyslexie, zde to tak jednoznačné není, starosti jsou u této skupiny více různorodé a to v následujícím pořadí:

- potřeba **seberealizace** (životní cesta, cíle, záměry) byla nejvýraznější spolu s **potřebami jistoty a bezpečí** (zejména starosti o zdraví svoje či rodiny, pocity nadměrného stresu)
- dále pak se zde vyskytovaly zhruba ve stejném zastoupení potřeby vztahující se k ekonomickým aspektům života, sexuální aspekty motivace, potřeba sociálních vztahů, ale také potřeby vztahující se k makroprostředí, ke společnosti jako celku (přání světového míru, absence válek, zlepšení politické situace apod.)

Zpracování polostrukturovaných rozhovorů za pomoci teoretického schématu subjektivní roviny kvality života a jejího prožívání podle Blatný, Dosedlová, Kebza a Šolcová (2005):

Do následujících kategorií budou zařazeny úryvky z rozhovorů, které dle mého názoru danou komponentu doplňují. Důležité je také zmínit, že se celé

rozhovory vztahují především ke studiu a problematice dyslexie. Kategorie osobní pohody se do jisté míry překrývají a velmi úzce spolu souvisejí, proto nelze brát toto přiřazení úryvků za stoprocentně přesné. Úryvky se mohou na různých místech objevovat vícekrát po sobě, protože se současně vztahů k více aspektům prožívané osobní pohody. Části rozhovorů jsou řazeny podle návaznosti nejen na daný aspekt, ale také na sebe tak, aby dohromady tvořily srozumitelný celek. V rámci těchto čtyř kategorií jsem také některé úryvky seskupila do menších oddílů podle tématu, kterému se úryvky věnují. Tyto společné znaky v prožívání této skupiny studentů jsem doplnila o komentáře, které informace shrnují.

1) psychická pohoda v užším slova smyslu

První komponenta osobní pohody bude obsahovat části rozhovorů týkající se pozitivní a negativní afektivity, štěstí, životní spokojenosti, nálady apod. První část obsahuje příspěvky věnující se negativní afektivitě, kterou studenti vyjadřují, další část je věnována okolí, které tuto negativní afektivitu z hlediska studentů podpořilo nebo se naopak podílelo na její eliminaci a poslední část se věnuje afektivitě pozitivní.

„Mám problém „pravá a levá“, to jsou pro mě pojmy bez významu a nedávají mi smysl. Nedokážu udržet pořádek, mám ve věcech docela chaos.“ říká studentka K.

*„Myslím, že **moje deficity jsou očividné**, mám problémy se čtením a dodnes píšu jako prvňák.“* říká J.

*„Vzhledem k tomu, že jsem si špatně vybrala obor studia na VŠ, tak mě moc předmětů nebaví, ale v prvéku mě bavila heraldika, sfragistika, numismatika, což se vlastně ke studovanému oboru (Veřejná správa a spisová služba, pozn. autorky) nehodí, ale blíží se to spíše k dějepisu a umělecké sféře. Taky mě baví jazyky, i když jsem si vědoma toho, že **je to moje Achillova pata**. Hodně to řeším, víc si to beru, dělá mi to tak i větší starosti.“* říká M.

„Když jsem měla psát maturitu, dopředu jsme si ji zkoušeli, mohla jsem včas zjistit, že to časově nezvládnou a šla jsem poprosit o prodloužení času na písemný test z českého

jazyka. Tomu nevyhověli a já jsem tam stejně musela jít s tím, že mi to nikdy s touhle časovou dotací nemůže vyjít, protože i kdybych se snažila sebevíc, svoji rychlost čtení nezlepším. Bylo to hrozně **frustrující**, byl to **můj první velký neúspěch**. Dlouho jsem pak čekala na výsledky a věděla jsem, jak to dopadlo. Ostatní na mě koukali zle, že jsem neprošla zkouškou dospělosti. Bylo to **hrozné, už to znovu nechci zažít**.“ říká E.

„Tím, že jsem studovala v různých zemích v různých jazycích, měla jsem tu výhodu, že jsem se jazyky nemusela učit memorováním slovíček a gramatiky. To mě totiž nebaví a **obtěžuje mě to**. Možná proto, že jsem se je učila jiným způsobem, mě teď jazyky baví a nevyhovuje mi styl výuky tady u nás. Na zahraničních školách se mi líbilo studium literatury a práce s texty.“ říká K.

„Vždycky jsem válčila s pravopisem a se čtením nahlas, které mi dělá problém dodnes, ale nikdo jiný to nepozná, to jenom já se „**potím**“, prožívám intenzivní stres, když mám číst nahlas. Ale je pravda, že vůbec netuším o čem čtu. Z diktátů jsem nikdy neměla lepší známku než trojku. Cizí jazyky jsou pro mě také problém, špatně se učím cizí slova, slovíčka jsou pro mě peklo. Memorování odborné terminologie je také moje slabá stránka.“ říká N.

„**Velmi dobře** mi jdou logické úlohy, také **dobře zvládám** početní operace s velkými čísly. Prostě to vím nebo vypočítám, ale nevím jak, prostě to tak je. Asi je to **intuice**. Mezery mám samozřejmě ve psaní a ve čtení apod. Pořád nad tím musím přemýšlet a řešit něco, co lidé bez dyslexie a dysgrafie vůbec řešit nemusí a **to mě štve. Zdržuje mě to**. Dřív jsem si z toho ale dělal větší hlavu než teď.“ říká V.

„Jde mi hodně matematika, **mám výrazné logické myšlení a schopnost řešení problémů**. Když mě něco zajímá, hodně rychle se do toho ponořím a věnuji tomu hodně času, momentálně je to programování a vždycky to byl sport.“ říká St.

„Vždycky jsem byla a pořád jsem velmi dobrou studentkou, řekla bych, že jsem aktivní, hodně věcí mě zajímá. Jsem si dobře vědomá věcí, které mi jdou – dokážu dávat dobrý pozor na přednáškách a velmi dobře si zapamatuji, co zrovna poslouchám a nemusím se tedy tolik učit.“ říká K.

„Musím se také přiznat, že **se školou hodně válčím**, měla bych být ve třetíáku, ale jsem znovu v prváku, protože jsem za nic na světě nemohla udělat jednu zkoušku, udělala jsem ji až na poosmé. Jednalo se o Úvodní jazykový seminář, kam patří morfemické, morfologické, syntaktické rozbory, rozbor slova, slovo tvorné rozbory, pravopis apod. Bylo to hodně náročné zejména na pozornost, se kterou mám velké problémy. Nebylo to proto, že bych tomu nerozuměla, ale udělala jsem v tom testu z mého pohledu hodně zbytečných chyb. Jedinou výhodou, kterou jsem u tohoto testu využila bylo to, že jsem si uprostřed vzala deset minut přestávky, ostatní úlevy jsem odmítla s tím, že je nepotřebuji. Ještě se chystám, že něco také využiji u angličtiny. S cizími jazyky válčím také hodně, čekají mě zkoušky z angličtiny a francouzštiny.“ říká N.

„Dyslexie určitě na moje sebevědomí vliv má, špatně odhaduji své vědomosti a **zbytečně se bojím** zkoušek nebo psaní prací. Poslední dobou se to zlepšuje. V jednu chvíli to ale bylo hodně špatné a to v tu dobu, kdy jsem třikrát opakovala státnice a stále jsem nemohla přijít na to, proč se to tak děje, proč nemůžu uspět.“ říká Š.

„**Nevěřím si** ve vystupování před lidmi, to je můj největší problém, který mě asi nejvíce obtěžuje. Takovým věcem se snažím vyhnout a stýkám se jen s lidmi, které znám. Dyslexii jsem nikdy nevnímal jako limitující.“ říká St.

„Hodně věcí mi trvá déle než spolužákům, musím si věci spojovat s jinými, pro učení se slovíček, složitějších pojmů apod. si musím vymýšlet různé poučky. Hodně mě to štvalo, **je to velmi demotivující**, věnovat přípravě dvakrát delší čas a stejně neuspět. Když pak ale uspěju, mám z toho velkou radost a o to je to pro mě cennější.“ říká E.

„Dost často mě překvapuje kolik toho nevím a sleduju ostatní, jak moc se orientují. Na ZŠ mi nešlo čtení a psaní, to ostatní jsem nějak zvládl, pak na SŠ mi šlo něco lépe, něco hůře, ale důležité pro mě bylo převážně hraní na bicí - kam až tělo povolí, kam až mě pustí. Na VŠ jsou všechny teoretické předměty nastejno a záleží pouze na člověku, kolik tomu věnuje. Když neuspěju může za to většinou to, že jsem se tomu dostatečně nevěnoval nebo jsem se tomu nevěnoval nikdy v minulosti. Zásadní jsou pro mě nyní jazyky – latina a angličtina. Na latině se mi líbí, že souvisí s mým oborem a že je možné se jí u nás na fakultě věnovat od začátku.“ říká J.

„Mnohem více úsilí jsem musela věnovat určité čtení a psaní – hlídání si drobných chyb, to bylo často **velmi stresující**. Nejhorší byly požadavky vyučujících: přečti nahlas otázku a pak ji zodpověz, nebo text a pak ho přelož / řekni, o čem byl. – jde vždycky jen jedna věc, buď si kontrolovat obsah, nebo správnost. Také se **rychle unavím, mám nízkou schopnost koncentrace**, „necítím“ správnost napsaných slov, musím si je všechny pamatovat. Když píšu nějaké slovíčko, které nepoužívám, tak se musím podívat do vyhledávače, jak se vlastně píše, podle sluchu neurčím, jak se píše správně. Což je **zdlouhavější a otravnější**.“ říká S.

„Jakékoli činnosti v cizích jazycích, které ostatním přijdou banální, jsou pro mě nesplnitelné. Takové to: „Rychle něco vymyslet, vysypat, šup šup, vždyť to není tak těžké“ – to byla hrůza. Jakmile v tom je **stres, je to pro mě největší omezení**. Když není časový limit, tak odevzdávám práci stejně jako ostatní, ale když je časové omezení, tak většinou dojde k takovému záseku a já selžu.“ říká N.

„Vím, že překlady nezlepším, sama cítím, že je to můj strop. Moje pocity z té neúspěšné maturity se mi teď vrací při zkoušce z Úvodu do překladového semináře. Je to zkouška, která se týká přesně mého problému, ale tady těžko naženu body někde jinde, jako to šlo u maturity nebo u státnic.“ říká E.

„Můj otec má dyslexii podle mě horší než já, někdy se v něm vidím, projevuje se to i v jeho osobnosti. Je občas takový zmatený a zamotává se do věcí. Říkám si, že takhle „motat“ nechci.“ říká Š.

„Nejvýrazněji jsem vždy vynikala v malování, to se objevilo už během prvních let života – od 3 let malování lidí (snaha o zakreslení objemu s pomocí koleček, pak se začaly objevovat detaily jako zorničky a řasy, pruhy na včelách – chvílku se máma bála, jestli se nejedná o autismus, jelikož jsem proseděla hodiny od mala s tužkou v ruce, nebo rovnáním hraček podle přesně daného pořadí), proto mě máma zapsala už ve čtyřech letech na uměleckou školu, s tím sem pak jezdila po soutěžích. Na gymnáziu moje spolužáky **fascinovala moje paměť**, ale myslím, že to je jen **kombinace prostorového vnímání z malování a číselného kódování**, které při učení používám.“ říká S.

Studenti si jsou velmi dobře vědomi svých limitů, které jim dvojí výjimečnost přináší. Problémy ve škole se především týkají jazyků, a to jak českého, tak jazyků cizích. Jazykové zkoušky se stávají největším strašákem celého studia a právě kvůli nim se tito žáci dostávají znovu do poradenských zařízení, kde si vyjednají úpravy podmínek při zkoušení, tak aby se jejich šance na složení zkoušky zvýšily. Je patrné kolik negativních pocitů dvojí výjimečnost svými paradoxy přináší.

„Celá rodina si prý myslela, že začnu psát dřív, proto se rozhodli, že mě vezmou do pedagogicko-psychologické poradny.“ říká K.

„Ze začátku to podle mé rodiny vypadalo, jako bych žádnou první třídu neabsolvoval.“ říká J.

*„Mojí matce se prý po diagnostice ulevilo, že **nejsem hloupá**. Já jsem se přestupu do dyslektické třídy ale bránila a v tu dobu mi všichni vysvětlovali, že **to není nemoc**, že nejsem hloupá, že se toho nemusím bát, že mi to bude jen ku prospěchu. Po přechodu na druhou základní školu to bylo horší, protože se nám hodně spolužáci posmívali, my jsme si z toho nic nedělali (kamarádka vymyslela heslo: „No a co, tak jsem debil, ale alespoň na to mám papír. Vy jste debilové bez papíru.“). Tady to byl trochu boj. Ale ve třídě jsme měli docela dobrou partu, takže jsme proti těmhle posměváčkům bojovali společně. Byla to pro mě **dobrá zkušenost** v tom, že jsem se naučila si ze spousty věcí nic nedělat a říkám si, že ti, co mě znají, ví, jaká jsem a ti, co si na základě pomluv utvoří i svůj názor, za to nestojí. Z této zkušenosti těžím dodnes.“ říká N.*

*„Vzhledem k tomu, že máme v rámci rodiny s dyslexií zkušenosti, měla jsem tu výhodu, že už jsou s tím všichni smíření. Jen **můj otec na poruchy učení nevěří**, tím pádem o tom ani nemluví a neřeší to. Bere to tak, že se prostě špatně učím.“ říká L.*

*„Setkávala jsem se kvůli poruše učení s negativními reakcemi – na prvním gymnáziu., kde jsme měli rozšířenou výuku němčiny, si o mně ostatní mysleli, že se jen **vymlouvám a jsem hloupá**. Od té doby se občas bojím reakcí druhých lidí.“ říká L.*

„Matka mou dyslexii vytušila ještě před diagnózou, protože s tím sama bojovala. Ale díky tomu to taky vzala jinak a místo toho, aby mě šetrila, mi dávala zabrat. Denně čtení nahlas a psaní oběma rukama, učení se básniček. Neustále **mě podporovala**, kupovala mi dodatečné učebnice, obrázkové encyklopedie, pomáhala s přípravou na testy, zkoušky. Bez ohledu na upozornění kvůli jazykům mě nadále doma doučovala angličtinu, jelikož sama říká, že až studium cizích jazyků ji pomohlo překonat problémy s vlastní dyslexií – mozek se musí naučit jiné písmo, jiná pravidla a je pak citlivější na to, co vidí.“ říká S.

„V životě jsem udělala dvě chyby, které mi vadí, a obě se týkají studia. Dostala jsem se totiž na dvě střední školy – na gymnázium v Berouně a na Střední uměleckou školu Václava Hollara v Praze. Věděla jsem, že moje matka, učitelka, nevěří tomu, že vystuduji gymnázium, měla jsem tedy hlavně kvůli ní větší radost z toho, že mě vzali na gymnázium, na které jsem nakonec šla jen proto, **abych ukázala mámě, že to dokážu**. V té době, už jsem ale věděla, že já sama bych raději nastoupila na tu školu uměleckou. Druhou chybou byla volba oboru na vysoké škole.“ říká dvacetiletá studentka M.

„Poprvé před nástupem do školy v 5 letech, už v té době moje máma pozorovala, že nejsem schopna ani zapamatovat říkanky, básničky a písničky pro děti, že si stále zaměňuji podobná slova ve slokách. Po návštěvě PPP nás upozornili, že bude **zážrak**, pokud se naučím ovládat minimálně ruštinu bez chyb.“ říká studentka S.

„I přes to, že mi už ve třetí třídě diagnostikovali dyslexii, neměla jsem žádné zásadní problémy, byla jsem vždycky průměrná až nadprůměrná studentka. Moje sestra však měla vždycky samé jedničky a nemusela se většinou ani učit a tohle je možná ten důvod, proč mi matka nevěřila, že gymnázium zvládnou dostudovat.“ říká M.

„Již od ZŠ jsem věděla, že bych se ráda věnovala českému jazyku a literatuře, gymnázium jsem si vybrala proto, že je pro tento obor nejlepší a také proto, že mi nikdo nevěřil, že se na gymnázium dostanu. Ostatní se na mě dívali jako na „cvoka“, protože dyslektik podle tehdejšího názoru ostatních **nemá na gymnáziu co dělat**. Z dyslektické třídy jsem byla jediná, která jsem si podávala přihlášku na samá gymnázia a pouze jednu přihlášku na obyčejnou střední školu s maturitou.“ říká N.

„Španělština se mi vždycky líbila, ale v těch poradnách mi říkali, že v žádném případě nemám lingvistiku studovat právě z důvodu dyslexie, ale já jsem to stejně zkusila a nakonec jsem u toho zůstala a na magistru pokračuju jen se španělštinou. Se svou volbou **jsem spokojená**.“ říká E.

„Občas jsem měl problém s učiteli, když nemohli v testu něco přečíst. Ale u psychologa jsem byl znovu až před maturitou, kde mi bylo doporučeno, abych maturitní zkoušku skládal na počítači. Bylo to snad ještě horší, na počítači píšu mnohem pomaleji než v ruce, ale maturitu jsem složil.“ říká V.

„Studium na gymnáziu pro mě zvolili rodiče, protože jsme se ani naši a ani já nechtěli smířit s tím, co nám říkali v PPP – že udělám s velkými problémy střední školu a **na vysokou bych neměla ani pomyslet**. Sami rodiče se rozhodli, že mi nebudou o diagnostice nic moc říkat, aby mě to neovlivnilo v mém rozhodování o budoucím studiu. Doma se o tom nemluvílo a nic se v tomto směru neřešilo, žádné nápravy nebo cvičení apod. Já si své problémy na ZŠ a SŠ moc nevybavuji, špatně jsem četla nahlas a občas jsem měla špatné známky z diktátu, to bylo ale všechno.“ říká Š.

„Věděla jsem, že moje matka myslí, že některé věci, které se týkají studia, nejsem schopna zvládnout, ale nikdy mi to neřekla do očí. Čekala jsem, že mě pochválí za to, že jsem se dostala na nejprestižnější uměleckou střední školu v Evropě, ale ani to se nestalo. Je vidět rozdílný přístup ke mně a k sestře, který mě mrzí. Velkou podporou a hnacím motorem pro dokončení je babička a také to, **ukázat mámě, že to dokážu**.“ říká se slzami v očích M.

Velmi často se v rozhovorech objevoval vliv rodiny a názorů okolních lidí, který se podílí na utváření sebepojetí a vzbuzuje ve studentech pozitivní i negativní emoce, které se podílejí mimo jiné na prožívání. V našich rozhovorech jsem se zprostředkovaně setkala s přístupem okolí pozitivním, ale bohužel i negativním. Pozitivním ve smyslu podpory a povzbuzování, vedení směrem, který si sám student vybere, nebo který je podle jeho silných stránek pro něj nevhodnější. Negativním přístupem rozumím podceňování, přílišné vyzdvihování nezdarů, nepříjemné komentáře potíží, se kterými se studenti setkávají. Bohužel studenti s nelichotivými doporučeními přicházejí i z PPP. Ta nebyli studenti ochotni akceptovat a jsou zpětně

rádi, že to tak neudělali. Toto všechno ovlivňuje významným způsobem prožívání studentů a jejich vnímanou osobní pohodu. V případě negativního přístupu okolí k výzvám, které dvojí výjimečnost přináší, jsou studenti nuceni si vytvořit kompenzační strategie, které jsou v mnoha případech velmi omezující a mají dalekosáhlé následky. Mluvím například o špatně zvoleném oboru studia či vyhýbání se situacím, které mohou být domněle nepříjemné, nebo při nichž by mohlo hrozit nepříjemné selhání. Mnohokrát jsou však tyto úhybné strategie zbytečné a vytváří více stresujících situací.

*„Hodně mě baví čtení, dokážu se na to velmi dobře soustředit i v rušném prostředí, to se mi líbí. Také se dokážu velmi dobře soustředit na přednáškách a **hodně informací si z toho dokážu odnést**. Baví mě analýza textu a **tvůrčí psaní v angličtině**.“* říká studentka K.

*„Studium na gymnáziu jsem si vybral sám a chtěl jsem ze ZŠ odejít co nejdříve, protože mi úroveň výuky na ZŠ nepřišla moc dobrá. O oboru VŠ **jsem měl také jasno už dlouho**, protože se jedná o perspektivní obor a programování a matematika mi vždycky šla, tak jsem měl o technickém zaměření relativně rychle rozhodnuto. Jsem s touhle volbou velmi spokojený, nyní začnu v tomto oboru už pracovat.“* říká S.

*„Na střední jsem věděl, že se nemusím tolik věnovat studiu, protože **jsem se moc nepotřeboval učit** a věnoval jsem se předmětům, které jsem věděl, že budu jednou pro své další studium potřebovat. Patřil jsem mezi lepší půlku studentů. Na VŠ věnuji studiu většinu svého času, ale hodně mě to baví a **jsem mezi těmi nejlepšími** v ročníku, jsem lepší než většina i z hlediska zámeck a píce, kterou tomu věnuji.“* říká sebevědomě S.

*„Jsem se svou současnou prací **spokojen** (pozn. autorky – zadávání dat do Excelu), je to zaplacená, zcela nenáročná práce. Je to, jako když hrabete listí nebo sekáte dřevo – člověk nad tím nemusí moc přemýšlet a je to práce, která má jasný řád a pořádek.“* říká V.

„Osobně si myslím, že kdybych neměla ten deficit, tak bych to nedotáhla, tak daleko. To že sem po večerech musela načisto přepisovat všechny poznámky, kontrolovat si

*správnost zapsaných pojmů v knihách a na internetu, tak jsem musela všechnu látku projít minimálně jednou navíc a hlouběji, oproti ostatním, kteří si to přečetli jen z vlastních poznámek před testem. Možná jsem studiu věnovala mnohem víc času, ale studium mě baví. Strach z toho, že by se ten deficit projevil na výsledku, je za ta léta tak hluboko, že se většinou připravuji velmi pečlivě na jednotlivé zkoušky, nechávám si kontrolovat práce. Myslím, že kdyby moje dyslexie teď z ničeho nic zmizela, tak by se všechny moje výsledky jen rapidně zlepšily, protože **přístup, který mám, zůstane.**“ říká hrdě B.*

Zároveň však jsou si také vědomi svých silných stránek a úspěchů, které dokáží velmi dobře lokalizovat a v mnoha případech je pak využívají ke kompenzování stránek slabších (více úryvků z rozhovorů o silných stránkách na následující stránce pod komponentou 2) sebeúcta). Velmi cílevědomě dokážou jít za svým a velmi dobře mají rozmyšleno, jak toho dosáhnout co nejlépe a nejkvalitněji, nikoli nejrychleji, ale tak, aby se sami za sebe a své výsledky nemuseli v žádném případě stydět.

2) sebeúcta (self-esteem)

Tato kategorie zahrnuje části rozhovorů, které se věnují pozitivním a negativním postojům vůči sobě. Jak studenti sami sebe a své schopnosti nahlížejí přes optiku dvojí výjimečnosti.

„Celou dobu jsem se za svoji diagnózu styděla. Na střední si toho nikdo nevšímal, jelikož chyby a přeřeky přisuzovali tomu, že jsem cizinka. Až na vysoké škole sem si uvědomila, že to není něco, za co bych se měla stydět, ale vlastně na to můžu být pyšná, jelikož jsem zvládla až do maturity studium bez úlev. Když jsem pak psala přijímačky na psychologii s prodlouženým časem, tak mi to přišlo až nefér vůči ostatním.“ říká S.

*„Snažím se být velmi pečlivou studentkou, kdybych náhodou měla mít nějaké mezery, tak jsem **naštvaná**. Nemám ráda, když někdo něco obchází nebo to dělá napůl. Jediná obtížná věc na celém studiu vysoké školy byly jazyky, jinak je všechno jednoduché.*

Nerada se takto hodnotím, ale jsem nadprůměrným studentem, mám převážně jedničky. Ale u ségry na VŠE bych určitě takhle dobrá nebyla.“ říká studentka M.

*„Mám kvůli tomu docela **nízké sebevědomí**, co se týká mých schopností. Třeba když jsem začínala učit v jazykové škole, říkala jsem si, že to nemůžu zvládnout, že na to nemám žádnou přípravu, žádné zkušenosti atd. Doma mě v tom sice podpořili, ale sama mám často pocit, že **jsem si ukrojila moc velký krajíc**. Ve výsledku zjistím, že to probíhá bez problémů.*“ říká N.

*„Co mi naopak dělá problém je udržet pořádek a dlouhodobě u něčeho vytrvat. Pracuji na něčem třeba týden a pak jsem schopna to nechat být. Chci mít totiž všechno rychle hotové, a proto je pro mě dodržení dlouhodobějšího plánu velmi těžké. Proto moc nečtu, protože to člověk nemůže mít hned hotové. Ted' třeba píšu diplomovou práci – píšu a píšu, ale u toho se na sebe zlobím, že mi to jde pomalu, přitom mi to jde rychle asi jako každému, ale protože to není hned a hned není vidět výsledek, **tak se na sebe zlobím**, že mi to nejde.*“ říká Š.

*„Ráda bych složila jazyky na vyšší úrovni, **abych na sebe mohla být pyšnější** a nebyla jako ti, co na to kašlou a nezajímají se o to.*“ říká M.

Všichni studenti popisovali svou velkou pílí, kterou projevují při práci do školy či v mimoškolních aktivitách. Ve výpovědích je patrná velká touha být vynikající a minimálně stejně dobrý/á ve srovnání s ostatními z ročníku nebo blízkého okolí. Domnívám se, že je tato zvýšená touha uspět dána předchozí nepříjemnou zkušeností, která dávala studentům pocit, že selhali. V souvislosti s tím se objevuje rozpor v prožívání – zvýšené časové nároky na jednotlivé činnosti, jejich opakování v kontrastu s neúspěchy, které se v určité fázi vyskytnou. V některých případech je tento rozpor ještě podporován velkou touhou po dokonalosti a do posledního puntíku bezchybně splněných povinností.

*„Jsem relativně hodně **intelektuálně kreativní**, hodně o věcech přemýšlím, dokážu hodně dobře analyzovat situaci a za pomoci toho přijít na **dobrá nová řešení problémů**. U studia psychologie tohle mohu hodně uplatnit a sama to často využívám.*

Také mám dobrou schopnost sebereflexe, dobře dokážu své myšlenky formulovat a extrahovat to důležité. “ říká studentka K.

*„Nechci se nějak vychvalovat, ale moc mě bavilo a hodně mi šlo vymyšlení vtipných reklamních sloganů, které se měly rýmovat. Myslím, že jsem měla **hodně dobré kreativní nápady.**“* říká E.

*„Všechny věci mi šly průměrně, ale výtvarná výchova pro mě byla nejlepší, velmi mě to bavilo a alespoň trochu mi to jde. Můžu **vyjádřit svoje pocity**, co mám v hlavě a mohu do toho dát své myšlenky, nikdo neví, co to znamená, jsou to takové otevřené deníky a diáře. Veřejná, ale vlastně skrytá zpověď.“* říká M

*„V čem si myslím, že vynikám nad ostatními, je moje kreativní myšlení. Není to kreativita v uměleckém slova smyslu, ale například kreativní řešení problémů. Nemám ráda stereotypní věci. Svoji zvědavost, přehled a schopnost hledání souvislostí využívám k vymyšlení kreativních řešení. Dokážu se **na věci dívat z více úhlů** pohledu, pro komplexnější pohled na daný problém, a dokážu být stále objektivní. Někdy se může zdát, že jsem přechytralá, ale jen ráda nad věcmi přemýšlím a sděluji své poznatky.“* říká Š.

*„Naopak na výtvarnické škole jsem se tomu tolik nevěnoval, ale šlo mi to samo, všichni ostatní se s tím trápili, ale já jsem to zvládal dobře a bez píle. Mám pro to asi vlohy a trpělivost. Přijde mi zajímavé, že se tomu už dále nevěnuji, když mi to jde samo. Nemrzí mě to, ale přemýšlím nad tím. Výtvarnou tvorbu si ale budu teď kompenzovat tím, že se chystám dělat sochu na motivy jedné středověké tvorby. Bude se jednat o obrácený postup – místo ubírání hmoty budu hmotu přidávat. Do určité míry je umění řemeslo, stačí si uvědomit, co je pravá a levá a mít to v hlavě srovnané a naučit to ruce. Moc nerozumím slovu talent, **pro mě je to cit**, který se projeví za mnoho a mnoho let, v určitém okamžiku se člověk s talentem dokáže zachovat vkusně (ať už v hudbě nebo ve výtvarném umění). Je to něco navíc, je to určité chvění a záleží na tom, jestli to člověk do své práce dokáže vložit. Já se ale snažím jít spíše na jistotu, nejsem střelec. Jde taky o to se na věci dívat jinak, na což jsem si taky nepřišel sám, ale naučil jsem se to ve škole.“* říká J.

„Obecně mě velmi baví tvořit, **jsem tvořivý člověk**, nejvíc mě ve škole ubíjí, když jediná tvořivá činnost je psaní odborného eseje. Další směr, kam bych se chtěla vydat, je výuka češtiny pro cizince. Což je taky docela dobrý paradox, ale docela se mi daří. Dostala jsem se k tomu náhodou, docela dobře jsem se uchytila. Cítím se v tom sebejistě pod heslem: **Jednooký mezi slepými králem**.“ říká s úsměvem N.

Velmi významným faktorem, který se objevil u všech z deseti zkoumaných rozumově nadaných studentů s dyslexií, je **tvořivost**. Někteří studenti se věnují hudebním, výtvarným či literárním oborům, které již samy o sobě tvořivost v člověku vyžadují či potencují. Někteří se tvořivým aktivitám věnují ve volném čase – píšou příběhy či básně, hrají na hudební nástroje apod. Jiní využívají své schopnosti tvořivým či jinak novým způsobem k řešení problémů, které se týkají programování nebo problémů ve firmách a jiných podobných institucích. Všichni si svou tvořivou stránku uvědomují a vidí v ní svou výhodu a tuto schopnost si velmi užívají. V těchto aktivitách studenti využijí svoji schopnost nazírat věci jinak než ostatní. Jedná se o činnosti, které jsou ve většině případů mnohem méně svázány obecnými pravidly, která by se musela dodržovat, a poskytují tak studentům velkou volnost a prostor pro vlastní nápady a postřehy.

„Pokud bych se měla **porovnat s ostatními**, tak u nás v ročníku patřím rozhodně k těm nejhorším. Je to také kvůli tomu, že jsem nastoupila do Prahy z Liberce (pozn. autorky: z jiné VŠ), kde se začíná úplně od nuly. Jsem ráda, že můžu být s takhle dobrými lidmi, jsem ráda, že **jsem se tam dostala s mým handicapem**. Na bakaláři mě to hnalo dopředu, ale teď už je to dlouhé a dochází mi síly.“ říká E.

„Mám špatné vyjadřovací schopnosti v češtině, natož ve španělštině. Mám tedy velký problém se zkouškou z překladového semináře, která mimo jiné trvá čtyři hodiny a kvůli které mám teď největší starosti a tlačím ji pořád před sebou. U této zkoušky se posuzuje práce s textem, porozumění, gramatika apod. Sama vidím, že nemá cenu to jen tak opakovat, potřebuju nějak upravit podmínky, nahnat co nejvíce bodů v gramatice, kterou jsem schopna se naučit. Ty překlady asi už nevylepšíš, **ostatní spolužáci se dokážou lépe vyjádřit a formulovat myšlenky**, a to mi nejde.“ říká E.

„Naše gymnázium hodně podporovalo studenty s nějakými poruchami, dyslektiků nás ve třídě bylo asi pět a já jsem měla nejhorší stupeň poruchy (nerada tomu říkám porucha). Měli jsme uzpůsobené vzdělávání – doplňující diktáty, delší čas na písemky a uzpůsobenou maturitu. I tak jsem se snažila odevzdávat všechny práce v termínu, protože **mi to přišlo „nefér“ vůči ostatním**, a tak jsem většinu prací a testů dokončovala ve stejnou dobu jako moji spolužáci.“ říká N.

„Až teď řeknu, co studuji, budu možná za divnou, chodím totiž na Český jazyk a literaturu. Moc mě to baví, ale uvědomuju si, že **to pro dyslektika asi není moc typické**. Baví mě dějiny literatury, rozborů knížek, baví mě starší česká literatura zejména z toho důvodu, že si tam člověk může domýšlet, je to zahaleno takovým přízrakem tajemství. Přijde mi to jako **drzost, že lezu do něčeho, v čem bych asi z důvodu dyslexie neměla co dělat**.“ říká N.

„Podle výsledků zkoušek a testů apod. jsem asi průměrný student. Občas nerozumím rozložení mých známek – z toho, co mě baví, mám horší známky než z toho, co mě nebaví. Obecně se ale považuji za lepšího studenta, než je průměr u nás na VŠE. Jsem zvědavější, hodně věcí mě zajímá, mám velký přehled. Můj problém je krátkodobá paměť, zdá se mi, jako bych ji měla nějakou špatnou – nejsem schopná si zapamatovat větu, natož její obsah.“ říká Š.

„Poznámky ve škole si píšu, ale jsou pro mě pak nepoužitelné, vlastně se z nich vůbec neučím, používám knihy nebo sdílené poznámky od spolužáků. Poznámky při hodině píšu vlastně jen proto, že **je mi trapné si je nepsat, když ostatní píšou**. Zachovávám dekorum. Se psaním mám ale hodně problém. Docela u mě funguje autosugesce, sám si pořád říkám: „píšeš špatně, píšeš špatně, špatně to dopadne“ a samozřejmě to tak nakonec doopravdy špatně dopadne.“ říká V.

„Měla jsem pak období, kdy **jsem se bála mluvit**, jelikož jsem říkala chyby. Referáty před třídou, čtení nahlas, to všechno bylo stresující, protože jsem říkala přeřeky (místo „kořím se bohu“ – „kouřím bohu“). Teď už to беру s humorem, a když si někdo začne dělat srandu, tak už na to nereaguju. Ať se nejdřív naučí pár jazyků, a pak něco říká.“ říká s nadhledem S.

Tyto části rozhovorů se do jisté míry překrývají s předchozí kategorií, jsou z nich však patrné souvislosti se sebeúctou a sebehodnocením obecně, a to obzvláště v **porovnávání se s ostatními**. V některých rozhovorech se objevovaly pocity rozpaků z toho, že jsou tito studenti s poruchou učení zapsáni na oboru, který by se zdál být s projevy dyslexie v rozporu. Mohli bychom to přisuzovat na vrub snaze dokázat sobě, ale i ostatním to, že i přes potíže s dyslexií jsou tito studenti schopni vystudovat jakýkoli obor. Ovšem vzhledem k velké pílì, kterou studiu věnují je nasnadě odpověď, že studenty jazyky baví. Velmi dobře si uvědomují, do jakých oblastí dyslexie zasahuje a jsou schopni jmenovat složky jazyka, které jsou pro ně atraktivní a které naopak ne. Obě skutečnosti má většina studentů na paměti a dokážou s nimi velmi efektivně pracovat či je využít ve svůj prospěch. I zde je patrné srovnávání s ostatními a nechuť k využívání úprav výuky či podmínek při zkouškách, které jsou vnímány jako „úlevy“ a jsou pojímány „nefér“ k ostatním studentům bez dyslexie. Pohled ostatních je pro studenty velmi důležitý a tento aspekt je také velmi zajímavým podnětem pro další výzkumy – dvojité nadání studenti a sociální vztahy.

3) **sebeuplatnění (self-efficacy)**

V této kategorii najdeme příspěvky, které se týkají spíše **motivačních sil** při sebeuplatnění. Studenti se v rozhovorech zamýšleli, jestli si správně zvolili obor studia vzhledem k budoucímu uplatnění, jestli své vysněné budoucí povolání budou schopni zvládnout a na základě jakých svých vlastností si myslí, že v tomto povolání budou vynikat a nebo naopak nebudou. V tomto oddílu jsou vidět dvě rozličné motivační tendence – jedny úvahy se týkají vlastností ve smyslu starostí a obav, které na dyslexii nasedají (problémy s jazyky, potíže se čtením a psaním apod.), a další, které jsou zcela bezstarostné a zcela podporují směr, kterým se studenti před časem vydali. Obě motivační tendence vycházejí zevnitř, jedná se o vnitřní locus of control – všechny úspěchy i neúspěchy plynou z vnitřních zdrojů (z vysokého úsilí, svobodné vůle apod.) (Rotter, 1966). Ukazuje se, že vnější okolnosti jsou pro studenty bezpředmětné, důležitá pro ně je **vnitřní motivace**.

*„Jestli školu vůbec někdy dodělám, ráda bych dělala překladatelství a korektury, což v mém případě **může znít jako oxymóron**. Ale bavilo by mě to, baví mě práce*

s knihami, tvůrčí psaní, problém je, že mi to musí vždycky někdo zkontrolovat.“ říká N.

„Považuji se za velmi dobrého studenta, i když moje známky nejsou vždycky vynikající, ale vlastně se celý život učím v cizím jazyce, ani jeden z jazyků neovládám dokonale. Takže musím vynaložit víc úsilí, času a koncentrace, abych dosáhla i průměrných výsledků.“ říká S.

„Naopak mi jdou velmi dobře věci, které se týkají programování a matematiky. Spoustu lidí si s tím neví rady a já jsem schopný to vymyslet. Přejde mi to jednoduché, většinou dokážu přijít alespoň na nějaké řešení, ostatní třeba vůbec neví, o co jde, a mně to přijde samozřejmé. Často dojdou k nějakému řešení, které se mi v hlavě objeví, ale neumím vůbec popsat, jak jsem k tomu přišel. Je to pro mě hodně typické zvláště při programování. Naštěstí s tím teď na VŠ naši přednášející nemají problém, a tak mohu pracovat bez nutnosti své postupy vysvětlovat.“ říká St.

„Když mám malovat abstrakci, tak je to v pořádku, ale když mám malovat nějaká zátěší podle předlohy – detaily, stíny a převést je přesně do obrázku, to moje oko nevidí. To dle mého názoru souvisí i s tím, že když mám velké kvantum informací, je pro mě těžké si v tom udělat pořádek a nějak nad to nahlédnout. Jako každý dyslektik přeskakuju slova, přehazuju písmena, což je v oboru lingvistiky docela problém, a tak se snažím mít vždycky na čtení a na práci s textem maximální klid a maximum možného času.“ říká E.

*„Nejistá jsem si hodně, když vyučuji španělštinu a moji žáci se mě zeptají na nějaké složitější slovo, které sice vím, ale raději si to i přes to vyhledám ve slovníku, abych si mohla být jistá. I když tohle pak v hodině nevypadá dobře, žáci vidí, že něco nevím, nebo že se o něčem ujišťuju. Učení větší skupiny lidí mi ale nedělá problém, mám to dokonce radši. Ráda si udržuji kurzy dlouhodobě, protože je pro mě těžké si zvyknout na novou skupinu a překonat prvotní nervozitu. Ale tahle práce mě moc baví. Kvůli mé nejistotě jí věnuji hodně času, abych byla **dost pečlivě připravená**. Kvůli svým vlastním povinnostem ve škole se tak nepřipravuji.“ říká E.*

„Často vím, že to tak je, ale nechtějte po mně vědět, proč to tak je. Jakoby to prošlo nějakým mým záhadným logickým systémem. Když se i přesto pokusím své pochody vysvětlit, většinou se stane, že mě druzí stejně nepochopí. Vymýšlím si takhle mnemotechnické pomůcky při učení se cizích jazyků, bohužel přijdou nápomocné jen mně.“ říká N.

*„Po tom, co mi byla diagnostikována dyslexie se, nic nezměnilo. Jediné, kde vnímám své potíže s touto poruchou spojené, je oblast jazyků. Anglický jazyk je ucházející, protože sám vím, že je všude kolem nás a je to potřeba i pro pracovní rozvoj. Avšak druhý jazyk – němčina, to je pouze nutné zlo. Co se týká dyslexie a dysgrafie, často něco zkomolím a musím občas někomu vysvětlit, co jsem napsal a proč. V tomhle **prožívám velkou nejistotu.**“* říká V.

Předchozí i následující úryvky jsou zamyšleními nad úspěchy a neúspěchy vztahující se k budoucnosti – k dalšímu studiu nebo k povolání. Výše zmíněné výroky jsou velmi ovlivněny starostmi, se kterými se studenti při svých aktivitách setkávají. Častější neúspěchy mohou bránit studentům v rozletu a mohou je, jak se tak říká, držet v úvahách při zemi. Jak ale víme, na každého mohou mít tyto nezdary jiný vliv – někteří se budou vysokých ambicí obávat, jiní v nich budou podpořeni. Ve všech odpovědích je však patrné, že si studenti nechávají i jisté oblasti, které je také baví a rádi by se v nich uplatnili, ale budou vždy druhou volbou (např. ráda bych byla psychoterapeutem, vím, že se na to hodím, ale zároveň chodím na brigády, které jsou od psychologie velmi vzdálené; studuji historii, ale zároveň přemýšlím o kurzu programování, protože se jedná o práci perspektivnější apod.).

*„Sama nejsem ještě úplně rozhodnutá, kam bych chtěla po dostudování VŠ směřovat. Stále přemýšlím o dalším studiu uměleckého směru a podle toho by to pak byla pedagogická nebo umělecká sféra. Ale zároveň mě také velmi baví gastronomie, super by bylo provozovat nějakou kavárnu. Pro všechny tyto oblasti **mám dobrou průpravu** a mohla bych být snad úspěšná.“* říká sebevědomě M.

„Jsem teď moc spokojen, nedávno se mi v jeden čas vyplnila všechny má přání – byl jsem týden po uzávěrci přihlášek přijat do orchestru divadla v Plzni, zároveň jsem se den na to dostal na filozofickou fakultu a do toho všeho jsem ještě učil v Sedlčanech

na Základní umělecké škole. Tato kombinace se však nedala dlouhodobě zvládat, a tak jsem rok poté přestal učit na ZUŠ.“ říká J.

„Hodně mě baví kolektiv a jsem ráda, když můžu být hodně aktivní. Ráda bych se v budoucnosti uplatnila jako psychoterapeutka dospělých, myslím si, že mi to půjde, **jsem dobrý posluchač**. Naopak mám problémy s eseji, ale hlavně kvůli nejasným termínům odevzdání, dalším problémem je dodržování formálních záležitostí (plnění v termínu, podávání žádostí o prodloužení předmětů, podávání žádostí o uznání předmětů atd.).“ říká K.

„Mám velmi **dobrou empatii** a často se mi stane, že uhodnu, co chce člověk zrovna říct. Tohle jsou hodně dobré vlastnosti pro to, abych vykonávala profesi psychologa dobře. Když přemýšlím nad svými silnými a slabými stránkami, tak tohle jsou moje nejsilnější a díky nim jsem spokojená s tím, jaký obor jsem si vybrala, a vím, že je jednou budu moci dobře uplatnit. Je to také tím, že mě celkově baví **analyzovat**.“ říká studentka K.

„Jde mi hodně dobře psaní recenzí pro školní časopis Agora, možná lépe než ostatním. Dokážu hodně rychle přečíst knihu, rychleji než většina mých spolužáků nebo lidí kolem mě, což se při psaní recenzí hodí. Je to dle mého názoru tím, že si hodně věcí domýšlím, protože mi doslovné čtení dělá problém, tak jsem se naučila tohle domýšlení, které celkově zrychlí mé čtení. Často se nedostanu na konec slova.“ říká K.

„Svůj budoucí směr ještě nemám vyhraněný, pořád se hledám, ale nejvíc mě baví programování počítačových her. Na hraní her jsem vyrůstal a stále je hraju více, než je zdrávo.“ říká S.

„Mám **rychlé myšlení**, ke svým odpovědím dospěju rychle, ale zároveň jsem díky tomu studiu psychologie schopna své myšlenky popsat. Ráda mám logické úlohy, kupuju si i knihy s logickými úlohami a logika je také mou silnou stránkou. Přemýšlím také, že si udělám **zkoušky do Mensy**.“ říká K.

„Jsem velmi renesanční člověk, protože mám hodně zájmů a jsem také **rychle přizpůsobivá** - ve společnosti, nebo si také dovedu rychle osvojit praktické věci, které jsem nikdy nedělala. Na brigádách, kam jsem chodila, jsem se docela rychle zapojila ať už do práce, ale také do kolektivu.“ říká N.

„Obor Historie mě velmi baví, ale za rok budu končit a tak přemýšlím, co bych mohl dělat po státní závěrečné zkoušce. Rád bych pokračoval v doktorském studiu, ale zároveň mě láká informatika a statistika a v poslední době také programování. Přemýšlím o kurzu programování z toho důvodu, že je to finančně perspektivnější práce než v oblasti historie.“ říká V.

„Už od mala jsem se zajímala o medicínu, kolem 5 let to byla chirurgie a ve 13 letech jsem se rozhodla, že bych chtěla mít zaměření na neurologii nebo psychiatrii, postupně se z toho vytríbila psychologie. Všichni byli přesvědčení, že se to ještě změní. Na UK jsem chtěla vždycky, ale NMgr. mi přišlo nedostačující, často se opakující látka, kterou už víme z bakalářského studia. Berlín nabízí hned specializaci a hlubší pohled přímo do kliniky a psychoterapie. Jak to bude dál ještě uvidím, ráda bych si udělala výcvik a šla do praxe.“ říká S.

„Ráda zkouším různé činnosti přes rozličné brigády – účasti na konferencích, práci šatnářky, „mystery shopping“, který mě velmi baví, protože se při této práci potkám s novými zajímavými lidmi. Mám ráda **sociální činnosti**, ráda přemýšlím o svém chování i chování druhých lidí. Ráda zkouším různé sporty, i když mi moc nejdou.“ říká K.

Z těchto rozhovorů je patrné, že studenti mají ve svých úvahách o budoucnosti relativně jasno. Často si také svůj směr vybrali poměrně brzy a věnovali mu velké úsilí. V kontextu s předešlou částí, kde se objevovaly i starosti nad schopnostmi, je nutno říci, že nad tímto směrem více uvažují ze všech možných úhlů. Počítají také s více variantami oblastí, ve kterých by mohli uspět. Můžeme se pouze domnívat, jestli to souvisí s předchozími neúspěchy nebo častou nedůvěrou svojí či okolí v jejich schopnosti. Co je však nasnadě, že velká variabilita v zájmech a v jistém smyslu ztížené podmínky pro studium. Ty mohou zvyšovat počet oblastí budoucího zaměření a také mohou zvyšovat úspěch při uplatnění alespoň v některém z nich.

4) osobní zvládnání (personal control, mastery)

Tato část se bude týkat náhledu na paradoxy, problémy, ale v neposlední řadě i úspěchy, se kterými se studenti v běžném životě setkávají. Jak na ně reagují, jak se s nimi vyrovnávají, jak celkově jsou schopni tyto situace zvládat a za pomoci čeho. Prvním větším oddílem bude náhled na úpravy výuky a podmínek při zkouškách. Dále pak bude následovat část, která se věnuje vyrovnávacím strategiím a tuto komponentu uzavřou krátká shrnutí či bilancování nad celkovou spokojeností.

*„Toho papíru (z PPP pozn. autorky) jsem ani na jedné škole **nevyužíval**, neměl jsem pocit, že by mě to nějak omezovalo, ani jsem o tom s nikým nemluvil, protože mě to netrápilo. A tím, že jsem teď na VŠ technického směru už mě ani nijak neomezuje moje časté škrtnutí, na které jsem si už za ta léta zvyknul.“* říká student St.

*„Znovu se mi do poradny nechtělo, **nechtěl jsem úlevy** a říkal jsem si, že to nějak zvládnou. Byl jsem se proto podívat na zkoušku s angličtiny a větší pocit „nevím“ jsem nezažil a tak jsem se přes různé instituce dostal k paní Krejčové. Spolu jsme potom vymysleli různé podmínky, které mi pomohly k tomu, aby se mi zkouška skládala lépe – o 50% více času, konzultace s učiteli, být sám v učebně u zkoušky, nehodnotiti chybně překlady a gramatické chyby, když je z celku zřetelné, co jsem chtěl říct.“* říká J.

*„Matka byla hodně při zemi a tak se se mnou učila a chtěla, abych **nastoupila do dyslektické třídy**, kdežto táta se mě snažil dostat co nejvýš a byl proti tomu, abych do té třídy šla. Já sama si myslím, že bych to zvládla i v běžné třídě, protože v té dyslektické jsem se nudila a byla jsem tam nejlepší. Zpětně to vidím tak, že bych byla radši v běžné třídě a bylo by to bývalo pro mě prospěšnější. Neučila jsem se, nepřipravovala jsem se, úkoly jsem psala o přestávce. Měla jsem jít tenkrát na osmileté gymnázium, ale to se zase naši báli, že bych to nezvládla.“* říká N.

„Potřebovala jsem více času na diktáty, jinak jsem si neuvědomovala žádné problémy, měla jsem možná jen trochu horší známky, nikdo to o mně ani nevěděl, šlo to krásně i bez toho. Až na vysoké škole jsem využila tu možnost úpravy podmínek

u zkoušky z angličtiny. Protože jsem se nechtěla dostat do situace, kdy půjdu se strachem na třetí poslední pokus, chtěla jsem to podchytit dřív, **abych se potom nemusela tak stresovat.**“ říká M.

„Ničemu jsem nemusela věnovat více úsilí, až teď tomu studiu jazyků. Musím se na některé věci v klidu sama soustředit, protože ve třídě na to nemám klid, musím si to také projít vícekrát a po svém, někdy mi výklad nevyhovuje a musím si ho sama zpracovat podle sebe a tak lépe zapamatovat. Pořád jsem na tom v tomto ohledu stejně nebo i lépe než moji spolužáci. Na druhou stranu v jazykovém centru jsem **podprůměrná.**“ přemýšlí M.

„Je pro mě obtížné číst česky, natož anglicky nebo francouzsky, teď jsem ráda, že jsem si vyběhala nějaké **úpravy podmínek při zkouškách** – můžu být sama v učebně, nevidím ostatní lidi, kteří odcházejí v půlce s tím, že už to mají hotové, mám jednotlivé části zkoušky rozdělené a mám také více času. Zkouška z jazyka je pro mě opravdu dlouhá, nemohla bych se už soustředit, jedná se o velké množství informací. Na druhou stranu mi nedělá problém ústní část – speaking a část psací – writing.“ říká M.

„Snažím se na to, že mám „papír na dyslexii“, **nespoléhat.** Pořád se víc a víc snažím s tím pracovat a překonávat to spíš jinými způsoby než úlevami kvůli „papíru“. Všechno mi trvá dlouhou dobu, na práci s textem se musím hodně soustředit, což je často vyčerpávající a zdlouhavé. Spolužáci už to pálí z „voleje“ a já jsem ještě ani nepochopil zadání. Ze začátku to bylo docela těžké se tou prací s textem nenechat otrávit a odradit, ale vytrvat u toho. Otravuje mě to, unavuje a obtěžuje. Teď už je to lepší, ale ze začátku to pro mě představovalo velký problém. Neřekl bych, že mě to nějak štvalo, ale spíš jsem se takovým věcem vyhýbal.“ říká J.

„Nikdy jsem moc tyhle úlevy **nevyužívala** a ani jsem nechtěla, čtyři roky jsem na VŠ studovala bez toho. Poprvé jsem o to žádala u státní části maturity, kde mi poprvé nevyhověli z toho důvodu, že jsem nedocházela v blízké době do PPP, pak jsem zkusila udělat ten test, který jsem časově vůbec nestihla a když jsem zkoušku měla opakovat, tak mi teprve vyhověli a prodloužili mi časový limit. Když jsem věděla, že je v mých silách tu zkoušku složit, tak jsem to nepoužívala. **Vůbec žádat o úlevy je**

nepříjemné, u maturity to bylo nejhorší, tady už je to trochu lepší. Záleží také za kým s tím potvrzením jdu, spousta učitelů se na mě kouká tak, že si vymýšlím. Bála jsem se toho, že se můj prospěch spíše zhorší kvůli předsudkům ostatních.“ říká E.

Úpravy studijních podmínek jsou velmi rozporuplnou součástí života dvojité výjimečných studentů. Většina studentů se na tyto úpravy dívá jako na „úlevy“, již v tomto slově můžeme slyšet jistý pejorativní nádech. Někteří studenti se však také proti slovu „úleva“ vymezili. Téměř všichni ale využili těchto úprav až na vysoké škole při zkoušce z jazyka, ať už se jedná o jazyky cizí nebo jazyk český. Nikdo ze studentů se ale na potvrzení o diagnostikované dyslexii nespolehá a většinu povinností se snaží plnit tak, jako by žádná dyslexie nebyla. Pokud to jen jde, snaží se studovat bez potvrzení o dyslexii, využití pomoci se studiem v podobě úprav podmínek je pro studenty poslední možností. I přes to studenti velmi dobře reflektují, co potřebují pro svou práci, jakým způsobem jsou schopni pracovat, aby všechno dobře zvládli. Je otázkou, zda-li se jedná o pouhé odmítání dyslexie nebo o vypracovaný systém postupů, díky nimž ustupují dyslektické potíže do pozadí.

„Když jsem se dostala do situace, kde jsem měla plnit úlohy od nejjednodušších po nejsložitější, v těch jednoduchých jsem měla chybu a v těch složitějších už pak ne. To mi přijde zvláštní a zajímavé současně.“ říká L.

*„Snažím se mít větší záběr, větší přehled, lépe se mi pak u zkoušek o takové látce hovoří, cítím se lépe a jistěji. To souvisí s tím, že jsem **pedant** a mám všechno ráda přesně. Tím se snažím kompenzovat to, že mi někdy v minulosti bylo předhazováno, že něco nezvládnou, že v ničem neuspěju.“ říká M.*

*„Mám dojem, že mě dyslexie reálně v ničem neomezila, občas mám potíže s gramatikou (sem tam mi někdo vrátí esej, protože obsahuje chyby). Mám špatné pocity, když mám odevzdat nějakou psanou práci a vím, že v ní nevyhnutelně budou chyby. Občas si také domýšlím konce slov. Na oboje si ale dávám pozor, vícekrát si po sobě práce přečtu a tak. **Naučila jsem se s tím fungovat.**“ říká K.*

„Ve škole mi většinou všechno šlo, neměl jsem nic, čemu bych musel věnovat větší úsilí. Krom toho, že se hodně často přepíšu, protože myslím rychleji než píšu. Často

*při psaní už myslím na něco jiného a pletou se mi písmenka (místo 5 píšu P). Na tohle jsem si ale zvyknul a **dávám si na to pozor**.*“ říká St.

*„Moc se nedokážu soustředit, často se mi stane že usínám. Stává se to, i když mě ta přednáška zajímá. Přijde mi to zvláštní a moc nevím, proč to tak je (spím hodně a unavený být nemůžu). Abych neusínal, tak se **snažím myslet na něco jiného** nebo si na chvíli zdřímnu nebo si píšu poznámky a pak jsem zase připravený se plně soustředit.“* říká St.

*„Nejdou mi moc praktické věci, když mi někdo něco předvede, nejsem schopný to zopakovat (motání uzlů nebo pohyby při tanci). Z vizuálního si nejsem schopný zapamatovat postup. Sleduju to, ale nemyslím na to, že si to mám zapamatovat, vyžaduje to hodně moje soustředění a **raději si ty věci vyzkouším**. Ale při ukázce programování tenhle problém nemám.“* říká St.

*„Jsem určitě podprůměrný student – moc se nepřipravuju, jsem líná se učit. Znamky mám hodně špatné. Inteligentní lidé od nás z ročníku odcházejí, protože se u nás objevuje syndrom vyhoření, tihle lidé se tomu hodně věnují. Já to tak nemám, **jsem bojovník**, samozřejmě že jsem přemýšlela, jestli odejdu kvůli tomu, že mi to moc nejde, ale nakonec jsem si řekla, že se prostě nevzdám, strašně **nerada se vzdávám**. I když jsem někdy zoufalá, tak se rozhodnu, že se prostě nevzdám. Bohemistika je hrozně náročná, obrovské množství příprav. Já se hodně často chytnu, aniž bych se připravovala, snažím se propojovat své vědomosti. Když něco nevím, tak propojím své další vědomosti a snažím se tak zachránit. Myslím, že i tohle je znak dyslektiků – umíme se na svět dívat jinak.“* říká N.

*„Podívám se na něco, na cokoli, a jsem schopna si do toho vsadit příběh. Občas si takhle uzpůsobuji i realitu tak, aby v ní byl lepší děj a byla tak snesitelnější. Hodně **fantazíruru** – kdyby se stalo tohle a tohle a kdyby zase tohle. Často je to má forma prokrastinace. Je to určitě i **forma úniku** ze stresu nebo při přednáškách. Odletím do svého světa. Pak se mi to všechno nakupí, protože kvůli tomu nic nestíhám.“* říká N.

*„Vynikám **improvizací** ve všech směrech, nikdy jsem se neučila mluvní projevy, jsem schopna to nějak „okecat“ a odvést řeč někam, kde se lépe chytám. Většinou*

*u zkoušek uspěju jen díky této vlastnosti, že umím propojovat všechno co znám. Naopak nejvíc práce mi dá soustředit se, často se mi stane, že čtu a nevím o čem, proto mi to trvá delší dobu. Čtení hodně potřebuji ve škole a mně to nejde, hrozně ráda bych místo toho dělala něco jiného, ale musím dělat tohle a ještě mi to nejde. Je to pro mě hodně frustrující. Ale vyvinula jsem si hodně technik, jak to **obejít**. Jednou z nich je – když potřebuju něco opravdu pečlivě přečíst a znát to, tak si u toho dělám výpisky, donutím se se na to více soustředit a ještě se zaměstnám jinou činností než jen tím čtením. Druhou metodou je, že ty texty čtu opravdu pět minut před seminářem a pouze je rychle prolitnu očima – rychločtení – z toho rychle vytáhnu co nejvíce informací za co nejkratší dobu.“ říká N.*

*„Na druhou stranu co se týká knih, které mě opravdu zajímají (pozn. autorky: zejména fantasy), těch jsem přečetla víc než všichni moji spolužáci dohromady. Můj čtenářský deník si všichni půjčovali. V tomhle jsem byla opravdu dobrá. Ale pokud je v tom stres nebo povinnost, tak už nejsem schopna udržet pozornost. Dost často třeba k přednáškám potřebuji něco dělat, něco **praktického**, něco maluju nebo píšu nebo hraju na telefonu atd. Pak se mi pozornost udržuje lépe, než když koukám do blba, to pak mám tendenci v myšlenkách úplně odletět.“ říká N.*

*„U historie mi velmi vyhovuje, že všechno souvisí se vším, všechno na sebe nějakým způsobem navazuje. Historie je možná alogická, ale čím více se v ní pohybujete a čím více toho znáte, tím lépe se orientujete. Taková jasná návaznost, jasná pravidla, nic skrytého. Historie **mi dodává jistotu**, tím, že se v ní pohybují už dlouho, jsem si v tom jistý a dokážu si tak lépe zapamatovat malinké detaily.“ říká V.*

*„Občas si říkám, že tak chytrá přece nejsem. Naopak jsem v tom našla svou výhodu – jsem schopna dělat věci jinak než běžní lidé a dívat se na věci jinak než běžní lidé. Člověk když vidí skálu, tak ji přejde nebo projde, ale já najdu mnoho cest, jak ji obejít. Nesnažím se ji zbořit, protože vím, že na to nemám, ale proklíčuju ji a najdu si nelepší cestičku kolem. **Zvládat věci jinak** – to se mi hodí, když vyučuji cizí jazyky děti. Líbí se mi, že v něčem, co mi nejde ve škole, můžu být v trochu jiném směru dobrá a nápomocná ostatním. Neuvědomuju si to pořád, dost často si o sobě pomyslím, že jsem hloupá. Ale největší odměnou je, že jsem předčila očekávání*

ostatních. V PPP mi říkali, že nikdy nevystuduju nic víc než je střední školu bez maturity a já teď studuji češtinu na Karlově Univerzitě.“ říká N.

„O dyslexii vím, že mě v určitých chvílích může ovlivňovat, ale taky si myslím, že nejsem ve věku, kdy bych se na to mohla vymlouvat. Teď už to ale zvládám všechno lépe. Do budoucna se trochu bojím, že mě to bude omezovat v práci apod. Víím, že se některým věcem, o kterých si myslím, že by mi nemusely jít, vyhýbám, ale zase jsem se **naučila pracovat na svých silných stránkách** a více je využívat. Chodím také na metodu biofeedback, která mi moc pomohla. Naučila jsem se koncentrovat a naučila jsem se zastavit se a znovu a lépe se zaměřit, na co zrovna potřebuji, a abych byla v klidu.“ říká Š.

„Mám problém s krátkodobou pamětí, vůbec si nejsem schopný zapamatovat jména druhých lidí. Na střední škole jsem měl problém s většinou předmětů, které se netýkaly historie, přišlo mi, jako by to nezapadalo do mých mentálních struktur. Bylo to velmi nepříjemné, obtěžovalo mě to, ale teď už to беру tak, že **to tak má prostě být**. Na druhou stranu to zase vyvážím dlouhodobou pamětí – pamatuji si, co jsem kdy dělal na ZŠ a SŠ, hodně si pamatuji, co jsem v té době třeba četl apod. Tuhle vlastnost umím i využít při zkoušce. Umím si informace zařadit dobře do svých mentálních map a pak se mi v nich dobře vyhledává.“ říká V.

„Vynikám v zapamatování si velkého množství informací do posledního detailu. Je to ale **neustálým tréninkem**, musím si přesně zapamatovat pořadí písmenek ve všech slovech. Jelikož se stále učím něco nového a v různých jazycích, tak pořád trénuju paměť.“ říká S.

„Byla jsem schopna na základce odevzdat test z matematiky jen s odpověďmi bez postupu a na otázku vyučující, jak jsem k tomu došla, jsem odpovídala: „Vždyť je to jasné na první pohled“. Musela sem se **učit psát postupy**. Takhle to bylo i v případě komplexnějších matematických problémů a hádanek – nejdřív se objevil výsledek a pak jsem dodatečně z výsledku vyvozovala, proč je ten výsledek přesně takový. Bylo to jako dokazování platnosti tézí. Jde se od konce k začátku. V současnosti se to stává nejen v matematice, ale i v případě jiných problémů. Ale tady to je spíš spojené

s pamětí. Pamatuju si hodně věci z velmi širokého spektra zdrojů, jednotlivé informace si poskládám a dojdou k výsledku.“ říká S.

V teoretické části jsem se okrajově věnovala **vyrovnávacím strategiím**, zde jsou různé příklady toho, jaké si studenti volí. Od zvýšené péle a puntičkářství, přes využívání vlastní tvořivosti, kompenzování slabších stránek těmi silnějšími, trénování paměti, využívání logických mnemotechnických pomůcek, vsazování učiva do příběhu, až k metodě biofeedback. Jak řekla studentka K. – „velkou výhodou dvojitě výjimečných je vidět svět jinak, než je zvykem“. Z výše uvedených odstavců je patrné, že dvojí výjimečnost poskytuje jiný pohled na určité situace a umožňuje tak objevovat nová řešení a nové postupy.

„Z pedagogicko-psychologické poradny jsem odcházel s doporučením střední školy typu učiliště, gymnázium prý zvládnou, ale s velkými těžkostmi a na vysokou školu prý můžu rovnou zapomenout. Všechno je teď jinak, přes den studuji vysokou školu a večer jsem zaměstnán v divadle jako člen orchestru. Možná za to můžu poděkovat mému otci, který mě směřoval uměleckým směrem, směrem k hudbě.“ říká s radostí J.

„Každý má občas nějaký propad, mě napadají otázky jestli to všechno zvládnou, líbilo by se mi, abych se mohla věnovat pouze studiu a mohla mít už dávno dostudováno, ale jelikož se o sebe musím starat i po finanční stránce, mám občas strach, aby toho najednou nebylo moc.“ říká M.

*„Dnes mi vyhovuje, že jsou tyto umělecké směry na školách velmi volné, co se týká programu a povinností a záleží na každém, jak se sám vzdělává a jak moc se snaží. Když jsou všichni ve škole „lemplové“, nemůže se nic zářného stát. Když už jsem u toho, záleží také na tom, jakými lidmi je člověk obklopen. Ale ještě **důležitější je přístup můj**. Sám jsem ho změnil ve druhém ročníku, kdy jsem se škole začal více věnovat a nyní mám většinu zkoušek za výbornou. Nejde to jen nějak přelítnout a spoléhat, že to člověk nějak okecá, musí se to ve škole odsedět. Jediné mínus vidím u učení jazyků, s tím mám teď největší problém.“* říká J.

„Sám vůbec nevím, kdy jsem měl naposledy nějaký volný čas – snažím se být hodně s blízkými lidmi, s rodinou apod. Nově teď hraju v kapele s kamarády ze Šumavy, což

je pro mě volnočasová aktivita a ti kamarádi jsou pro mě rodina. Není to jen o tom hrát, ale je to velká spousta přidaných hodnot okolo.“ říká J.

Pokud bych mohla shrnout můj celkový dojem z této skupiny studentů. Jednalo se o velmi příjemné lidi, kteří mi poskytli vhled do svého života a byli velmi ochotni mi všechno vysvětlit a přiblížit. Jeden rozhovor je velmi málo na to, aby člověk zjistil komplexní informace o prožívání dvojité výjimečných lidí. Ale díky velké schopnosti sebereflexe studentů jsem mohla alespoň nahlédnout. Jistě by stálo za to, věnovat se této oblasti více a celkově rozšířit povědomí o tomto tématu mezi odbornou veřejnost a zejména pak mezi pedagogické pracovníky. Jedná se totiž o zajímavou skupinu žáků, kteří svými vlastnostmi vybočují. I přesto, že se setkávají ve svém studijním životě s neúspěchy, které je samozřejmě obtěžují a občas jim studenti do jisté míry nerozumějí, jsou plni elánu a jsou připraveni těmto překážkám čelit, nenechají se odradit a jsou schopni velmi dobře využít své nedostatky ve svůj prospěch.

5.2. Porovnání skupin

V předchozí části jsem se věnovala porovnání výsledků obou skupin v metodě Koláč radostí a starostí, který byl administrován vždy v úvodu setkání. Rozhovory s rozumově nadanými studenty bez dyslexie probíhaly stejným způsobem. Před zahájením rozhovoru jsem se zeptala, jestli studenti opravdu nemají dyslexii a jestli ani nikdo z rodiny nemá tyto potíže. Poté jsem v rozhovoru otázky týkající se dyslexie vynechávala. Rozhovory se studenty v kontrolní skupině byly stručnější a neobjevovaly se v nich téměř žádné projevy emocí.

Co se týká studijních povinností, v každém „Koláči starostí“ se u kontrolní skupiny pojem škola objevoval, avšak podle rozhovorů této skupině studentů nezpůsobuje škola vcelku žádné potíže, co se týká prospěchu – jedná se o studenty nadprůměrné téměř ve všech předmětech, nikdo z nich také nikdy neopakoval žádnou zkoušku. U této skupiny tedy odpadají pocity nedostačivosti a frustrace z věnované péle a opakovaných nezdarů. Studentům také přijde studovaný obor spíše méně náročný, samozřejmě se vyskytnou zkoušky těžší, ale celkově se dle jejich slov jedná

o relativně jednoduché studium. Většina studentů z této skupiny také v minulosti dosáhla na prospěchová stipendia.

V kontrastu se studenty s dyslexií jsou cizí jazyky většinou oblíbeným předmětem, ve kterém se studenti s oblibou orientují a čtou v nich odborné knihy apod. Učení gramatiky, slovíček, mluvení v cizím jazyce jim nečiní žádný problém. Nejen, že jsou jazyky jejich oblíbenými předměty, jsou to také oblasti, ve kterých se tyto studenti hodnotí jako velmi nadaní. Naopak logické myšlení je pro většinu studentů v kontrolní skupině slabou stránkou a častým kamenem úrazu. Nevyžadují podle svých slov tolik logickou návaznost ve vyučované látce, dokážou se relativně dobře namemorovat i kusé informace. Dále se také hodnotí jako velmi dobří v rychlém čtení knih, dobré orientaci v textu a jeho rychlém pochopení. Dle zjištěných informací, této skupině na výsledcích a na škole velmi záleží, avšak tím, že jim nezpůsobuje žádné větší potíže, nemají důvod se k ní tolik vztahovat a vyjadřovat tak v této oblasti své emoce.

Kreativita a tvořivé myšlení se v kontrolní skupině objevovaly také, avšak ne tak výrazně jako ve skupině nadaných studentů s dyslexií. V první řadě se jednalo zejména o zájem pasivní – návštěvy výstav, koncertů, zájem o design či architekturu apod., ne tolik o praktické využívání tvořivosti. Také se ale v kontrolní skupině vyskytli dva jedinci se zájmem o tvořivé psaní, se kterým jsme se v jednom případě setkali i ve skupině výzkumné, dále pak z oblasti tvořivých činností studenty zajímá psaní blogu a také fotografování.

Velmi rozdílnou oblastí je motivace. Jak jsem psala výše, skupina dvojitě výjimečných studentů je velmi motivována k práci a snaží se dosáhnout co nejlepších výsledků, studiu věnují velmi času a péli. V kontrolní skupině jsem se setkala s přístupem méně motivovaným ke studiu. Jednalo se o velmi dobré studenty, avšak na známkách podle jejich slov tolik nezáleží, protože nenesou žádnou vypovídající hodnotu. Nadaní studenti bez dyslexie také prý často bojují s „leností“ a vymýšlí si různé strategie, jak na sebe v tomto ohledu vyvrát. Za tímto účelem si píší poznámky, aby museli dávat při hodině pozor, píší si do poznámek vtipy z hodin, aby pak měli větší motivaci si poznámky pravidelně pročítat a také si tak lépe informace zapamatují nebo se odměňují za splněné povinnosti věcmi, které si dlouhodobě přejí, apod. Co se týká kompenzačních strategií, obě skupiny se dobře hodnotily ve schopnosti odvést při zkoušce řeč tím směrem, ve kterém se cítí jistěji nebo také ve schopnosti zasazení informací do širších souvislostí a tím u zkoušky uspět. Ovšem

častěji tato skupina spatřuje původce neúspěchů ve vnějších podmínkách (např. „na gymnáziu tomu učitelé nevěnovali moc času“, „matematiku mi zošklivila moje paní učitelka na základce“ apod.), dle informací z rozhovorů se vidí dvojitě výjimeční studenti původce všech nezdarů sami v sobě a ve svých vlastnostech a schopnostech. Často se studenti z kontrolní skupiny spoléhají také na vnější podmínky při plnění svých povinností (např. „poznámky si nepíšu, ale doufám, že je před zkouškou získám od spolužáků“, „spoléhám na to, že budu sedět při testu vedle někoho chytrého“ apod.)

Důležitou roli hraje také sport a celkově pohybové aktivity. Ve skupině dvojitě nadaných studentů jsem se setkala s nezdary při učení praktických věcí či tanečních kroků. Ve skupině studentů bez dyslexie mají tyto aktivity oblíbenost, záliba v tanci se objevuje méně často, častěji je zřejmá záliba ve sportovních aktivitách, jako jsou aerobic, zumba, plavání atd.

Oblastmi, které oběma skupinám činí potíže, je mluvení a vyjadřování se před lidmi a to více či méně ze stejného důvodu – stres z nezdaru, z toho, že se zadržnu, zapomenu, co jsem chtěl říct, z toho, že mi ostatní nebudou rozumět apod. Špatně se studenti hodnotili také ve smyslu nízké trpělivosti – neschopnost vydržet u úkolu, pokud je dlouhodobějšího charakteru. Společné oběma skupinám bylo to, že jsou velmi dobře rozhodnutí o své budoucnosti, o tom, co by chtěli v budoucnu vykonávat.

5.3 Shrnutí

Zde bych ještě ráda shrnula nejdůležitější poznatky výzkumu v oblasti dvojí výjimečnosti. Prvním z nich je obliba jazyků – českého, ale i jazyků cizích. Navzdory potížím, které studenti kvůli dyslexii s jazyky mají, přemýšlí nad nimi a snaží se v nich dosáhnout dobrých výsledků, uvědomují si jejich důležitost a také se dobře orientují v tom, které složky jim dělají problémy a ve kterých se naopak cítí jistě. I přes určité výhrady, má tato skupina studentů stále chuť se vzdělávat a naučit se toho co nejvíce i v oblastech, které by z definice dyslexie měly studentům způsobovat potíže. Někteří ze studentů si práci s jazykem užívají a rádi objevují nové a nové informace z této oblasti.

Velmi výraznou oblastí, která se v určité míře objevila v každém rozhovoru, je tvořivost. Studenti se ve svých volnočasových aktivitách často aktivně věnují

tvořivým aktivitám (hudební tvorba, malování, tvůrčí psaní apod.). Tyto činnosti používají jako ventil pro své prožitky, mohou se v těchto činnostech projevit ve své přirozenosti bez jakýchkoli vnějších omezení. Také popisují svou schopnost nacházet nová originální řešení v různých oblastech, v porovnání s ostatními přitom v této schopnosti vynikají.

Ocenila jsem velkou míru sebereflexe a také otevřenost studentů, kteří mi byli ochotni sdělovat i nepříjemné prožitky, které se týkaly nedůvěry v sebe sama, nedůvěry okolí v jejich schopnosti, časté nezdary, kterým sami nerozuměli nebo jim porozuměli až později. Sami vnímají jako svou výhodu „vidět svět jinak“ a „přemýšlet nad věcmi jinak“.

Důležitý je přístup samotných studentů k další práci a ten byl v této skupině veskrze pozitivní. Sami si uvědomovali své slabé i silné stránky, těch silných dokážou dobře využívat ve svůj prospěch a k překonání některých nezdarů, které s sebou specifická porucha učení přináší. Je otázkou, zda-li jsou jejich úspěchy dány nekonečnou pílí a neutuchajícím nadšením. Vnitřní motivace je oblastí, která při rozhovoru velmi vystupovala do popředí – studenti hovoří o velkém úsilí, které škole věnují, tím pádem je pro ně studium časově náročnější než pro ostatní spolužáky. Všechno toto úsilí věnují učení, protože je baví a sami pro sebe chtějí vidět, že dokážou věci, které jim dyslexie znesnadňuje.

5.4. Diskuze

V této části se budu věnovat interpretaci výsledků práce, porovnání těchto výstupů s ostatními výzkumy a také limitům výzkumu. Domnívám se, že se jedná o velmi málo prozkoumaný fenomén. Oblasti prožívání dvojitě výjimečných studentů se věnují některé práce pouze okrajově v podobě krátkých zmínek o sebevědomí, sebepojetí, negativních emocích apod. Jedná se tedy o téma, ve kterém je počet zdrojů velmi omezen a které by si zasloužilo větší pozornost.

V první řadě se budu zabývat odpověďmi na výzkumné otázky, které jsem si stanovila na začátku empirické práce. Prožívání diagnózy dyslexie studenti příliš nekomentují, uvádí, že si na dobu, kdy jim byla dyslexie diagnostikována, moc nepamatují. Dyslexii vnímají jako svou součást, která jim přináší určitá úskalí, se kterými se za tu dobu vyrovnali a umějí s nimi nakládat. Také ale popisují, co jim

dyslexie přinesla zajímavého a užitečného. Oceňují zejména schopnost se na svět dívat jinak a jinak nad ním přemýšlet, tuto odlišnost vnímají jako svou výhodu.

Dyslexie u dvojité výjimečných studentů v jistém směru ovlivnila vnímání sebe sama, zejména pak svých schopností. Domnívám se, že studenti hodně přemýšlí nad svými úspěchy a neúspěchy, nad jejich původem. Velmi podrobně popisují oblasti, ve kterých jsou si jistí a ve kterých už tolik ne. Často se v našich rozhovorech objevovalo téma jazyků, které jim v současné době činí asi největší potíže. Tyto nezdary paradoxně nezpůsobují odpor k jazyku, ale zvyšují zájem studentů o něj, který v některých případech přeroste ve volnočasové aktivity a v jistém směru i v oblibu jazyků. Někteří studenti se věnují jazykům nejen ve svém oboru studia, ale také při výuce jazyků v pozici učitelů.

Na své současné a minulé studium pohlíží víceméně jako na úspěšné. Jako každý z nás, vidí i tito studenti jisté nedostatky, které by zpětně rádi změnili. Avšak celkově jsou spokojeni s tím, jak jejich studium probíhalo a kde se nyní nacházejí. Současné studium z jejich pohledu zcela přesahuje doporučení a předpovědi, které jim byly dány v PPP či které slyšeli od svého okolí. Nejvíce se nyní zabývají nezdary při zkouškách z jazyků, ze kterých mají obavy. Sami se rozhodují pro úpravy podmínek pro lepší složení těchto testů, avšak snaží se na ně příliš nespoléhat.

O zájmech jsem se zde již zmiňovala, tuto oblast vnímám za velmi důležitou, protože nám podhaluje oblasti, ve kterých se studenti cítí jistě a mohou v nich projevit své schopnosti bez vnějších regulací. Některé z těchto zájmů by mohly být nazírány jako paradoxní, jedná se zejména o četbu, tvůrčí psaní či volnočasové studium jazyků, které využívají pro výuku cizích jazyků nebo pro výuku jazyka českého pro cizince. Dyslexii v tomto směru vůbec nevnímají jako handicap, ale oceňují svou schopnost přistupovat k výuce jinak, než je ve školách a v jiných institucích běžné. Dále tuto svoji schopnost využívají k vytváření pomůcek pro studenty, aby zefektivnili svou výuku či k přemýšlení nad různými problémy, jejich analýze a následně k jejich tvořivému řešení. Další zájmy se týkají tvořivé oblasti – výtvarné, literární. Velmi oceňují svou kreativitu a možnost vyjádřit se jejím prostřednictvím.

Své silné a slabé stránky dokážou velmi dobře popsat, ví, jak s nimi nakládat a kde jich využít nebo si na ně dát pozor. Když jsou si občas něčím nejistí, stres pramenící z této nejistoty a nezdarů popisují jako největší problém, který se snaží překonávat. Nakonec se vždy ujistí, že většinu věcí, kterých se obávají, bez problémů

zvládnou. Paradoxy, se kterými se při svém studiu setkávají, popisují jako frustrující, demotivující a stresující. Zároveň však popisují kompenzační strategie, které si za své studium vyvinuli a které jim pomáhají s těmito rozpory pracovat.

Výše popsané rozpory jsou častým tématem výzkumů provedených v oblasti prožívání dvojité nadaných studentů. Portešová (2011) ve svých výzkumech uvádí, že právě dvojité výjimeční studenti mohou být prožíváním neustálých rozporů velmi ohroženi emocionálními a sociálními problémy. Jak je patrné z celého výzkumu a také z teoretické části, dvojité výjimeční studenti se s rozpory při svém studiu setkávají velmi často. V rozhovorech se objevovaly časté negativní pocity s tímto spojené, avšak opět je nutné připomenout, že studenti v návaznosti na to popisují i strategie, které jim pomohly se s takovými pocity vyrovnat.

Ve výzkumech Barberové a Muellera (2011) se objevovala u dvojité výjimečných studentů častá snaha plnit složitější úkoly a být tak otevřeni stále novým a náročnějším podnětům. Toto jistě potvrzují i výstupy z kvalitativního výzkumu provedeného v této diplomové práci – pozorovala jsem snahu vyhledávat nové a náročnější podněty zejména v oblasti jazyků, ale i jiných předmětů, se kterými se studenti při studiu setkávají. Dále také Barberová a Mueller (2011) uvádějí, že v dosahování těchto složitějších výzev brání studentům specifická porucha učení a studenti tak mohou popisovat frustraci a následkem toho i emocionální problémy, kterými je úzkost, sebelítost, v opačném případě obranný postoj, vzdor a agrese. Podobné problémy popisovali i někteří studenti v mém výzkumu, jednalo se zejména o snížené sebehodnocení, stres z některých povinností, nedůvěru ve své schopnosti a frustraci z opakovaných neúspěchů. Tato zjištění podporuje také výzkum Bettse a Neihartové (1998). S obrannými postoji a vzdorem jsem se setkala také, avšak ve smyslu snahy s těmito problémy pracovat a nepoddat se jim. Dle Silvermanové (2005) jsou dvojité výjimeční studenti svém životě často velmi úspěšní a dosáhli svých vysněných cílů, ale i přes to o sobě stále velmi pochybují. K podobným zjištěním jsem dospěla také – studenti se ve svých výsledcích často pohybují v pásmu nadprůměru, avšak stále si jsou svými schopnostmi nejistí a podceňují se. Dalším zjištěným problémem ve výzkumu Kingové (2005) je také intenzivní strach, ten jsem neměla možnost v rozhovorech se studenty zaznamenat a sami se o něm nerozhovořili. Strach někteří studenti prožívají v souvislosti s povinnostmi, o kterých ví, že jim v minulosti působily problémy, avšak nejedná se o strach intenzivní.

Dle výzkumů Bettse a Neihartové (1998) je potřeba těmto studentům často dodávat odvalu, sílu a velmi je podporovat. To jsou potřeby, které jsou v tomto výzkumu také patrné. Studenti mluvili o pomoci rodičů, kterou velmi oceňovali, a také vyjadřovali potřeby podpory, pochvaly a uznání. Zelinková a Čedík (2013) popisují projevy emocionálních prožitků navenek prostřednictvím studu, zmatenosti, chaotičnosti či rozpačitosti. Někteří studenti sami sebe v určitých situacích vnímají jako chaotičtí, neschopní si udržet pořádek ve věcech, v poznámkách apod., ale zároveň se vnímají jako perfekcionisté. Toto je také velmi zajímavý paradox, který by mohl být podnětem pro další výzkum. Silvermanová (2005) také ve svých článcích vyjadřuje obavy nad pocity méněcennosti u těchto studentů z důvodu negativních komentářů pocházejících z jejich okolí. Tato obava je jistě oprávněná i vzhledem ke zjištění tohoto výzkumu, dvojitě výjimeční studenti se za své studium setkali s komentáři tohoto charakteru, avšak popisují, že se s nimi umí sami vypořádat za pomoci kompenzačních strategií a za důležitý považují svůj vlastní postoj nikoli názory okolí. V návaznosti na to však studenti velmi oceňují podporu a povzbuzení od okolí, zejména od rodičů a učitelů. Dle Matějčka a Vágnerové (2006) totiž vědomí podpory a akceptace od okolí dodává jedinci sebevědomí a sebeúctu.

Poslední částí je také úvaha nad limity této práce. Důležité je zmínit, že problematika prožívání je velmi těžko uchopitelná a výsledky výzkumu tím mohou být velmi ovlivněny. Snažila jsem se tento fenomén pojmout co nejkompexněji, ale zároveň je možné, že jsem jiné důležité aspekty opomněla. Otázkou je, jak by vypadaly výstupy výzkumu, kdybych si zvolila jiný teoretický model a vycházela z něj. Nicméně důležité také je, zdali vůbec dyslexie ovlivňuje prožívání jedince. Podle provedených výzkumů, jejichž vedlejším výsledkem byly právě prožitky, se kterými se dvojitě výjimeční studenti vyrovnávají, se však zdá, že ano.

Důležitým faktorem ve výzkumu je samozřejmě také výběr výzkumného vzorku, který byl z jednoho věkového období, které ale nebylo zastoupeno rovnoměrně. Také obecné charakteristiky tohoto období jsou významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu života. Proto jsem také v kapitole 3. *Popis výzkumného vzorku* uvedla vývojovou charakteristiku této skupiny a její výrazné charakteristiky. Domnívám se totiž, že v tomto věku jsou studenti již na velké množství skutečností tak zvyklí, že jim nepřikládají žádnou důležitost a nepřijde jim tedy podstatné o nich mluvit. Zároveň také deset studentů není dostatečný počet k přesnému popsání

prožívání osobní pohody dvojitě výjimečných jedinců. Toto všechno mohlo mít významný dopad na výsledky výzkumu.

Dalším důležitým faktorem se také zdá být pohlaví, které může hrát svou roli. Dle výzkumu Hajné a Portešové (2005) se u nadaných žáků mezi chlapci a dívkami našly rozdíly. Dívky se hodnotí lépe než chlapci v oblasti sociální akceptace, chování a vzhledu. U nenadaných žáků se žádné rozdíly nenašly a u žáků s dvojitou výjimečností bohužel k porovnání nedošlo z důvodu nízkého počtu participantů. Avšak tento výsledek u nadaných dětí, a to zejména v oblasti sociální akceptace, mě přivedl na myšlenku, že u skupiny nadaných lidí s dyslexií bychom rozdíly mezi pohlavím mohli také očekávat. Jednalo by se o zajímavý výzkum. Bohužel v mém výzkumu nebylo zastoupení mužů a žen dostatečně rovnoměrné, a tak jsem se závěrečnému porovnání mužů a žen vyvarovala.

Velká část výzkumného vzorku pochází z praxe doktorky Krejčové, znamená to tedy, že se jedná o studenty, kteří své potíže s někým sdílí a snaží se je řešit. Domnívám se, že toto je významný faktor ve vnímání osobní pohody. Ti studenti, kteří své problémy řeší, by s nimi mohli být více vyrovnaní než ti, kteří do žádné poradny nedocházejí. Opět se jedná o zajímavý podnět k výzkumu – rozdíl v prožívání mezi studenty docházejícími do poradenské praxe, a studenty, kteří své potíže s nikým nesdílí.

Také rozložení oborů, které probandí studují je nerovnoměrné. Studenti z humanitních oborů jsou zvyklí o svých pocitech přemýšlet a hovořit u nich, kdežto studenti například z technických oborů jsou méně sdílní a o některých věcech nejsou zvyklí přemýšlet. Měla jsem proto také výhodu, že 9 z 10 studentů je z právě zmíněných humanitních oborů, dvě respondentky dokonce studují psychologii.

Důležité je také momentální nastavení každého ze studentů – aktuální zdravotní či psychický stav, místo setkání, předchozí a po rozhovoru následující aktivity apod. Z tohoto důvodu jsem se snažila ponechat na každém z probandů výběr místa a času, snažila jsem se všem v tomto směru vyjít co nejvíce vstříc. Také hraje určitou roli osobnost výzkumníka a okolnosti výzkumu, jako je nahrávání nebo psaní záznamu rozhovoru. V doplňujících otázkách jsem se snažila na tyto faktory dotazovat tak, abych co nejvíce možné obavy pomohla probandům rozptýlit a mohli jsme tak nerušeně pokračovat ve výzkumu.

Strukturu rozhovoru jsem samozřejmě vytvořila s nejlepším úmyslem, avšak nikdy u žádné metody není zaručena její úplná komplexnost. Proto i v této práci má mnou vytvořený rozhovor určité rezervy, které s odstupem času sama vnímám.

Důležitým faktorem na straně probandů je v každém výzkumu **motivace**. Ta v tomto případě hraje velkou roli a já jsem se jí téměř nezabývala. V mém případě jsem měla velké štěstí, že doktorka Krejčová za mě provedla předvýběr probandů, a tak jsem se sama dostala do kontaktu pouze se studenty, kteří byli k výzkumu motivovaní a měli zájem na tom, aby se o této problematice rozšířilo povědomí. Další motivační síly mapuje také metoda „Koláč radostí a starostí“, jehož vyhodnocení jsem uvedla výše.

5.4.1. Návrh intervence

Z výše uvedených informací jsme načerpali teoretické poznatky o dvojité výjimečných studentech a také jsme se mohli seznámit s prožíváním vybrané skupiny těchto studentů. Nyní bych zde ráda představila pár doporučení, která jsou v literatuře známa, a především ta, které vyplynula z mé krátké práce s dvojité výjimečnými studenty. Vzhledem k tomu, že empirická část této diplomové práce se soustředí na skupinu studentů různých vysokých škol, ráda bych návrh intervence směřovala právě na tuto věkovou kategorii a na prostředí vysoké školy. V textu se budu zabývat systémem podpory těchto žáků a konkrétními intervencemi, které budou doplňovány citacemi z odborné literatury, které se týkají takovýchto intervencí.

Základem pro včasnou intervenci je **správná identifikace** dvojité výjimečných studentů. Mnozí z nich již mohou o své výjimečnosti vědět, někteří se o ní dozví právě na vysoké škole a někteří se s ní neseznámí vůbec. Pokud student o svých potížích ví, bylo by dobré, kdyby o nich dokázal informovat učitele, kteří vyučují ty předměty, u kterých student očekává potíže. Pokud o nich neví, ale během studia se nějaké objeví, vhodná je existence **poradenského centra** pro studenty s různými obtížemi, které se ke studiu vztahují. Pokud toto není z provozních důvodů možné, alternativou by mohla být smlouva s externistou či externistky, kam by studenti mohli pravidelně docházet. Avšak tato centra existují a mnohá nabízejí velmi rozpracované systémy podpory (Zelinková, 2012).

Obě tyto formy poradenství by poskytly studentům podporu v obtížnějších studijních povinnostech a s tím souvisejících prožitků. Odborníci, kteří by působili v tomto centru či byli externisty, by měli znát mimo jiné problematiku dvojité nadaných studentů a měli by vědět, jaké intervence jsou v jakých případech vhodné. V tomto kontextu mě velmi oslovil přístup R. Cooper (2010) k dyslexii jako ke schopnosti vnímat svět jiným způsobem, způsobem, který pravděpodobně není tím běžným. Přístupovat k dyslexii jako k poruše není dle mého názoru cestou k lepšímu studiu dvojité výjimečných studentů. Důležité je těmto studentům poskytnout podporu a pochopení, spíše vyzdvihovat jejich silné stránky a ty využít k jejich rozvoji. Samozřejmě jsou ale nezdary, které s sebou dyslexie přináší, nedílnou součástí studia. Je proto v určitých případech nezbytné využít možností modifikace výuky a zkoušek tak, aby bylo dvojité výjimečným studentům umožněno co nejlépe své studijní povinnosti plnit. Nejedná se o usnadnění, ale pouze o lepší zpřístupnění vědomostí a jejich co nejhladší ověření.

Proto bych možnosti intervence rozdělila do **dvou základních skupin** – tou první jsou intervence, které se týkají praktických záležitostí spojených se studiem. Sem patří diagnostika a její podrobné výstupy, dále na těchto výstupech se zakládající postupy intervencí ve smyslu úpravy studijních podmínek, na základě vyšetření je také možné stanovit silné stránky jedince a společně vymyslet, jak je využít pro další práci nebo pro to, jak čelit obtížím (Krejčová, osobní sdělení, červenec 2017). Těmto postupům se budu věnovat nejdříve, ale pouze okrajově. Druhou skupinou jsou intervence, které se týkají samotného prožívání a dopadů dvojí výjimečnosti na psychiku daného jedince.

V současné době je modifikace podmínek pro vysokoškolské studenty s dyslexií v rukou samotných vysokých škol. Student může na základě funkční diagnostiky požadovat určité úpravy studijních podmínek pro ověřování vědomostí. Mezi tyto úpravy mimo jiné patří (Zelinková & Čedík, 2013):

- stěžejní informace je nezbytné podávat písemně, čitelně a na viditelném místě
- student má nárok na konzultace v případě, že nepochopil některému z témat
- na základě dohody s pedagogem může student požádat o prodloužení zkouškového období či posunutí termínu zkoušky
- při vypracování testu má student nárok na navýšení času, zpravidla o 25%

Jak jsem se zmínila výše, užitečná jsou dle mého názoru **centra pro podporu studentů**, která se zaměřují na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato centra nabízejí funkční diagnostiku, vypracování zprávy z vyšetření a doporučení k přizpůsobení aktuálních podmínek. Jsou také připravena pomáhat studentům s kariérním postupem – s hledáním práce, přípravou na pohovory apod. (Zelinková & Čedík, 2013).

Na základě práce v rámci podobných poradenských center vytvořil Reis (2005) těchto **pět důležitých bodů**, které musí být dle jeho názoru zahrnuty v každé pedagogicko-psychologické intervenci směrem k těmto studentům napříč všemi stupni vzdělávání. Jsou velmi dobře aplikovatelné i do mnou zvoleného prostředí výuky na vysokých školách:

- I. Všechny snahy by měly být zaměřeny na silné stránky studenta nikoli na jeho nedostatky a problémy.
- II. Různé speciální třídy, pomůcky a způsoby intervencí, které pomáhají zlepšovat různé deficity, ale i povznášet silné stránky a povzbuzovat studenty ve studiu, by měly být vedeny v jednotném vzdělávacím programu, tak aby měli dvojitě výjimeční studenti jistotu, které intervence jsou jim dostupné a mohli je využívat.
- III. Všechny tyto intervence by měly být zahrnuty do běžného vyučování, nikoli pouze do speciálně vzdělávacích intervencí, které jsou postaveny mimo a jsou organizovány speciálně pedagogickým pracovníkem či psychologem. Vyučování v běžných třídách by mělo obsahovat postupy, které umožní dvojitě výjimečným studentům uspět v kolektivu dětí bez specifické poruchy učení.
- IV. Letní a mimoškolní aktivity mohou být zaměřeny na dosažení následujícího vzdělávacího stupně tak, aby studentům byl ulehčen vstup do něj. Výhodné je také mít pro studenta úspěšného mentora, který sám má specifickou poruchu učení. Další možností je také sdělování příběhů těch, kteří ve svém životě uspěli a mají stejné nebo podobné potíže, v tomto případě může být motivací – „když oni, tak my taky“ (Krejčová, osobní sdělení, červenec 2017). Toto je dle mého názoru velmi vhodné zvláště v případě, pokud má student problémy

právě se sebezprožíváním – sebevědomím, sebehodnocením, s hodnocením svých úspěchů a neúspěchů apod.

- V. Ve škole by měl být přítomen poradce pro ty dvojitě výjimečné studenty, kteří chtějí nastoupit na vysokou školu. Školy také mohou organizovat diskusní skupiny, které budou vedeny odborníkem, který se věnuje poruchám učení a talentovaným žákům. Některý ze zmíněných poradců by měl mít také na starost emocionální a sociální problémy žáků a byl schopen jim s nimi pomoci a poradit. Vhodné jsou také **peer programy**, které poskytnou podporu, ale také povzbudí studenty k tomu, aby pomohli mladším studentům s jejich výzvami, kterým jsou ve škole vystaveny.

Důležitým faktorem v těchto intervencích jsou také **kompenzační strategie**, které jsou potřebné, stejně tak jako vhodné úpravy postupu vzdělávání. Kompenzační strategie u vysokoškolských studentů mohou například obsahovat vedení diáře, popř. psaní denního programu, psaní seznamů úkolů, vizualizování jednotlivých úkolů, uzpůsobení si domácího prostoru pro práci tak, aby byl tichý, popř. používání sluchátek k eliminování vnějšího hluku, nahrávání přednášek a také zavedení místa, kde si mohou studenti odpočinout, pokud se budou cítit unavení ze všech přítomných podnětů (Silverman, 2010). V současné době jsou také významnou kompenzační pomůckou různé formy moderní technologie, které jsou nástrojem podpory vzdělávání a napomáhají také začlenění studentů do učebního procesu (Adebisi, Liman, & Longpoe, 2015).

Vizualizace, jak již bylo řečeno, je velmi důležitou pomůckou pro práci dvojitě výjimečných studentů. Jejich schopnost vizualizace je lepší než u průměrných žáků a proto je velmi důležité ji při práci využít. Zde je několik příkladů, jak vizualizaci uvést v praxi při vyučování či při přípravě do školy. Jedná se o konkrétní aplikaci na výuku jazyků (Silverman, 2005):

- I. Napište velkým křiklavě barevným písmem slovo na kartičku.
- II. Podržte kartičku se slovem mírně nad úroveň očí ve vzdálenosti délky ruky.
- III. Přečtěte si slovo, zavřete oči a představte si ho.

- IV. Soustředte se na tu část slova, kterou si nemůžete zapamatovat a proveďte slovu něco šíleného, čím bláznivější vaše představa bude, tím lépe.
- V. Umístěte si slovo do prostoru někde kolem vaší hlavy.
- VI. Vybavte si a přečtěte slovo pozpátku, oči mějte stále zavřené.
- VII. Nyní ho z paměti přečtěte obvyklým způsobem.
- VIII. Otevřete oči a napište slovo na papír. *(Při práci s dětmi je možné, aby slova psaly do písku nebo třeba do vysypaného cukru.)*

Při práci s paradoxními žáky je také vhodné mít na paměti, že jsou schopni velmi dobře podchytit **komplexnost úkolu**, avšak mají problém s jednoduchými elementárními úkony. To ovšem neznamená, že bychom měli ubrat na složitosti, naopak, dvojitě výjimeční studenti potřebují pokročilé úkoly, akcelerace je zde účinnější než soustředění se na slabší stránky a dílčí neúspěchy (Silverman, 2005).

Mimo diagnostickou činnost, podpůrné či nápravné intervence týkající se studia či různé modifikace studijních podmínek by v centrech byla samozřejmě přítomnost odborníka, který pomůže příchozímu studentovi se **zpracováním** především negativních emocí týkajících se dvojí výjimečnosti a výzev, které s touto skutečností přicházejí. Velmi přínosné by mohly být postupy, které pomohou překonat pocity méněcennosti, strachu či úzkosti a které by pomohly studentům objevit jejich silné stránky a poskytly jim oporu a chuť do nové práce i přes všechny možné nezdary, které na ně čekají. Ale zároveň by také pomohly „přečít“ různé nevhodné postupy, které si studenti vybudovali v průběhu studia na základní a střední škole.

Dle Růžičky (2014) zvláštního významu při práci s dvojitě výjimečnými studenty nabývají tyto dvě oblasti – **prostor pro vlastní realizaci** a **podpora možností sebeprezentace**. Prostor pro vlastní realizaci jako důležitá součást motivace přináší výhody v oblasti pocitu sebedůvěry a formování identity. Stávají se pak také platnými členy skupiny. Sebe prezentace, sebevědomá komunikace a zároveň vlastní čitelnost jsou velmi důležité pro sociální vztahy. Jako způsob sebeprezentace může dvojitě výjimečným studentům více vyhovovat právě již několikrát zmiňovaná oblast umění (výtvarné, hudební).

Domnívám se také, že pro studenty se specifickou poruchou učení, stejně jako pro studenty s jakýmkoli jiným problémem, je velmi povzbuzující spolupráce se

stejně starými či staršími spolužáky se stejnými nebo podobnými potížemi. Velmi důležitým bodem je sdílení starostí, problémů, ale také úspěchů a pozitivních zážitků. Tzv. **peer programy** či aktivity by byly velmi vhodné i pro tuto intervenci. V tomto směru by bylo vhodné mít k dispozici dobrovolníky, kteří mají samy zkušenosti s dvojí výjimečností. Tyto dobrovolníky by bylo možné v případě potřeby kontaktovat a oni sami by mohli předat studentovi své zkušenosti. V kontextu vysokoškolského studia by byla vhodná existence diskusních skupin, kde by studenti mohli sdílet své úspěchy, problémy a prožitky týkající se dvojí výjimečnosti.

Nezávisle na tom, jestli se jedná o peer program nebo o běžnou rozmluvu s vyučujícím či školním psychologem, ale ve své podstatě i s rodičem, je dle mého názoru důležité **vytvořit bezpečné a přijímající prostředí pro diskuzi** o sociálních a emocionálních starostech, nízkém sebevědomí, problémech se spolužáky, s rodiči, učiteli, vlastně o všem, co může studenty trápit. Z praxe poradenských a pedagogických pracovníků je také velmi vhodné využívat techniky aktivního naslouchání, zejména pak **parafrázování** – zopakováním toho, co student řekl, přineseme možnost si svou opověď ještě jednou poslechnout, ujasnit si formulaci a my jej tímto ujistíme o tom, že jsme mu dobře rozuměli. Student tím získá větší jistotu v komunikaci a pomůžeme mu zbavit se možné úzkosti (Růžička, 2014).

Vzhledem k tomu, že je pro dvojité výjimečné studenty často těžké hovořit před větším obecnstvem a celkově se mohou objevit i starosti, které se týkají komunikace obecně, doporučila bych studentům aktivity, které se těmto nácvikům věnují. Velmi dobře se s těmito potížemi pracuje v rámci **KBT terapií**, jejíž postupy vnímám v těchto případech jako nejúčinnější. Prostor bychom jistě našli i pro hlubinné směry, kdy by poradenské centrum předalo kontakt na externistu, který má prostor se klientovi věnovat intenzivněji.

Další součástí poradenství, která se ale spíše hodí na nižší stupně vzdělávání, by mohla být práce s celou rodinou dvojité výjimečných studentů. Poradenský pracovník by mohl předávat rodičům těchto studentů jistá doporučení, jak pracovat s dvojí výjimečností. Portešová (2011) uvádí určitá doporučení pro rodiče nadaných dětí s dyslexií, jak pomoci svému dítěti vypořádat se s negativními pocity či starostmi, které v souvislosti s dvojí výjimečností má:

- I. *Vytvořte emočně bezpečné prostředí.* Velmi důležitý bod, který jsem popsala v odstavci výše.

- II. *Oceňujte schopnosti dítěte.* Dítě potřebuje mít od svých rodičů ujištění o důvěře ve své schopnosti. Je vhodné oceňovat intelekt, neobvyklé zájmy apod.
- III. *Pomáhejte dítěti překonávat handicap.* Rodiče by měli dítěti pomáhat s těžkými úkoly a zároveň mu ukázat, že i tyto úkoly se dají vyřešit a překonat tak frustraci, která může být s řešením těchto úkolů spojena.
- IV. *Neberte dítěti jeho vlastní zodpovědnost.* Rodiče by měli být pro své dítě partnerem a spolupracovníkem, který dítě vede k samostatnosti a k důvěře ve vlastní schopnosti a dovednosti.
- V. *Inspirujte své dítě.* Je důležité hledat zdroje rozvoje i mimo rodinu a pomoci tak dítěti najít prostředí, kde dostane možnost rozvíjet svůj talent.
- VI. *Pomozte dítěti najít profesní zaměření.*
- VII. *Spolupracujte se školou.* Je důležité, aby se rodiče, jako prostředníci mezi školou a dítětem, snažili najít společná řešení případných problémů a domluvili se tak na případném postupu, který povede ke zdárnému vyřešení.

Ráda bych na závěr zmínila, že ještě před vhodnou intervencí je důležitá osvěta a úprava postupů zejména v pedagogické praxi. Bylo by velmi užitečné opustit klasické pedagogické postupy a odpoutat se od rigidních způsobů výuky. Jmenuji jeden příklad, který se vyskytl i v mém výzkumu v podobě posledního tvrzení ve struktuře rozhovoru – „*Stává se mi, že v hlavě vím, jaký problém přede mnou stojí, vím, jak ho vyřešit, ale nedokážu říci, jak jsem k tomu došel/došla, nedokážu vyjmenovat jednotlivé kroky, jak budu postupovat.*“ S tímto tvrzením souhlasilo všech deset oslovených studentů. Zvláště u technických oborů je velmi oblíbená „orientace na postup, nikoli na výsledek“ – pro studenty s dyslexií je mnohdy velmi složité popsat krok po kroku postup tak, jak došli k výsledku, ale většinou rychle a správně znají výsledek. Tato řešení ovšem mohou navenek působit jako podvod, nebo jsou chápána jako nedostatečná odpověď. Z mého pohledu se jedná pouze o jiný způsob přemýšlení nad složitějšími úkoly, nikoli o neúspěch nebo o neznalost.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo představit problematiku dvojí výjimečnosti. Nejdříve jsem se věnovala dyslexii, jejím projevům, neuropsychologickému profilu a teoriím vzniku. Poté jsem vymezila pojem nadání, nastínila vývoj tohoto pojmu přes starší i novodobé pojetí inteligence a současné pohledy na něj. Důležitou část však tvoří teoretické pojetí dvojí výjimečnosti a literární výčet poznatků o prožívání této skupiny lidí.

V empirické části jsem za pomoci metody „Koláč radostí a starostí“ a polostrukturovaného rozhovoru popsala prožívání skupiny deseti rozumově nadaných studentů s dyslexií. Úryvky těchto rozhovorů jsem popsala za pomoci teoretického modelu kvality života, přesněji za využití čtyř komponent subjektivně vnímané osobní pohody dle Blatný, Dosedlová, Kebza & Šolcová (2005). Poté jsem získané poznatky z obou metod porovнала s kontrolní skupinou a na konci práce jsem vytvořila návrh intervence pro skupinu nadaných studentů s dyslexií.

LITERATURA

Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. *Journal Of Education And Practice*, 6(24), 14-20.

Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. *Contemporary Intellectual Assessment, Second Edition: Theories, Tests, And Issues*, 185-202.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120.

Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual Differentiation: An Approach for Meeting the Curricular Needs of Gifted Students with Learning Disabilities. *Psychology In The Schools*, 38(5), 477.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1998). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 9(2), 248-253.

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Nakladatelství MSD.

Bosse, M. L., Tainturier, M. J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198-230.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal Of Learning Disabilities*, 30(3), 282.

Definition of Dyslexia. (2002) Dostupný z fulltextové databáze http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_Fact_Sheet_3-10-08.pdf

Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN.

Eleveld, M. (2005). *At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis*. Groningen:Garant Publishers.

Facoetti, A., & Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39(1), 352-357.

Firth, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 192-214.

Floyd, R., Evans, J., & McGrew, K. S. (2003). Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. *Psychology In The Schools*, 40(2).

Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.

Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.

Hříbková, L. (2012). Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). *Svět Nadání*, 1(2), 16-30.

Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.

Kaleja, M. (2013). *Teorie a praxe etopedie (Studijní text)*. Ostrava.

King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20.

Kulhánková, E., & Málková, G. (2008). Fonemické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*, 2(4), 24-37.

Kwang-Han Song, & Porath, M. (2011). How Giftedness Coexists with Learning Disabilities: Understanding Gifted Students with Learning Disabilities (GLD) in an

Integrated Model of Human Abilities. *Talent Development & Excellence*, 3(2), 215-227.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2016). University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23.

Macek, P., Bejček, J., & Vaníčková, J. (2007). Contemporary Czech Emerging Adults: Generation Growing Up in the Period of Social Changes. *Journal Of Adolescent Research*, 22(5), 444-475.

Matějček, Z., & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.

McGrew, K. S., & Flanagan, D. P. (c1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Boston: Allyn and Bacon.

Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students. *Journal For The Education Of The Gifted*, 31(1), 57-76.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1994). Comparison of deficits in cognitive and motor skills among children with dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 44, 147-164.

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends Neurosci*, 9(24).

Olson, R. K. (2006). Genes, environment, and dyslexia the 2005 Norman Geschwind memorial lecture. *Ann Dyslexia*, 56(2).

Plhánková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Pollak, D. (2009). *Neurodiversity in higher education: positive responses to specific learning differences*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.

Portešová, Š. (2014). *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita.

Reid, G., & Kirk, J. (c2001). *Dyslexia in adults: education and employment*. New York: John Wiley.

Reis, S. M. (2005). Services and Programs for Academically Talented Students With Learning Disabilities. *Theory Into Practice*, 44(2), 148-159.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Roach, N. W., & Hogben, J. H. (2003). Attentional Modulation of Visual Processing in Adult Dyslexia: A Spatial-Cuing Deficit. *Psychological Science*, 12(10), 650-654.

Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158 - 162.

Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Washington: American Psychological Association.

Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and Assessment of Gifted Students With Learning Disabilities. *Theory Into Practice*, 44(2), 115-124.

Silverman, L. K. (2005). The Two-Edged Sword of Compensation: How the Gifted Cope with Learning Disabilities. *Pegy*, 1-13.

Sirgy, J. (2002). *The Psychology of Quality of Life (1st ed.)*. Dodrecht: Springer Netherlands.

Smith-Spark, J. H., & Fisk, J. E. (2007). Working Memory Functioning in Developmental Dyslexia. *Working Memory And Dyslexia*, 15(1), 34-56.

Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (c2006). *Dyslexia, speech and language: a practitioner's handbook*. Philadelphia: Whurr Publishers.

Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, 7(1), 12-36.

Svoboda, M., & Humpolíček, P.Šnorek, V. (Ed.). (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Zelinková, O. (2012). Dyslexie u studentů vysokých škol: University students with dyslexia. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum.

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* (Vyd. 12.). Praha: Portál.

Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.

PŘÍLOHY

Příloha č. I – Rozhovor

Jméno a příjmení:

Kolik Vám je let?:

Označení v diplomové práci (první písmeno křestního jména, či jiné):

Polostrukturovaný rozhovor: Prožívání rozumově nadaných lidí s dyslexií

Úvodní instrukce: Cílem mého kvalitativního výzkumu je zjistit, jak se cítí nadaní lidé s dyslexií. Proto bych si s Vámi ráda popovídala o Vašich pocitech, nápadech a zkušenostech týkajících se tohoto tématu. Vytvořila jsem hrubou strukturu našeho rozhovoru, ale budu velmi ráda, pokud se mnou budete sdílet jakékoli informace, které Vás k tomuto tématu napadnou.

Anamnéza: Nyní bych ráda začala s pár informacemi o Vás, o Vaší rodině, o škole, o práci apod.

Osobní anamnéza

Kam jste chodil/a na ZŠ? V kolika letech jste na ZŠ nastoupil/a?

Kam jste chodil/a na střední školu? Proč jste se pro ni rozhodl/a?

Jakou studujete VŠ a jak dlouho? Proč zrovna tenhle obor?

Kdy Vám byla dyslexie diagnostikována? Byly Vám podány informace o tom, co dyslexie obnáší a jak s ní pracovat?

Kam byste rád/a směřoval/a po dostudování VŠ?

Máte nějaká zdravotní, psychická, sociální či jiná omezení?

Jaké jsou Vaše zájmy?

Rodinná anamnéza

Má někdo z Vaší rodiny také dyslexii?

Jak Vaše rodina reagovala na Vaši diagnózu dyslexie? Pomáhali Vám nějakým způsobem?

Rozhovor: V úvodním rozhovoru jsme mluvili o Vás, Vaší rodině, studiu, dyslexii a její diagnostice. Nyní se zaměříme na Vaše studium a s tím spojené výzvy, se kterými se možná setkáváte.

Otázky v dotazníku

Za jak dobrého studenta se považujete? Proč?

Jaké máte nejčastěji známky ze zkoušek?

V čem jste za dobu svého studia vynikal?

Čemu jste musel během studia věnovat větší úsilí? A jaké to pro Vás bylo?

Čemu přisuzujete, že jste musel v některých případech musel věnovat studiu větší úsilí než Vaše okolí?

Jaký formát přednášek preferujete ? A proč?

Píšete si na přednášce poznámky? Pokud ano, děláte to rád/a? Pokud ne, proč?

Jaký studijní předmět Vás nejvíce baví? Proč?

Čemu se rád/a věnujete ve volném čase? (Zájem o mimoškolní studium? V jakém oboru?)

Stalo se Vám někdy, že jste měl/a obtíže s jednoduchým úkolem? Jakým?

Proč si myslíte, že tomu tak je/bylo?

Stalo se Vám někdy, že úkol, který byl pro ostatní složitý, byl pro Vás jednodušší?

Jaký?

Proč si myslíte, že tomu tak je?

„Stává se mi, že v hlavě vím, jaký problém přede mnou stojí, vím, jak ho vyřešit, ale nedokážu říci, jak jsem k tomu došel/došla, nedokážu vyjmenovat jednotlivé kroky, jak budu postupovat.“ Znáte tuto zkušenost? Můžete uvést příklady? Jaká ve Vás tato situace vyvolávala pocity?

Příloha č. II

převzato z: Kaleja. (2013). *Teorie a praxe etopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Koláč radosti

Instrukce:

Radost může člověku udělat mnoho věcí či událostí. Co dělá radost Tobě? Co Tě těší a přináší uspokojení? Zkus to vepsat do kruhu – KOLÁČE RADOSTI. KOLÁČ můžeš rozdělit na kolik dílů chceš, podle toho, kolik věcí, jevů, vztahů, událostí či situací Ti přináší radost. Tomu, co Ti dělá velkou radost, nech velký díl KOLÁČE a vepiš to tam. Z čeho máš radost menší vepiš do menšího dílu atd.

Rozmysli si, co všechno je Tvou radostí a kolik dílů bude mít Tvůj KOLÁČ RADOSTI.

Vyhodnocené vychází z **kvalitativní analýzy**.

- A) Položky lze třídit např. podle následujícího schématu struktury aktualizovaných motivačních sil.
1. **Elementární životní potřeby** (fyziologické potřeby, spánek, jídlo...)
 2. Potřeby vyjadřující sexuální a erotické aspekty motivace
 3. Potřeby vztahující se k ekonomickým aspektům života (materiální zabezpečení sebe a svých blízkých...)
 4. Potřeby **bezpečí a jistoty**, zázemí (vyhýbání se nebezpečí a nepříjemnostem ve vztahu k sobě, sociálnímu okolí, péče o zdraví...)
 5. Potřeby **podnětů, činnosti** (záliby, volnost, odpočinek, pohyb, sensorická stimulace, změna, novost, rozptýlení...)
 6. Potřeby **sociálních interakcí**, osobních vztahů, porozumění (kladné citové vztahy a projevy, láska, přátelství, pomoc druhým, přijetí referenční skupinou...)
 7. Motivační síly týkající se dětí a jejich rozvoje (věnovat se dětem, mít radost z jejich rozvoje a úspěchů...)
 8. Potřeby **výkonu, úspěchu**, společenského uznání (mít dobré výsledky v různých oblastech činnosti člověka, vyniknout, získat prestiž...)
 9. Potřeby vztahující se k makroprostředí, ke společnosti jako celku (přání či radosti orientované k velkým sociálním skupinám, ekologii, historii, míru ve světě...)
 10. Potřeby **seberealizace** (vytváření smysluplného obrazu světa a svého místa v něm, životní cíle, záměry...)
 11. Poznávací potřeby
 12. Estetické potřeby
- B) Individuální posouzení celého KOLÁČE, upřesnění významu jednotlivých položek pro jedince samotného (slovním doprovodem respondenta, skladbou jednotlivých položek, následným rozhovorem apod.). Bereme v úvahu jakou část KOLÁČE zabírají jednotlivé položky či skupiny motivačních sil.