

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

# SEBEPOJETÍ DĚTÍ S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ

SELF-CONCEPT OF TWICE EXCEPTIONAL CHILDREN



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Michaela Koukolová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc 2019

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Mgr. Kateřině Palové za odborné vedení a cenné rady při tvorbě bakalářské práce. Poděkování také patří základním školám, které mi pomohly zprostředkovat kontakt s respondenty. Dále děkuji rodičům respondentů, kteří mi důvěřovali natolik, že mi umožnili provést rozhovory s jejich dětmi, a samozřejmě samotným respondentům, za jejich čas a ochotu. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, kteří při mně stáli a podporovali mě.

### **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V.....dne.....

Podpis .....

# OBSAH

| Číslo        | Kapitola  | Strana    |
|--------------|---|-----------|
| <b>OBSAH</b> |   |           |
|              | <b>ÚVOD.....</b>  | <b>7</b>  |
|              | <b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>                                   | <b>8</b>  |
| <b>1</b>     | <b>Porucha pozornosti .....</b>                               | <b>9</b>  |
|              | 1.1 Vymezení pojmu .....                                      | 9         |
|              | 1.2 Projevy ADHD .....  | 10        |
|              | 1.3 Projevy ADD .....   | 12        |
|              | 1.4 Komorbidita.....  | 12        |
| <b>2</b>     | <b>Nadání .....</b>   | <b>13</b> |
|              | 2.1 Vymezení pojmu .....                                      | 13        |
|              | 2.2 Druhy nadání .....  | 14        |
|              | 2.2.1 Rozumové nadání .....                                   | 15        |
|              | 2.3 Charakteristiky a projevy nadání .....                    | 16        |
|              | 2.3.1 Kognitivní oblast .....                                 | 16        |
|              | 2.3.2 Sociálně-emocionální oblast.....                        | 17        |
| <b>3</b>     | <b>Dvojí výjimečnost .....</b>                                | <b>18</b> |
|              | 3.1 Vymezení pojmu .....                                      | 18        |
|              | 3.2 Problematika identifikace dvojí výjimečnosti .....        | 19        |
|              | 3.2.1 Nadaný s poruchou pozornosti .....                      | 19        |
|              | 3.3 Přístup k dětem s dvojí výjimečností.....                 | 20        |
| <b>4</b>     | <b>Sebepojetí.....</b>  | <b>22</b> |
|              | 4.1 Konstrukty související se sebepojetím .....               | 22        |
|              | 4.2 Současné přístupy .....                                   | 23        |
|              | 4.3 Jednotlivé složky sebepojetí .....                        | 24        |
|              | 4.4 Sebepojetí v mladším školním věku.....                    | 25        |
|              | 4.5 Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností.....                 | 26        |
|              | 4.5.1 Sebepojetí nadaných dětí.....                           | 26        |
|              | 4.5.2 Sebepojetí dětí s poruchou pozornosti.....              | 27        |
|              | 4.5.3 Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností.....               | 27        |
|              | <b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>                                     | <b>29</b> |
| <b>5</b>     | <b>Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky .....</b> | <b>30</b> |
| <b>6</b>     | <b>Metodologický rámec výzkumu .....</b>                      | <b>32</b> |
|              | 6.1 Výběr výzkumného vzorku .....                             | 32        |
|              | 6.2 Popis výzkumného souboru.....                             | 34        |
|              | 6.3 Sběr dat.....   | 35        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 6.4      | Metody zpracování a analýzy dat .....             | 36        |
| 6.5      | Etické aspekty výzkumu .....                      | 37        |
| <b>7</b> | <b>Výsledky .....</b>                             | <b>38</b> |
| <b>8</b> | <b>Diskuze .....</b>                              | <b>53</b> |
| 8.1      | Diskuze k výsledkům .....                         | 55        |
| <b>9</b> | <b>Závěr.....</b>                                 | <b>60</b> |
|          | <b>Souhrn .....</b>                               | <b>61</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY .....</b> | <b>64</b> |
|          | <b>PŘÍLOHY .....</b>                              | <b>70</b> |



# ÚVOD

S pojmem dvojí výjimečnost jsem se poprvé setkala v rámci studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika v předmětu, který se zaměřoval na práci s nadanými dětmi. Téma nadaných a dvakrát výjimečných dětí mě velmi zaujalo a začala jsem si o tom zjišťovat více informací. Jelikož jsem člověk, který rád rozebírá nové poznatky, se kterými se setká, s ostatními, mluvila jsem se o tomto tématu s přáteli a rodinou. Vždy jsem se setkala s otázkou, co je to dvojí výjimečnost, a že tento pojem slyší poprvé. To byl jeden z důvodů, proč jsem se na „dvakrát výjimečné děti“ rozhodla v práci zaměřit. Dalším důvodem bylo to, že jsem chtěla získat osobní zkušenost s těmito dětmi, jelikož se domnívám, že to může být užitečné pro mou budoucí praxi, ve které bych se chtěla věnovat práci s dětmi. Také mi přišlo užitečné vyzkoušet si v rámci výzkumu i jednání s rodiči respondentů, které jde často ruku v ruce se samotnou prací s dětmi.

Bakalářská práce je zacílena na sebepojetí dvakrát výjimečných dětí mladšího školního věku, a to konkrétně na mimořádně nadané děti s poruchou pozornosti. Práci jsem se rozhodla zaměřit na děti s tímto typem dvojí výjimečnosti především ze zvědavosti. Zajímalo mě, jakým způsobem bude dvojí výjimečnost dětí ovlivňovat ve vnímání sebe a svého okolí.

V následujícím textu si vymežíme pojmy nadání, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a porucha pozornosti bez přidružené hyperaktivity, dvojí výjimečnost a sebepojetí se zaměřením na sebepojetí nadaných s poruchou pozornosti.

# TEORETICKÁ ČÁST



# 1 PORUCHA POZORNOSTI

## 1.1 Vymezení pojmu

Porucha pozornosti je pojem používaný jak laickou, tak odbornou veřejností. Není však oficiální diagnózou. V České republice je pro určení diagnózy používána desátá revize *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (dále jen MKN-10). V MKN-10 se operuje s pojmem *Hyperkinetická porucha*, a to v kapitole *Poruchy duševní a poruchy chování*, konkrétně v podkapitole *Poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a dospívání* pod kódem F90. MKN-10 dělí hyperkinetické poruchy následovně:

F90.0 *Porucha aktivity a pozornosti*, pod kterou patří *Nedostatek pozornosti s hyperaktivitou* a *Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou*

F90.1 *Hyperkinetická porucha chování*

Podle MKN-10 je nutné pro stanovení diagnózy *Porucha aktivity a pozornosti* přítomnost jak projevů hyperaktivity, tak narušené pozornosti. Jelikož mají některé děti potíže pouze s pozorností, považujeme za vhodné uvést také klasifikaci páté revize *Diagnostického statistického manuálu duševních poruch* (dále jen DSM-5), který vymezuje poruchu pozornosti jako *Poruchu pozornosti s hyperaktivitou* (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder – ADHD). DSM-5 uvádí tři subtypy:

*Kombinovaná porucha*, u které jsou přítomny potíže s nepozorností, hyperaktivitou a impulzivitou.

*Porucha s převahou nepozornosti*, (Attention Deficit Disorder – ADD) zde byly v průběhu předchozích šesti měsíců přítomny pouze potíže s pozorností.

*Porucha s převahou hyperaktivity a pozornosti*, zde je přítomna jak hyperaktivita, tak impulzivita, ale potíže s pozorností v průběhu předchozích šesti měsíců přítomny nebyly.

(MKN-10, 2018; DSM-5, 2015)

Dle Ptáčka a Ptáčkové (2018) bývá nejčastěji v Českém prostředí laickou i odbornou veřejností používána klasifikace DSM-5. Proto budeme i my pro účely bakalářské práce používat termíny ADHD a ADD, přičemž označení porucha pozornosti považujeme za

synonymum ADHD i ADD. V případech, kde to bude nutné, pro správné pochopení kontextu, upřesníme, kterou formu poruchy pozornosti máme na mysli.

Ve starší literatuře se lze setkat také s pojmem lehká mozková dysfunkce (LMD), který se dříve používal pro označení obtíží spojených s poruchami pozornosti a hyperaktivitou. Rozdíl mezi pojmy ADHD/ADD a LMD je ten, že LMD znamená obtíže s pozorností a neklidem, které jsou způsobené drobným organickým postižením centrální nervové soustavy. Termíny ADHD a ADD pouze popisují projevy, bez ohledu na to, čím byly zapříčiněny (Svoboda et. al., 2015).

Podle Ptáčka a Ptáčkové (2018) je diagnóza ADHD jednou z nejčastěji diagnostikovaných poruch v dětském věku. Porucha pozornosti bývá častěji přisuzována chlapcům. To však může být způsobeno diagnostickými kritérii, které jsou spíše zaměřeny na motorické projevy poruchy.

## 1.2 Projevy ADHD

ADHD je chronické povahy a má tři základní projevy. Těmi je deficit pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. V následujícím textu se jimi budeme zabývat podrobněji.

Deficit pozornosti se projevuje především neschopností soustředit se delší dobu na jednu činnost, a to zejména na tu, ke které dítě s ADHD není dostatečně motivováno nebo ho nebaví. To však neznamená, že v tu chvíli nevěnuje pozornost žádným podnětům. Naopak kolem sebe vnímá tolik podnětů, že se není schopno na jeden z nich déle soustředit; například na školní práci (Paclt, 2007; Zelinková, 2015).

Svoboda et al. (2015) vymezují několik dílčích poruch pozornosti. První z nich je slabá *koncentrace* pozornosti, kdy je dítě při provádění činnosti velmi snadno rozptýleno okolními podněty. Dále je oslabená *tenacita* pozornosti, kdy se je dítě schopno soustředit po velmi krátkou dobu. Pozornost dítěte s ADHD má velmi malý rozsah, je zde tedy narušená *distribuce* pozornosti. Tyto děti, se často nedokážou soustředit na situace, ve kterých je příliš podnětů. *Vigilita*, tedy pružnost pozornosti, bývá také narušena. Děti s těmito obtížemi mají problém přenášet pozornost z podnětu na podnět právě tehdy, když je to žádoucí. Poslední dílčí oblastí, která je u pozornosti narušena, je *selektivita* neboli výběrovost. Dítě s narušenou selektivitou pozornosti má potíže zaměřit pozornost na to podstatné v dané situaci a vybrat ze všech možných podnětů ten, na který je potřeba se soustředit.

Hyperaktivita neboli nadměrná aktivita se může projevovat neklidem a neustálými pohyby těla, od poklepávání nohou, pohráváním si s rukama, ťukáním tužkou do stolu, potřebou při prováděné činnosti chodit či poposedávat. To i v případě, že tyto pohyby daná činnost nevyžaduje. Dítě projevy hyperaktivity zpravidla nedokáže ovládat nebo je ovládá velmi těžko. Nadměrná aktivita se může projevovat také v oblasti mluvy, kdy dítě s ADHD v podstatě nevydrží chvíli potichu, skáče druhým do řeči nebo vydává atypické zvuky. Tyto děti mohou být velmi upovídané a hovořit rychle až překotně. Na veškerou vyvíjenou aktivitu tak musejí vynakládat spoustu energie. Nadměrný výdej energie se následně projevuje únavou, která může vyústit v podrážděnost (Paclt, 2007; Svoboda et al., 2015).

Impulzivita, tedy náhlé jednání na základě nějakého popudu, se může projevovat zbrklostí a bezmyšlenkovitým jednáním podle prvního nápadu. S impulzivitou se také pojí problém se sebeovládáním. Reakce těchto dětí jsou tak často velice zbrklé a dané situaci nepřiměřené. Těmto dětem se tak může stát, že začnou jednat dříve, než se nad situací zamyslí. Někdy dokonce před tím, než si vyslechnou celou otázku. Stává se jim tak, že ve škole často chybují. Děti s ADHD mnohdy řeknou, co je první napadne; vykřikují ve škole odpověď bez hlášení, či vstávají z místa. Impulzivní chování zvyšuje riziko úrazovosti. Zbrklostí a nezamyšlením se nad situací tak může dojít k různým nehodám. Neklid a impulzivní chování může mít dále dopad na atmosféru v rodině, která má mimo jiné podíl na utváření osobnosti dítěte (Drtílková et al., 2007).

Děti s ADHD mohou mít potíže nejen s hyperaktivitou, pozorností a impulzivitou, ale také v chování a sociální oblasti. Často se jim nedaří ve škole a bývají hůře hodnoceny (Evangelista, Owens, Golden & Pelham, 2008).

S ADHD se také pojí nápadné výkyvy ve výkonnosti. Dětem se tak ve škole v krátkém časovém úseku může dařit velmi dobře a za okamžik naopak nedostatečně. To často bývá učiteli a rodiči hodnoceno negativně, přičemž mohou mít tendence přičítat to dítěti za vinu (Svoboda et al., 2015).

U dětí s ADHD se dále vyskytuje nechuť plnit domácí úkoly, jelikož pro ně tato činnost bývá méně lákavá než okolní podněty. Tyto děti bývají také nepořádné, především v důsledku problémů s pozorností a roztržitostí. Zapomínání si pomůcek a osobních věcí je pro tyto děti typické. V důsledku zapomínání se pak učí improvizovat a hledat výmluvy, proč jim něco chybí, nebo proč to ztratily. Často však nejde o pouhou nedbalost, ale opět o důsledek snížené pozornosti a roztržitost. Výše uvedené potíže mohou mít i děti s ADD,

nemusí se ale projevovat do takové míry. Potíže s pozorností mají děti s ADD obdobné (Goetz & Uhlíková, 2009).

### **1.3 Projevy ADD**

Jelikož bývá i v českých podmínkách rozlišováno mezi poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou a poruchou pozornosti, u které hyperaktivita přidružená není, považujeme za vhodné zmínit některé projevy typické pro tyto děti.

Ačkoliv u dětí s ADD není přítomna hyperaktivita, nebo není v takové míře, potíže s aktivitou se zde mohou objevit také, někdy však hyperaktivitě opačné. Tyto děti bývají často unavené a pomalé při provádění nejrůznějších činností. Někteří jsou tedy až hypoaktivní. Z tohoto důvodu bývají nařčeny z lenosti. Je zde také ještě větší problém s udržením pozornosti a větší odbíhání k vlastním myšlenkám. Pokud se ale pro něco opravdu nadchnou, jsou schopni se na danou činnost poměrně dobře soustředit. U poruchy pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity nebývají příliš často přítomny problémy v chování (Závěrková, 2016).

### **1.4 Komorbidita**

Dle Drtílkové et al. (2007) mají děti s poruchou pozornosti větší riziko, že se u nich vyskytne v dětství nebo v období dospívání či mladé dospělosti nějaká komorbidní neboli přidružená porucha.

S ADHD/ADD jsou nejčastěji spojovány poruchy chování, porucha opozičního vzdoru, tikové poruchy, specifické poruchy učení, poruchy motorických funkcí, úzkostné poruchy, poruchy nálad a obsedantně-kompulzivní porucha. Děti s poruchou pozornosti mají také dle některých výzkumů potíže se spánkem a častěji trpí noční enurézou. Některé studie poukazují v souvislosti s ADHD/ADD na vyšší riziko užívání návykových látek v dospělosti, a to především alkoholu a nikotinu (Drtílková et al., 2007; Ptáček & Ptáčková, 2018).

Dle Ptáčka a Ptáčkové (2018) není však zcela jisté, zda komorbidní poruchy pojící se s ADHD/ADD jsou opravdu důsledkem této poruchy, nebo jestli se vyskytují u konkrétních jedinců z jiného důvodu čili zda nemají odlišnou patogenezi. Proto je nutné brát v potaz vliv prostředí a případných farmak, která bývají v některých případech dětem s poruchou pozornosti předepisovány.

## 2 NADÁNÍ

### 2.1 Vymezení pojmu

Nadané děti představují velice různorodou skupinu (Robinson, 2002, in Košir, Horwath, Aram & Jurinec, 2016). Tato rozmanitost je do určité míry pravděpodobně dána různými kritérii, která bývají používána k identifikaci nadání (Carman, 2013). Kritéria se mohou lišit v závislosti na národnosti, navštěvované škole, intelektu, školním úspěchu, kreativitě či akademickém potenciálu daného žáka (Callahan, 2000, in Košir et al., 2016). Z tohoto důvodu je obtížné stanovit jasnou a jedinou definici nadání. Uvedeme jich zde proto více.

V Psychologickém slovníku (Hartl & Hartlová, 2015, 338) je nadání definováno jako „soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností“.

Dle Laznibatové (2003, 64) nadání „zasahuje do celé osobnosti jedince a je výsledkem vzájemného působení vnitřních dispozic, celkového osobnostního potenciálu, včetně komplexu sociálních a kulturních podmínek pro učení a podávání nadprůměrných výkonů“.

V českém prostředí stojí určitě za pozornost vymezení nadání vyhláškou MŠMT (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, 2016), ve které je rozlišováno nadání a nadání mimořádné. Nadaný žák má ve srovnání se svými vrstevníky, pokud je řádně podporován, vysokou úroveň rozumových schopností a dovedností pohybových, uměleckých, manuálních nebo sociálních. Nadání se může projevovat v jedné, ale i více výše zmíněných oblastech. Mimořádně nadaný žák má nadměrně vysokou úroveň nadání a tvořivosti v jedné nebo více, případně všech oblastech. Mimořádně nadaný žák má nárok na individuální vzdělávací plán.

Z výše uvedených definic nadání je patrné, že jedním z jeho aspektů je tvořivost. Ta má významný podíl na samotném projevu nadání. Tvořivost je schopnost přicházet s novými neobyčejnými nápady a řešeními různých problémů. Při tomto procesu se zapojuje divergentní myšlení (Laznibatová, 2003).

Dalším termínem souvisejícím s nadáním je talent. Někteří autoři považují termín talent za synonymum k nadání, například Hříbková (2009). Naopak Laznibatová (2003)

nebo Feldhusen (1986, in Portešová, 2003) mezi těmito dvěma pojmy rozlišují. Talent považují za nadprůměrné a specifické schopnosti v oblasti umělecké či sportovní a nadání především jako schopnosti v oblasti rozumové.

## 2.2 Druhy nadání

Jedno z prvních dělení nadání uvedli De Haan a Havighurst (1982, in Portešová, 2003). Ti vymezují šest základních druhů nadání, kterými jsou intelektová schopnost, schopnost tvořivého myšlení, vědecká schopnost, schopnost sociálního vůdcovství, mechanické schopnosti a talent ve výtvarném umění.

Podobné, avšak pokročilejší dělení uvádí Hříbková (2009). Ta vymezuje horizontální dělení a vertikální. Dle horizontální klasifikace můžeme členit nadání podle druhu činnosti, ve které má dítě nadprůměrné schopnosti. Podle této klasifikace může být dítě nadané například v oblasti hudební, výtvarné, jazykové, matematické nebo sportovní. Tato členění lze také chápat tak, že určíme zastřešující oblast, ve které je dané dítě nadané. Poté rozčleníme jednotlivé podkategorie, ve kterých se nadání projevuje. Intelektově nadaný tak může mít nadání pro vědu, a to konkrétně na matematiku. Hudebně nadaný může mít nadání na zpěv, či hru na nějaký hudební nástroj.

Dle klasifikace vertikální rozlišuje Hříbková (2009) nadání podle takzvaného stupně aktualizace. Vymezuje nadání latentní neboli potencionální, kterého může v budoucnu daný jedinec dosáhnout, pokud bude rozvíjen a nadání manifestované neboli aktuální, tedy nadání, které se v současnosti již projevuje.

Havigerová (2011) uvádí několik odlišných pojetí nadání. Prvním z nich je nadání latentní a nadání manifestované. Toto dělení odpovídá vertikální klasifikaci Hříbkové. Další dvojicí je nadání stabilní a dynamické. Stabilní nadání se postupem času nemění a nedá se příliš ovlivnit. Nadání dynamické se může v průběhu vývoje rozvíjet a pozměňovat. Dále může být nadání jednodimenzionální nebo komplexní. Jednodimenzionální se projevuje pouze v jedné určité oblasti, například v IQ. Komplexní nadání by nezahrnovalo jen rozumové schopnosti, ale také vhodné povahové rysy pro rozvoj nadání. Havigerová (2011) dále rozlišuje nadání společensky hodnotné, tedy v oblastech, které by byly okolím oceněny a nadání nezávislé na hodnocení druhých. Poslední dvojicí je nadání vzácné, které má jen malá část lidí a nadání běžné, které se v populaci vyskytuje poměrně často. Ačkoliv se nadání

může projevovat v různých oblastech, budeme od této chvíle používat pojem nadání ve smyslu rozumového nadání, jelikož to je pro účel naší práce stěžejní.

### **2.2.1 Rozumové nadání**

Pro rozumové nadání je zásadní především hodnota IQ, tedy inteligenční kvocient, který vyjadřuje jakousi hodnotu výkonu v rozumových oblastech. Nadání se tedy v rámci rozložení inteligence v populaci nacházejí v pravé polovině Gaussovy křivky (Havigerová, 2011).

Silvermanová (1989, in Jurášková, 2003) dělí nadání na tyto tři podskupiny:

*Mírné nadání:* IQ 115 až 129

*Střední nadání:* IQ 130 až 144

*Vysoké nadání:* IQ 145 a více

Oproti tomu Gagné (1998, in Jurášková, 2003) uvádí 5 stupňů nadání:

*Mírné nadání:* IQ 120 až 134

*Střední nadání:* IQ 135 až 144

*Vysoké nadání:* IQ 145 až 154

*Výjimečné nadání:* IQ 155 až 164

*Extrémní nadání:* IQ nad 165 a více

Klasifikací nadání podle hodnoty IQ lze v odborné literatuře nalézt mnoho, přesto se může jevit diagnostika nadání poměrně obtížná. Národní ústav pro vzdělávání v rámci *Standardu komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání* uvádí několik doporučení pro psychology v pedagogicko-psychologických poradnách, kteří rozumové nadání diagnostikují. Při diagnostice IQ by se mělo počítat s tím, že změřené IQ je pouze odhadem jeho reálné hodnoty a je potřeba brát v potaz to, že je zde možnost chyby měření. Tento odhad může totiž podhodnocovat, například vlivem únavy či snížené schopnosti se soustředit, nebo naopak nadhodnocovat kupříkladu při opakovaném testování. Hodnota IQ, která bývá považována za hranici mimořádného nadání je nejčastěji stanovena na minimálně dvě směrodatné odchylky od průměru pro danou věkovou skupinu a nejméně v jedné ze složek rozumových schopností, která by mohla predikovat nadání v oblasti matematického, technického, přírodovědného, jazykového nebo humanitního směru. Dvě směrodatné

odchylky odpovídají hodnotě 130 bodů. Při zjišťování nadání je také nutno brát v potaz anamnestická data, osobnostní charakteristiky a vlastnosti, úroveň tvořivosti, schopnost práce s učivem a strategie myšlení, volní vlastnosti, motivace, zájmové činnosti a v neposlední řadě pedagogickou diagnostiku učitelů, kteří s konkrétním dítětem pracují (Národní ústav pro vzdělávání, 2018).

## **2.3 Charakteristiky a projevy nadání**

Jelikož jsou nadaní jedinci velice specifickou a různorodou skupinou, nelze v práci obsáhnout veškeré možné projevy a charakteristiky nadání. Uvedeme zde proto ty, které bývají uváděny jako stěžejní.

### **2.3.1 Kognitivní oblast**

Nadané děti, jak je již patrné z výše uvedeného textu, jsou po rozumové stránce na vysoké úrovni. Jejich výsledky inteligenčních testů často převyšují výsledky dětí starších až o pět let. Tyto děti jsou schopné samostatného vyhledávání informací z různých zdrojů, které následovně dokáží zanalyzovat a podrobit kritickému zkoumání. Tato schopnost kritického myšlení se může projevat i silnou sebekritikou a vysokými nároky na okolí. Na téma, které je zajímavé, jsou schopni koncentrovat pozornost často déle než jiné děti v jejich věku (Hříbková, 2009).

Intelektové schopnosti nadaných dětí jsou zároveň podpořeny a rozvíjeny jejich tvořivostí. Mívají bohatou fantazii a originální nápady a přicházejí s neobyčejnými řešeními různorodých problémů. Paměť těchto dětí bývá také velmi dobrá; a to zejména v oblastech, které je zajímají. To samé platí i pro učení. Pokud najdou v dané činnosti zálibení, jde jim často velmi lehce (Laznibatová, 2003).

Laznibatová (2003) píše, že se u nadaných mohou vyskytovat určité disproporce v nejrůznějších oblastech. Může se tak stát, že ačkoliv je dítě na vysoké psychické a intelektové úrovni, zaostává ve vývinu tělesném a sociálně-emocionálním. I přesto, že může mít zrychlené myšlení a vysokou úroveň logického myšlení, mechanické myšlení na takové úrovni být nemusí. Disproporce se může také projevat ve volbě úloh a učiva, které dané dítě preferuje. Stává se tak, že má nadaný zájem o nové informace a poznatky a komplikované úlohy. Za to běžně předepisované učivo a lehké neoriginální úlohy ho nudí a často má problém je chápat.



### 2.3.2 Sociálně-emocionální oblast

Mezi nejčastěji připisované sociálně-emocionální charakteristiky nadaným bývá uváděna vysoká citlivost až přecitlivělost, již zmiňovaná sebekritika a přílišný perfekcionismus. Nezdravý perfekcionismus může vyústit ve vyhýbání se složitým úlohám, strach ze selhání a úzkost. V sociální oblasti mohou mít tyto děti kvůli své odlišnosti problémy s adaptací v novém prostředí, s komunikací s vrstevníky a někdy i s rodinou. Zároveň mohou mít problém s přijímáním některých autorit a mohou k nim být kritické (Jurášková 2006; Konečná, 2010).

Reis a Renzulli (2004) uvádí několik možných příčin, kvůli kterým může být sociálně-emocionální vývoj nadaných narušen. V první řadě zde hrají roli potíže vyplývající z rozdílů mezi nadaným dítětem a ostatními dětmi stejného věku. Tato odlišnost bývá patrná především po kognitivní stránce. Nadaný si tak může připadat jiný, přičemž takto to mohou vnímat i jeho vrstevníci. V některých případech je nadaný vyspělejší i po stránce sociální. V mladším školním věku tak může nadané dítě toužit po hlubším stálém přátelství, což pro tuto věkovou skupinu není příliš typické.

Nadané děti mohou mít obavy a strach z věcí, kterých se obávají starší děti nebo dospělí. Nezřídka se u nich projevuje zájem porozumět tématům války či smrti a umírání. Často ale mají potíže se s nimi po emocionální stránce vyrovnat. Naopak někteří nadaní jsou schopni emocím dobře porozumět ba i lépe než jejich vrstevníci a v útlém věku vykazují projevy soucitu, věrnosti, odvahy a spravedlnosti (Reis & Renzulli, 2004).

Dle některých výzkumů může negativně ovlivnit emocionální a sociální vývoj samotná „nálepka“ nadaný. Může tak v jejím důsledku docházet ke stigmatizaci okolím (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers, 2014; Pfeiffer, Jellinek & Henderson, 2009).

## 3 DVOJÍ VÝJIMEČNOST

### 3.1 Vymezení pojmu

Dle Pfeiffer (2015) jsou děti s dvojí výjimečností ty, které jsou nadané v oblasti intelektové, umělecké či sportovní a zároveň mají nějaký fyzický handicap, zdravotní nebo psychické potíže. Děti s dvojí výjimečností tak mohou mít například nadání a zrakové, sluchové nebo tělesné postižení, poruchy nálady, poruchu příjmu potravy, poruchu pozornosti, specifickou poruchu učení nebo spoustu dalších přidružených obtíží.

Dle Portešové (2011) však bývají za dvakrát výjimečné nejčastěji považovány rozumově nadané děti se specifickou poruchou učení, poruchou pozornosti nebo Aspergerovým syndromem.

V odborné anglicky psané literatuře a studiích zabývajících se touto problematikou se můžeme setkat s termínem *double exceptionality*, který používá například Montgomery (2006) nebo Friel (2015). Nejčastěji však bývá používán termín *twice exceptional* případně jeho zkrácená verze *2e*. Jiní autoři termín dvojí výjimečnost nepoužívají a operují se složeným termínem nadání a přidružená diagnóza (Pfeiffer, 2015).

Problematice dvojí výjimečnosti se odborníci začali věnovat v poměrně nedávné době. Ačkoliv není jasné, kdo s termínem dvojí výjimečnost přišel, dle Pfeiffer (2015) je často usuzováno, že to byl psycholog a profesor dětské psychologie na Univerzitě v Severní Karolíně James Gallagher, který se věnoval především nadaným dětem a dětem se specifickými vzdělávacími potřebami. Tento pojem se však pravděpodobně poprvé objevil ve studii z roku 1988 *Gifted handicapped: desultory duality* (nadaní handicapovaní: nesourodá dualita) od autorů Yewchuk a Lupart, kteří byli Gallagherovými studenty.

Možnost toho, že ta samá osoba může mít nějakou neobyčejnou schopnost a zároveň potíže s učením, zmiňuje již v roce 1923 americká psycholožka Leta Stetter Hollingworth. Ve čtyřicátých letech dvacátého století psali Kanner a Asperger ve svých případových studiích o dětech s charakteristikami, které dnes přisuzujeme poruše autistického spektra, přičemž tyto děti i přes autistické rysy měly vysoké rozumové schopnosti. V šedesátých a sedmdesátých letech ve svých studiích zmiňovali nadané, kteří měli zároveň potíže s učením, Gallagher (1966, in Kaufman, 2018) a Elkind (1973, in Kaufman, 2018). Tyto úvahy

vyústily v empirické zkoumání problematiky v již jmenované studii Yewchuk a Lupart (1988, in Kaufman, 2018).

V České republice se problematice dvojí výjimečnosti věnuje doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D, a to konkrétně kombinaci nadání a specifických poruch učení, zejména dyslexie (Portešová, 2011).

## **3.2 Problematika identifikace dvojí výjimečnosti**

Dvojí výjimečnost nebývá velice často rozpoznatelná, jelikož může nastat jedna z těchto tří následujících situací. První z nich je případ, kdy je dítěti diagnostikováno pouze nadání a přidružený problém není rozpoznán, jelikož nadané dítě si se svými obtížemi nějakým způsobem poradí. V tomto případě nenastane možnost jejich kompenzace. Dále se může stát, že je dítěti diagnostikována přidružená obtíž, která však „maskuje“ nadání tak, že je velice obtížně rozpoznatelné. Třetí situace je ta, kdy se nadání a přidružená porucha „maskuje“ navzájem natolik, že není rozpoznáno ani nadání, ani přidružená porucha (Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011).

Dare a Nowicky (2015) zkoumali ve své studii zkušenosti rodičů s identifikací dvojí výjimečnosti jejich dětí. Studie byla prováděna kvalitativně a výstupem byly rozsáhlé viněty (popisná shrnutí) popisující charakteristiky jednotlivých dětí, jejich silné a slabé stránky a popis toho, jak se jejich dvojí výjimečnost konkrétně ve škole projevuje. Rodiče z výzkumu pozorovali u svých dětí strach ze selhání, citlivost vůči kritice a přeceňování nebo naopak podceňování. Ačkoliv mělo každé dítě jinou přidruženou obtíž, všichni rodiče uváděli velice podobné zkušenosti s jejich identifikací. Výzkumníci proto nadále usuzují, že i přestože rodiče většinou nemívají zkušenosti s odbornou diagnostikou dvojí výjimečnosti, jejich role je pro identifikaci a následné potvrzení dvojí výjimečnosti významná.

### **3.2.1 Nadaný s poruchou pozornosti**

Identifikovat nadané dítě s poruchou pozornosti se jeví jako obzvlášť náročné. Podle Wood (2012) lze u dětí s nadáním často pozorovat symptomy, které vykazují děti s ADHD/ADD. Nadaní mohou mít velké problémy s udržení pozornosti v případech, kdy nejsou činnostmi dostatečně zaujati. Může to být tím, že jim činnost přijde příliš jednoduchá; například čtení po slabikách nebo jednoduché počty, nebo je pro ně daná činnost jednoduše nezajímavá. Naopak pokud jsou tím, co zrovna dělají velmi zaujati, mohou z toho být

opravdu nadšeni a vykazovat určitou impulzivitu a nadměrnou aktivitu, například vstávání z místa a vykřikování. Toto chování může být učiteli špatně pochopeno a identifikováno jako projevy ADHD/ADD. Následně pak může dojít k určení špatné diagnózy, pokud je bráno chování ve školním prostředí jako jedno z vodítek k určení diagnózy při vyšetření a je na něj kladen velký důraz. Odborníci se poté rozcházejí v názorech na to, zda jsou mezi nadanými dětmi s poruchou pozornosti, případně zda jich není méně, než jich je ve skutečnosti diagnostikováno. U dětí, které mají skutečně jak nadání, tak ADHD/ADD se může stát, že se tato dvě specifika překrývají a dítěti není identifikováno ani nadání, ani přidružená porucha.

Dle Webb a Latimer (1993) je důležité zkoumat situace, ve kterých je chování dítěte problematické. Nadané děti obvykle nevykazují problémy ve všech situacích. Mohou například být vnímány jako děti s poruchou pozornosti jedním z učitelů, ale jiným ne, nebo se tak jeví ve škole, ale vedoucím kroužků či jiných zálib se tak nejeví. Naopak ty, které skutečně mají ADHD/ADD, typicky vykazují problémové chování téměř všude, jak ve škole, tak doma a v rámci svých volnočasových aktivit. Jak ale poté poznat nadané dítě s poruchou pozornosti? Dle Anstet et al. (2007) mají nadané děti s ADHD/ADD ve srovnání s dětmi, které jsou „pouze“ nadané, více komorbidní psychopatologie, jako jsou poruchy nálad, úzkosti a poruchy chování. Dále mají také větší obtíže v sociální oblasti, a to včetně fungování v rodině. Neihart, Reis, Robinson a Moon (2002) uvádí, že nadané děti s poruchou pozornosti kvůli svým specifickým charakteristikám a způsobu chování jsou skupinou nadaných, která může často podléhat sociálním a emocionálním problémům.

### **3.3 Přístup k dětem s dvojitou výjimečností**

Děti, které jsou nadané a mají zároveň nějakou přidruženou obtíž, mohou ve škole i osobním životě čelit řadě výzev a potíží. Kromě přidružených obtíží mohou zažívat frustraci v důsledku vysokých očekávání od okolí, především od školy, které plynou z jejich nadání a předpokladu, že jako nadaným by jim škola neměla činit obtíže. Důsledkem nesprávného přístupu k těmto dětem může být to, že si tolik nevěří, a ne příliš kladně se hodnotí (King, 2005).

Pro spoustu učitelů však může být zvolení správného přístupu k těmto dětem nelehkým úkolem. Pokud má učitel ve třídě žáka s nadáním, lze se o jeho charakteristikách leccos dočíst a na základě těchto informací se pokusit alespoň trochu dané specifikum pochopit a poté se učit, jak k tomuto dítěti přistupovat. Stejně tak se lze snad z různých

publikací a jiných zdrojů dozvědět, jak pracovat s dítětem se specifickou poruchou učení, poruchou pozornosti, Aspergerovým syndromem a dalšími handicapy. I přesto, že by se mělo každému dítěti bez ohledu na to, zda je něčím specifické a odlišné od většiny svých vrstevníků, dostávat individuálního přístupu, učitelé si často nevědí s těmito dětmi rady. Těm se pak nedostává takového přístupu, jaký by potřebovaly. Učitelé většinou s těmito dětmi jednají podle toho, jaká „nálepka“ jim byla přidělena dříve, zda nadání, nebo přidružená obtíž (Josephson, Wolfgang & Mehrenberg, 2018).

Josephson et al. (2018) popsali několik strategií, které doporučují učitelům základních a středních škol, kteří pracují s dětmi s dvojitou výjimečností. První z nich je pomoci dítětem s dvojitou výjimečností se zaměřit na to, v čem jsou dobré, podporovat je v tom a nabídnout jim individuální hodiny zaměřené na rozvoj jejich nadání. Zároveň by učitelé také měli nabídnout možnost doučování, aby děti mohly zlepšovat své slabé stránky. Na slabiny dětí by však neměli příliš upozorňovat. Další strategií je učit děti efektivněji si rozvrhovat čas, který věnují svým povinnostem a zálibám. Dále je ve studii učitelům doporučeno dávat dětem dostatek času na splnění úkolů během výuky, aby se tím necítily tolik vystresované.

Přístup k dětem s dvojitou výjimečností z pohledu rodiče zkoumali Besnoy et al. (2015). Výzkumníci dělali pomocí zakotvené teorie rozhovory s osmi rodiči dětí s dvojitou výjimečností. Rodičů se ptali především na to, jakým způsobem obhajují před okolím a jakým stylem zvládají výjimečnosti svých dětí. Z výsledků studie vyplývá, že tito rodiče museli obhajovat přidruženou obtíž svých dětí, jelikož je pro mnoho lidí obtížné brát tyto potíže v úvahu, když je dané dítě chytré a nadané. Všichni rodiče z výzkumu se snažili o to, aby jejich děti maximalizovaly svůj potenciál a nebyly příliš omezovány svým handicapem. Dále také z rozhovorů vyplývá, že se tito rodiče ve školách, které jejich děti navštěvují, setkávají s nedostatkem odborných znalostí pedagogů. Rodiče se tedy potýkali s tím, jak si před těmito pedagogy obhájit dvojitou výjimečnost jejich dětí, a to především kvůli nedostatku dostupných zdrojů o dvojitou výjimečností.

## 4 SEBEPOJETÍ

Konstrukty, které vyjadřují vztah k vlastnímu Já, lze v psychologii najít vícero. Můžeme tak v odborné literatuře nalézt termíny jako je Self, Jáství, sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí, self-efficacy a další. V nejširším slova smyslu je sebepojetí vnímáním sebe sama. Toto vnímání je utvářeno zkušenostmi získávanými z prostředí, ve kterém se daný jedinec nachází (Orel, Obereignerů & Mentel, 2016).

### 4.1 Konstrukty související se sebepojetím

Dnes již klasickým konstruktem vyjadřujícím vztah k vlastnímu Já je teorie Williama Jamese, který rozlišil *Já jako subjekt* a *Já jako objekt*. Já jako subjekt v anglickém jazyce *I* (Já) představuje přítomné schéma vědomí, cítění a jednání. Jsou to naše vlastní prožitky. Já jako objekt *Me* (zvrátané zájmeno sebe), znamená, uvědomění si toho, že ten, kdo cítí, jedná či uvažuje, se stávám pozorovatelem svých prožitků (Říčan, 2010).

Dalším termínem souvisejícím se vztahem k sobě a pohledem na sebe, a tedy i sebepojetím, je pojem *Self* Carla Rogerse. Self je podle Rogerse uzavřený Gestalt. Je to tedy jakýsi celek, který zahrnuje charakteristiku sebe sama a vztah Já ke všem životním aspektům, které se ho dotýkají, ať už vědomě či nevědomě. Rogers rozlišuje *objektivní Self* a *subjektivní Self*, které se do určité míry shoduje s dělením Williama Jamese. Objektivní Self vychází ze životních zkušeností. Subjektivní Self je nejintimnější aspekt sebe sama. Spojením těchto dvou Self vzniká *Self koncept*, který vyjadřuje komplexní představu o tom, kdo jsem (Rogers 1991, in Nykl, 2012; Cakirpaloglu, 2012).

Smékal (2002) dále uvádí termín *Jáství* nebo taktéž *Sebeobraz*. Jáství jsou veškeré představy o sobě samém a zároveň vztah ke svému já. Sebeobraz je rozdělen do několika kategorií. První z nich je *Reálné Já*, které představuje obsah a strukturu sebepojetí. Druhou kategorií je *Já vnímané*, ve kterém jsou obsaženy aktuální pocity o sobě a také to, jak na sebe nahlížíme v konkrétních situacích. *Ideální Já* je představa toho, jaký bych chtěl být. *Prezentované Já* jsou veškeré projevy a charakteristiky, které prezentujeme druhým.

## 4.2 Současné přístupy

Dle Blatného a Plhákové (2003, 92) je sebezpojetí „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“. Blatný dále uvádí čtyři současné pohledy na sebezpojetí. Sebezpojetí multifacetové, hierarchické, dynamické a sebezpojetí jako Jáský systém.

Multifacetové sebezpojetí je tvořeno systémem mentálních reprezentací Já, neboli schémata. Tyto reprezentace se vyznačují například časem, kdy můžeme rozlišovat reprezentaci budoucího, současného, nebo minulého Já. Jednotlivé reprezentace také mohou být pozitivní či negativní a reálné či ideální, tedy takové, jaké by daný člověk chtěl mít (Blatný, 2010).

Hierarchické sebezpojetí představuje poznatky, které si o sobě člověk utváří na základě sebezpozorování při určité činnosti, učení, srovnáváním s druhými a interakcí se sociálním prostředím. Tyto poznatky jsou hierarchicky uspořádány od jednotlivých specifických jednotek až po obecnější kategorie (Blatný & Plháková, 2003).

Dynamická složka sebezpojetí vyjadřuje různě intenzivní aktivitu jednotlivých reprezentací Já v různorodých situacích. V určitém okamžiku jsou tak některé složky Já na pozadí, některé v popředí, případně je jedna řídicí (Blatný & Plháková, 2003).

Sebezpojetí jako Jáský systém neboli sebesystém se vztahuje především k seberegulaci chování, a to především tím, že veškerý obsah sebezpojetí je součástí chování daného jedince, a to dané chování zpětně ovlivňuje daný obsah. Sebesystém souvisí s konativní složkou sebezpojetí, která je popsána v následující kapitole (Blatný, 2010).

Obdobný pohled na sebezpojetí má také Smékal (2002, 368).

*Sebezpojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebezpojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkráceně nebo stylizovaně, se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem.*

Jak už bylo řečeno výše, sebezpojetí je z velké části formováno prostředím. Charles Cooley na počátku dvacátého století přišel s teorií takzvaného *zrcadlového Já*. Podle Cooley je okolí pro jedince sociálním zrcadlem. Pomyslný odraz tohoto zrcadla, kterým jsou názory a postoje druhých k nám, jsou zvnitřňovány a postupně přejímány za své. I přesto, že teorie

zrcadlového já je poněkud starší než ostatní současné zmiňované přístupy, domníváme se, že je aktuální i dnes (Orel et al., 2016).

### 4.3 Jednotlivé složky sebepojetí

Níže uvedené složky sebepojetí vychází z dělení, které uvádí Blatný a Plháková (2003), Blatný (2010) a zároveň Výrost a Slaměník (2008). Pro účely této práce jsme považovali toto rozdělení za nevhodnější. Rozlišujeme zde kognitivní, emocionální a konativní složku Já.

Kognitivní složka se týká všech znalostí o sobě samém, které jsou dále určitým způsobem organizovány. Tyto znalosti jsou získávány nejen z prostředí, ve kterém se daný jedinec vyvíjí, ale také vlastním pozorováním prováděných činností a duševních procesů a stavů. Míra informací o sobě získávaných z prostředí a sebepozorováním se může měnit v závislosti na vývojovém období, ve kterém se daný jedinec nachází. Obsah sebepojetí se dále liší tím, jaké aspekty Já považuje daný jedinec za výrazné a odlišné od druhých (Blatný & Plháková 2003).

Emoční aspekt sebepojetí se vyznačuje pozitivními či negativními prožitky spojenými s vnímáním sebe. Tyto prožitky mají různou intenzitu a bývají propojeny s nějakým kognitivním obsahem, tudíž oddělování emocionální složky od kognitivní je velmi problematické (Výrost & Slaměník, 2008).

Dle Blatného a Plhákové (2003) se s emoční složkou Já také pojí například termíny sebeúcta, sebehodnocení a sebevědomí. Právě termín sebehodnocení je významnou komponentou emočního Já, jelikož hodnocením sebe sama nahlížíme na sebe pozitivně či negativně ve všech možných oblastech. Způsob a směr, jakým se posuzujeme, je posilován prostředím, ve kterém se nacházíme a jedinci se kterými se stýkáme a následně potom srovnáváme.

Sebevědomí bývá někdy považováno za jeden z nejdůležitějších předpokladů k tomu, aby člověk ve svém životě pociťoval štěstí a byl celkově spokojený s tím, jaký je. Sebevědomí má tak velký podíl na sebehodnocení (Řičan, 2007).

Konativní složka, někdy označována také jako motivační či behaviorální, má motivační funkci a uplatňuje se v seberegulaci chování. Celkový souhrn představ o sobě je tedy jedním z faktorů, který řídí naše chování. Součástí této složky je také *sebemonitorování*. Sebemonitorování je jakási snaha kontrolovat a upravovat své chování tím směrem, jak si to



vyžadují konkrétní situace a prostředí, ve kterém se právě nacházíme. S konativní složkou také souvisí termín *self-efficacy* neboli vnímání vlastní účinnosti. Vnímání vlastní účinnosti je přesvědčení o tom, že jsme schopni jednat tak, abychom dosáhli žádoucího výsledku (Blatný, 2010; Výrost & Slaměník, 2008).

## 4.4 Sebepojetí v mladším školním věku

Vývojové období mladšího školního věku vymezuje řada autorů obdobně. Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují mladší školní věk vstupem do školy, který nastává zpravidla v šesti až sedmi letech. K tomuto pojetí se přiklání také Thorová (2015) a Říčan (2004). Langmeier a Krejčířová společně s Thorovou se shodují na konci tohoto období, za který považují dvanáctý rok dítěte. Podle Říčana (2004) toto období končí již jedenáctým rokem, jelikož v tomto věku nastává u dítěte řada vývojových změn.

Dle Thorové (2015) jsou děti v mladším školním věku schopny poměrně komplexního a podrobného zhodnocení sebe sama, od sedmi let dokáží reflektovat, co si myslí. Thorová dále uvádí, že co se týče sebereflexe svého chování, té jsou schopny děti až po osmém roce života.

Na sebepojetí má v tomto věku velký vliv interakce s vrstevníky, s kterými dítě často porovnává svůj výkon. Od 9 let je dítě schopno sebehodnocení nejen v rámci porovnávání s vrstevníky ve své školní třídě, ale také na základě zvnitřněných standardů, které získává z názorů jiných lidí. Jestliže se dítěti ve škole nedaří, nebo si myslí, že se mu nedaří, může prožívat pocity méněcennosti. Úspěch ve škole má tedy významný vliv především na sebehodnocení. Sebepojetí je dále utvářeno tím, nakolik je dítě emočně přijímáno od svého okolí. Pokud se cítí akceptováno a má pocit, že je pro ostatní důležité, dodává mu to sebedůvěru a váží si samo sebe. Postoje a hodnocení autorit, tedy především rodičů a učitelů k dětem, jsou přejímány takřka v nezměněné podobě. Přístup těchto osob je tedy pro sebehodnocení dětí velmi podstatný. Děti v tomto věku tak při popisu sebe uvádějí také vztahy a postoje druhých k nim (Orel et al., 2016; Vágnerová, 2012).

Sebepojetí a jeho vývoji u dětí se věnovala například Harterová (1999, in Konečná, 2006). Ta uvádí, že děti příliš nerozlišují mezi popisem sebe sama a sebehodnocením. Pokud například dítě uvádí, co má rádo a co rádo dělá, nepopisuje nám pouze to jaké je, ale zároveň se tím také hodnotí. Říká tím, že je dobré a šikovné. Na jeho výpovědích je také ukázáno to, jak se cítí a vnímá v konkrétním prostředí a jak se vnímá po stránce sociální.

Ačkoliv jsou k dispozici pro výzkum sebepojetí v mladším školním věku různé sebesuzovací škály, dle Poledňové (2009) není vhodné při výzkumu sebepojetí u takto malých dětí zjištěné informace zobecňovat, jelikož není zcela jisté, zda na ně neměla přílišný vliv použitá výzkumná metoda.

## **4.5 Sebepečetí dětí s dvojí výjimečností**

Abychom mohli porozumět sebepečetí dvakrát výjimečných dětí, konkrétněji sebepečetí dětí nadaných s přidruženou diagnózou poruchy pozornosti, podíváme se nejprve jaké sebepečetí dle současných studií mívají děti s nadáním a jaké děti s diagnózou ADHD/ADD.

### **4.5.1 Sebepečetí nadaných dětí**

Hajná a Portešová (2005) k problematice sebepečetí nadaných uvádějí, že názory a závěry jednotlivých výzkumů na toto téma se značně liší. Některé studie naznačují, že se tyto děti vnímají převážně pozitivně, jiné že převážně negativně.

Kupříkladu ve studii Košira et al. (2016) nadaní adolescenti vykazovali vyšší sebepečetí v akademické oblasti, za to ale nižší sebepečetí v oblasti sociální oproti adolescentům, kteří nadání diagnostikované neměli. Marsh, Plucker a Stocking (2001) ve své studii porovnávali nadané děti a děti, které jako nadané identifikovány nebyly. Nadaní skórovali o více než jednu směrodatnou odchylku výše na škále akademického sebepečetí. Dle Cross, O'Reilly, Kim, Mammadov a Cross (2015) záleží především na tom, zda si jsou nadaní vědomí svých schopností a snaží se je rozvíjet. Pokud tomu tak je, bývají nadaní v těchto oblastech úspěšní, což následně pozitivně ovlivňuje jejich sebepečetí, a to především akademické.

Sebepečetí nadaných dětí se také věnovala Konečná (2010). Záměrem jejího výzkumu bylo porovnat sebehodnocení, tedy emoční složku sebepečetí u nadaných dětí mladšího školního věku a jejich vrstevníků, kteří byli méně nadaní. V rámci výzkumu byly brány v potaz proměnné, kterými byly tvořivost, osobnostní rysy, rodinné faktory a případný přidružený handicap. V této studii dosahovaly nadané děti statisticky významně vyšší úroveň sebepečetí než jejich méně nadaní vrstevníci v oblasti školních dovedností. V dalších oblastech nebyly nalezeny signifikantní rozdíly, avšak v oblastech pohybové dovednosti a

sociální akceptace se p-hodnota přibližovala hladině významnosti, která by poté ukazovala na nižší sebehodnocení u nadaných v oblasti pohybových dovedností a sociální akceptace.

#### **4.5.2 Sebepojetí dětí s poruchou pozornosti**

Dle některých výzkumů, například Barkley, Fischer, Smallish a Fletcher (2006) a DuPaul a Power (2008) je pro děti s poruchou pozornosti obtížnější uspět ve škole a mezi vrstevníky. Také bývají hůře hodnoceny. Rodiče těchto dětí uvádějí, že jejich děti nemají moc dobré sociální schopnosti, avšak ty se hodnotí v této oblasti jako stejně schopné jako jejich vrstevníci. Tento jev bývá někdy nazýván jako *positive illusory bias*.

Jiné studie však fenomén *positive illusory bias* vyvracejí. Například ve studii Jiang a Johnson (2017) skórovali chlapci s ADHD v míře *positive illusory bias* stejně, jako skupina chlapců bez této diagnózy. Chlapci ve studii Houck, Kendall, Miller, Morrell a Wiebe (2011) vykazovali nízké sebepojetí. Re, Quian, Wang a Gu (2002) a Edbom, Granlund, Lichtenstein a Larson (2008) zjistili ve svých studiích u dětí s ADHD nízké sebevědomí.

Některé studie také naznačují, že nižší sebepojetí není přímo zapříčiněno poruchou pozornosti, ale spíše problematickým chováním, které se s touto diagnózou často pojí, nebo také kvůli potížím s učením, které jsou způsobeny obtížemi ADHD (Pisecco, Wristers, Swank, Silva, & Baker, 2001; Tabassam, & Grainger, 2002).

#### **4.5.3 Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností**

Foley, Nicpon, Rickelt, Assouli a Richards (2012) ve své studii zkoumali sebevědomí a sebepojetí nadaných dětí s diagnózou ADHD a bez ní. Data byla získávána od 112 dětí ve věku 6 až 18 let. Všechny tyto děti měly naměřené IQ nad 120. 54 z nich splňovalo kritéria pro syndrom ADHD. Z výsledků studie vyplývá, že i přesto, že měly všechny děti podobné IQ, děti s ADHD skórovaly níže v míře sebevědomí, sebepojetí a celkovém štěstí. Mladší děti byly celkově šťastnější než adolescenti.

V českém prostředí se v rámci svého výzkumu sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí zmiňuje o sebepojetí a sebehodnocení dětí s dvojí výjimečností Konečná (2010). Ve studii bylo nicméně zařazeno pouze 11 dětí s dvojí výjimečností, z nichž některé měly zároveň poruchu pozornosti, jiné zároveň nějakou specifickou poruchu učení, případně měly přidružené obě diagnózy. Tyto děti dosahovaly nejvyššího skóru v oblasti celkového sebehodnocení. Nejnižše skórovaly v oblasti pohybových dovedností a sociální akceptace.

Všechny tři skupiny dětí ve výzkumu, tedy děti nadané, děti dvakrát výjimečné a děti, které nadání diagnostikované neměly, se hodnotily nejlépe v oblasti celkového sebepojetí a pohlížely na sebe převážně pozitivně. To však může souviset s vývojovým obdobím mladšího školního věku.

I přesto, že v následující studii nebylo zkoumáno sebepojetí pouze u dětí s nadáním a poruchou pozornosti, považujeme za vhodné vzhledem k povaze této práce, která si klade za cíl zkoumat sebepojetí prostřednictvím kvalitativního přístupu, přiblížit níže popsanou studii o něco podrobněji.

Wang a Neihart (2015) jako jedni z mála zkoumali sebepojetí u dětí s dvojitou výjimečností kvalitativně prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumníci se zaměřili především na akademické sebepojetí a akademické vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy). Výzkumu se účastnilo 6 nadaných chlapců ve věku 13 až 15 let, z nichž tři měli zároveň dyslexii, jeden ADHD, jeden poruchu emocí a jeden potíže v oblasti zrakového zpracovávání informací. Výsledky této studie naznačují, že akademicky úspěšní žáci s dvojitou výjimečností z dané studie mají pozitivně laděné akademické sebepojetí, a to se podílí na jejich školní úspěšnosti. Žáci ale také zmiňovali jejich neúspěchy v některých předmětech. V nich měli akademické sebepojetí negativní. Většině žáků dělalo obtíže memorování a porozumění textu, a to především v jazycích, historii a zeměpisu. I přesto, že byli žáci v těchto předmětech neúspěšní, pět ze šesti žáků uvedlo, že i přes jejich veškeré neúspěchy se snaží, jak nejlépe umí a věří, že to přinese výsledky. Všichni žáci ve studii uvedli, že to, že jsou v některých předmětech velmi dobří jim pomohlo na sebe nahlížet celkově pozitivně, a tudíž je jejich neúspěchy natolik netrápí. Z tvrzení žáků se také ukázalo, že jejich vnímání vlastní účinnosti hraje důležitou roli při motivaci plnit své školní povinnosti. Nutno ale dodat, že všichni tito chlapci byli zařazení v programu pro nadané a dostávalo se jim individuálního přístupu.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V teoretické části práce jsme se dozvěděli, co je to dvojitá výjimečnost a zaměřili jsme se na jednu její specifickou formu. Tou je kombinace nadání a poruchy pozornosti. Náš výzkum je konkrétně zacílen na sebepojetí mimořádně nadaných dětí s poruchou pozornosti.

Touto problematikou jsme se rozhodli zabývat hned z několika důvodů. Domníváme se, že dvojitá výjimečnost v českém prostředí je poměrně neprozkoumané téma a není mnoho českých publikací a výzkumů, které by se dvojitou výjimečností zabývaly. Pokud bychom se sháněli po informacích o kombinaci nadání a poruchy pozornosti, nalezneme českých zdrojů ještě méně. Ačkoliv množství cizojazyčných publikací a odborných článků na toto téma je o poznání více, výzkumů zaměřených na sebepojetí dětí, které jsou nadané a zároveň mají poruchu pozornosti, je opravdu poskrovnu. Kombinaci nadání a ADHD/ADD bývá obtížné rozpoznat, jelikož se navzájem maskují a někdy bývají dokonce zaměňovány (Foley et al, 2011; Wood, 2012). Proto vnímáme jako užitečné čtenářům zkušenost s těmito dětmi přiblížit. Jelikož je naše práce zaměřena na sebepojetí těchto dětí, přináší poznatky o tom, jakým způsobem na sebe nahlíží a jak vnímají sebe v prostředí, ve kterém se nacházejí. Získaná data tak mohou posloužit v neposlední řadě rodičům a učitelům těchto dětí.

Tato diplomová práce si klade za cíl popsat sebepojetí mimořádně nadaných dětí mladšího školního věku s poruchou pozornosti prostřednictvím osobních výpovědí těchto dětí. Dle Orla et al. (2016) je sebepojetí ve školním věku určováno názory a postoji druhých. Děti v tomto věku tedy mají pohled na sebe sama spojený s tím, jak na ně nahlíží druzí. Proto při popisu sebe sama uvádějí významné osoby v okolí a jejich postoje k nim. Respondenti v našem výzkumu jsou mladšího školního věku, tudíž jejich sebepojetí je z velké části utvářeno tím, jak k nim přistupují osoby v jejich okolí, tedy především rodiče, vrstevníci a učitelé. Z tohoto důvodu vnímáme jako důležité zaměřit se ve výzkumu u respondentů nejen na popis sebe, ale také na jejich vnímání a prožívání toho, jak k nim přistupují lidé v jejich okolí. Data tak přinášejí mimo jiné informace o možných vlivech na formování sebepojetí u této specifické skupiny dětí.

Také považujeme za nutné odůvodnit, proč jsme se zaměřili na děti mladšího školního věku. I přes to, že sebepojetí v tomto věku není komplexního charakteru a může se

stát, že toho příliš nezjistíme, rozhodli jsme se toto riziko podstoupit. Domníváme se, že je vhodné mluvit i o dětech mladšího školního věku s jakýmkoliv specifickým přímo s nimi, a nejen s jejich rodiči či učiteli; byť by to mohlo přinést spoustu obohacujících informací. Také nás zajímalo, jakým způsobem takto malé děti budou o sobě a o svém místě v životě mluvit. Proto mimo jiné v kapitole *Výsledky*, považujeme pro dané téma za stěžejní úryvky z rozhovorů s dětmi.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se nachází děti mladšího školního věku ve „světě školy“. Školní prostředí a vše spojené s ním, včetně času, kdy dítě nabírá na roli školáka síly, považujeme za důležitou oblast pro formování sebepojetí. Na základě námi vymezeném pohledu na konstrukt sebepojetí a s ohledem na výzkumný problém, jsme si určili tři výzkumné otázky:

1. Jaké je sebepojetí nadaných dětí s poruchou pozornosti v prostředí školy a volnočasových aktivit?
2. Jak se celkově vnímají nadané děti s poruchou pozornosti?
3. Jaká témata související s dvojí výjimečností se u těchto dětí projevují ve vztahu k sebepojetí?

Následně byly na základě výzkumných otázek vytvořeny jednotlivé otázky rozhovoru. Tyto otázky jsou uvedeny v příloze č. 2.

## 6 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Vzhledem k povaze výzkumné práce a výzkumného problému jsme se rozhodli pro kvalitativní design. Tento přístup se používá při zkoumání něčeho velmi specifického, co by mohlo mnoho lidí vnímat odlišně, přičemž při zkoumání se nejde jen po povrchu, ale více do hloubky daného tématu. Výzkumník v rámci tohoto přístupu využívá kvalitativních metod a sám se nepřímou podílí na procesech, které zkoumá. Jako typ výzkumu byla zvolena mnohopřípadová deskriptivní studie. Ta má za cíl popis určitých jevů u více případů (Hendl, 2005; Miovský, 2006).

V této kapitole bude upřesněn způsob výběru výzkumného vzorku, popíšeme výzkumný soubor, proces pojící se se sběrem dat, metody, které byly použity při zpracování a analýze dat a etické aspekty našeho výzkumu.

### 6.1 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl získán prostřednictvím nepravděpodobnostního výběru, a to kombinací samovýběru a záměrného výběru přes instituce (Miovský, 2006).

Pro výběr výzkumného vzorku jsme si určili tři kritéria. Těmito kritérii jsou diagnostikovaná porucha pozornosti bez přidružené hyperaktivity nebo porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, mimořádné nadání a mladší školní věk dítěte.

ADHD/ADD a mimořádné nadání byly u dětí ve výzkumu rozpoznány při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP); nejednalo se tedy o pouhé domněnky přítomnosti těchto specifík. Kritérium mladší školní věk jsme ještě zúžili na věk od osmi do jedenácti let, a to z důvodu zkoumaného tématu sebepojetí. Dle Thorové (2015) jsou děti schopny komplexnějšího popisu sebe sama od sedmi let, avšak sebereflexe teprve po osmém roce života. Nejvyšší možný věk jedenáct let jsme zvolili proto, že někteří autoři, například Řičan (2004), považují tento věk za konec vývojového období mladšího školního věku a také proto, neboť se domníváme, že starší děti, které jsou takřka na prahu puberty, mohou mít jiný a obsáhlejší náhled na sebe sama. Jejich výpovědi by tak nemusely příliš korespondovat s výpověďmi mladších dětí ve výzkumu.



Respondenty jsme nejprve získávali prostřednictvím sociálních sítí, a to následovně. Dva respondenti byli získáni za pomoci sociální sítě facebook.com, kde se na námi vznesený dotaz ozvaly dvě matky dětí, které odpovídaly zvoleným kritériím pro zařazení do výzkumu. Z důvodu ochrany osobních údajů zde neuvádíme konkrétnější postup získávání výzkumného vzorku na této sociální síti.

Dalším krokem v získávání účastníků výzkumu, bylo kontaktování ředitelů základních škol, které jsou uvedené na oficiálních internetových stránkách Mensy ČR<sup>1</sup>, jakožto školy spolupracující s touto organizací, z nichž některé mají programy pro nadané žáky. Dále jsme kontaktovali základní školy uvedené na internetové stránce talentovani.cz, které uvádějí na svých webových stránkách programy pro nadané. Tyto základní školy byly kontaktovány na základě našeho předpokladu, že právě tam by mohly mimořádně nadané děti s poruchou pozornosti docházet. Kontaktovány byly všechny školy, do kterých byla dostupnost veřejnou dopravou v rozmezí jednoho dne i s návratem zpět do Olomouce. Tímto způsobem bylo získáno šest participantů.

Poté byly kontaktovány PPP Olomouckého, Moravskoslezského, Zlínského, Jihomoravského, Pardubického a Královohradeckého kraje, do jejichž místa působí a blízkého okolí, bylo možné dojet veřejnou dopravou. Tímto způsobem však žádní respondenti získáni nebyli, i přesto, že se v některých případech vedení poraden ozvalo s příslibem předání kontaktu dalším zaměstnancům, případně samotným rodičům. Stejný postup byl proveden s již zmiňovanými základními školami – byli kontaktováni ředitelé škol, kteří předali kontakt rodičům, z nichž se někteří následně sami ozvali. Po neúspěšném získání participantů prostřednictvím kontaktu s PPP byly dále kontaktovány všechny základní školy v Olomouci a základní školy v místě mého bydliště, které žádné programy pro nadané na svých webových stránkách uvedené neměly. Tímto způsobem byl získán jeden respondent. Všechny základní školy a PPP jsme oslovili prostřednictvím emailu. Celkově bylo kontaktováno 56 základní škol a 25 poraden.

---

<sup>1</sup> Mensa ČR je českou pobočkou mezinárodní organizace, která sdružuje nadprůměrně inteligentní lidi. Tato organizace si klade za cíl vytvářet podnětné prostředí pro její členy a podporovat jejich seberealizaci a vzájemný kontakt (Mensa České Republiky, 2019).

## 6.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo devět dětí ve věku osm až jedenáct let s mimořádným nadáním a poruchou pozornosti bez přidružené hyperaktivity nebo s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Ve složení osm chlapců a jedna dívka. Jeden respondent má kromě nadání a ADHD zároveň *Aspergerův syndrom*<sup>2</sup>. I přesto, že mezi kritérii pro výběr respondentů tato diagnóza nebyla, rozhodli jsme se tohoto respondenta v našem výzkumu ponechat, jelikož jsme se o tom, že má zároveň i Aspergerův syndrom, dozvěděli od rodičů až po provedení rozhovoru. Respondent nám již věnoval svůj čas, tudíž jsme považovali za neetické ho z výzkumu vyloučit. V následující tabulce uvádíme změněná jména dětí, věk, třídu, konkrétní formu dvojí výjimečnosti a typ základní školy, které dané dítě navštěvuje.

Tabulka č. 1: Výzkumný soubor

| Jméno   | Věk    | Třída    | Forma dvojí výjimečnosti | Typ školy  |
|---------|--------|----------|--------------------------|--|
| Kryštof | 9 let  | 4. třída | MN + ADD                 | Státní ZŠ  |
| Michal  | 10 let | 4. třída | MN + ADD                 | Státní ZŠ  |
| Jakub   | 9 let  | 3. třída | MN + ADD                 | Státní ZŠ s třídami s rozšířenou výukou předmětů |
| Sára    | 9 let  | 4. třída | MN + ADD                 | Státní ZŠ s třídami s rozšířenou výukou předmětů |
| David   | 9 let  | 4. třída | MN + ADHD                | Státní ZŠ s třídami s rozšířenou výukou předmětů |
| Filip   | 10 let | 4. třída | MN + ADHD                | Státní ZŠ s třídami s rozšířenou výukou předmětů |
| Adam    | 10 let | 5. třída | MN + ADHD + AS           | Státní ZŠ  |
| Martin  | 11 let | 5. třída | MN + ADHD                | Státní ZŠ  |
| Max     | 8 let  | 3. třída | MN+ADD                   | Soukromá ZŠ                                      |

<sup>2</sup> Aspergerův syndrom je typ Pervazivní vývojové poruchy. U těchto poruch je narušena interakce a komunikace s okolím, a jsou zde přítomny stereotypními zájmy a chování. Zájemci o podrobnější informace mohou najít diagnózu Aspergerův syndrom v MKN-10 pod kódem F84.5 (MKN-10, 2018).

## 6.3 Sběr dat

Sběr dat byl proveden prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Tento způsob získávání dat spočívá v přípravě okruhu otázek na nějaké konkrétní téma, které poté pokládáme účastníkovi výzkumu za určitým cílem. Je zde možnost zaměřovat pořadí okruhu otázek a je žádoucí doptávat se účastníka, jak danou věc myslel, a pokládat doplňující otázky (Miovský, 2006). Pro náš výzkum jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor kvůli povaze výzkumného souboru a oblasti, která je zkoumána. Účastníci výzkumu jsou ve věku, kdy pohled na sebe sama ještě není natolik rozvinutý jako u dospělého člověka, tudíž jsme považovali za vhodné mít možnost se jich na věci doptávat, případně jim je vysvětlit na nějakém příkladu.

U čtyř dětí probíhaly rozhovory ve třídách základních škol a v pěti zbylých případech v domovech účastníků. Realizace sběru dat proběhla v rozmezí čtyř měsíců. Všechny rozhovory byly pořízeny na audiozáznam.

Před samotným rozhovorem jsem se nejprve setkala s rodiči dětí a u tří dětí s vedením škol, na kterých jsem rozhovory prováděla. Poté jsem se seznámila s dětmi, se kterými jsem následovně vedla rozhovor. Nejprve od nich bylo zjišťováno, zda ví, proč jsem za nimi přišla. Některé z dětí nevěděly, z jakého důvodu jsem tam, pouze jim bylo řečeno, že si s nimi přijde někdo popovídat. Těmto dětem jsem vysvětlila, proč a na co se jich budu ptát, a že je toto povídání naprosto dobrovolné.

Na začátku rozhovoru jsem se ptala na věk a třídu, kterou dané dítě navštěvuje. Poté jsem se dětí ptala na to, jak se dnes měly a co dnes dělaly. Tyto otázky sloužily především k bližšímu seznámení a navození příjemné atmosféry. V průběhu rozhovoru se u některých dětí objevily problémy s pozorností, otázku jsem tak musela občas zopakovat nebo upřesnit. Dále se zde u nich objevovalo hraní si s rukami či tužkou nebo nějakou malou hračkou, častá změna pozice sedu a odbíhání od tématu rozhovoru k popisování různých her či knih. Děti mi také často v průběhu rozhovoru ukazovaly své hračky a výtvary. Toto chování jsem nijak neomezovala. Pouze pokud odbíhání od tématu trvalo příliš dlouho, stočila jsem rozhovor zpět k tématům, která jsme probírali předtím.

## 6.4 Metody zpracování a analýzy dat

Data byla se souhlasem respondentů a jejich rodičů fixována na audiozáznam. K tomuto účelu byl použit diktafon. Nejkratší rozhovor trval 18 minut a nejdelší 56 minut. Průměrná délka rozhovoru byla 34 minut. Získaná data byla následně přepsána do doslovné transkripce.

Přepsaná data byla analyzována použitím principů tematické analýzy. Tematická analýza je flexibilní nástroj určený pro identifikaci a analýzu vynořujících se témat (vzorců) v datech. Ačkoliv je tematická analýza hojně používanou metodou, nemá žádné teoretické zakotvení. V našem výzkumu vycházíme z pojetí výzkumníků Braun a Clarke (2006).

Dle Braun a Clarke (2006) je tematická analýza vhodná při výzkumu neprozkoumaných fenoménů, což odpovídá charakteru výzkumných cílů práce. Před začátkem analyzování dat je nutné si určit, jakým způsobem budou témata v datech identifikována. Pro náš výzkum jsme zvolili induktivní přístup, při kterém jsou identifikovaná témata úzce provázána se samotnými daty. Při kódování se tak nesnažíme napasovat témata do předem určených teoretických rámců, které by vycházely z našich osobních domněnek nebo jiných výzkumů na podobné téma, ale vycházíme z dat samotných. Vzhledem k povaze výzkumu jsme v datech hledali explicitní témata. Vyhledávání těchto témat spočívá v popisu informací vyplývajících z výpovědí respondentů a následnou interpretaci těchto dat.

Proces analýzy dat prostřednictvím tematické analýzy probíhal následovně:

1. *Seznámení s nasbíranými daty*: transkript (přepis) jednotlivých rozhovorů byl několikrát pročten. V průběhu byly zaznamenávány poznámky.

2. *Generování prvotních kódů*: k datům byly přiřazeny kódy charakterizující jednotlivé části výpovědí. Toto kódování bylo prováděno v demo verzi programu ATLAS.ti 8.

3. *Hledání témat*: před samotným vyhledáváním témat byly všechny získané kódy vloženy do jednoho Wordového souboru, kde byly následně na základě podobnosti barevně roztříděny. Poté bylo vytvořeno několik témat.

4. *Revize témat*: po vyhledání témat byla data znovu několikrát pročtena, abychom si ověřili, zda byla témata identifikována u všech respondentů, u kterých se objevila. Tato část je úzce svázaná s dalším bodem procesu analýzy.

5. *Vymezení a pojmenování témat*: v této části jsme se zamýšleli nad tím, zda byly jednotlivým tématům přiřazeny vhodné názvy. Ty jsme poté případně upravili. Témata byla dále hierarchicky rozřazena na témata, podtémata a dílčí podtémata.

6. *Sepsání výzkumné zprávy*: v závěru analýzy byla témata i s charakterizujícími výpověďmi respondentů seskupena do podoby výzkumné zprávy, kterou je kapitola *Výsledky*. Při sepisování výzkumné zprávy jsme se rozhodli témata pro lepší přehlednost na konci kapitoly shrnout do závěrečného soupisu. Jednotlivým tématům, podtématům a dílčím podtématům bylo přiděleno *frekvenční označení* podle třídění Hill et al. (2005). Označení *obecné téma* znamená výskyt témat u všech respondentů, nebo u všech respondentů kromě jednoho. Téma *typické* lze nalézt u nejméně poloviny respondentů a téma *variantní* alespoň u dvou respondentů.

## 6.5 Etické aspekty výzkumu

S účelem, a tím jakým způsobem bude rozhovor probíhat, byli seznámeni jak účastníci, tak alespoň jeden z rodičů. Ti měli možnost nahlédnout na okruhy otázek. Rodičům účastníků byl předložen informovaný souhlas s účastí jejich dcery nebo syna ve výzkumu. Všichni rodiče tento souhlas podepsali. Ve třech případech jsme nejednali přímo s rodiči, ale s vedením škol, které oslovilo rodiče dětí a seznámilo je s naším výzkumem. Emailová komunikace mezi vedením a rodiči nám byla přeposílána. Od těchto rodičů jsme také obdrželi informovaný souhlas.

Poté, co byl podepsán informovaný souhlas rodiči, bylo sděleno účastníkům, že pokud se nechtějí účastnit rozhovoru, tak nemusí, a pokud jim bude nějaká otázka nepříjemná, tak na ni nemusí odpovídat. Účast na výzkumu byla anonymní a citlivé údaje byly v práci pozměněny nebo vynechány. Ve všech případech jsem během rozhovoru byla s dětmi v místnosti sama, tudíž byla zajištěna diskrétnost a anonymita toho, o čem jsme si s dětmi povídali. Rodičům a základním školám, které se na výzkumu podílely, bylo přislíbeno zaslání bakalářské práce.

## 7 VÝSLEDKY

„...a kdybych se tě zeptala, abys mi o sobě něco pověděl, co si o sobě myslíš, jaký seš...co bys tak o sobě řekl?“

„No to se děje právě teď.“

(Kryštof)

Výsledky byly pro lepší přehlednost rozděleny do tří tematických celků. Těmito celky jsou sebepojetí školní úspěšnosti, vztahy s vrstevníky a vnímání sebe. Jelikož data získaná z rozhovoru s respondentem s Aspergerovým syndromem považujeme za odlišná od ostatních, nezařazujeme je do celkové analýzy ani do závěrečného shrnutí témat. Analýza dat z tohoto rozhovoru byla provedena samostatně. Na konci tematického celku vždy uvádíme krátký odstavec k důležitým aspektům vztahujícím se k sebepojetí u tohoto respondenta. **TÉMATA** jsou vždy psána tučně a velkými písmeny, jednotlivá **podtémata** malým písmem a tučně a *dílčí podtémata* malým písmem a kurzívou. V závěrečném shrnutí uvádíme v první osobě témata, která přímo vycházejí ze slov respondenta. Témata uvedená ve třetí osobě jsme vydedukovali z výpovědí a sebe prezentace respondentů při rozhovoru, a tudíž jsme je považovali za vhodné nějakým způsobem od sebe odlišit.

### TEMATICKÝ CELEK: VNÍMÁNÍ SEBE

---

#### TÉMA: UVĚDOMUJI SI SVÉ SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY

Téměř všichni respondenti na otázku, zda jsou sami se sebou spokojení odpovídají, že celkově jsou, a pokud jim něco na sobě vadí, jsou to spíše konkrétní věci. Celkový pohled na sebe se zdá být převážně pozitivní. Pouze jeden respondent se na sebe nedívá příliš pozitivně. Například na otázku, co má na sobě rád odpovídá, že jednodušší by bylo vymyslet něco, co rád nemá a celkově spíše zdůrazňuje věci, které mu nejdou a nedaří se mu.

U některých respondentů bylo poměrně obtížné blíže porozumět jejich pohledu na sebe sama, jelikož oni sami ho vzhledem ke svému věku neměli příliš ucelený. Při otázkách zaměřených na pohled na sebe mi například jeden z respondentů sdělil, že nad sebou příliš nepřemýšlí, protože je spokojený takový, jaký je a nepovažuje to za něco zajímavého.

U nejmladšího respondenta, kterému bylo osm let bylo také viditelné, že některé pojmy vztahující se k Já, příliš ještě nechápe a nerozumí jim.

*„Napadá tě něco, co bys chtěl na sobě jinak, třeba nějaká vlastnost, která se ti na sobě nelíbí?“*

*„Ne ani moc ne...já nemám žádný špatný vlastnosti...mně to stačí takhle, k čemu by mi vůbec byly, proč by je někdo chtěl?“*

(Max)

Poměrně ucelený pohled na sebe sama měl nejstarší respondent, kterému bylo jedenáct let. Ještě lépe byla schopna popsat pocity týkající se svých silných a slabých stránek a vnímání sebe samé respondentka, které bylo devět let. Tato dívka měla velmi dobré verbální vyjadřování, což také přispělo k tomu, že byla své pocity schopna dobře slovně popsat.

Když byli respondenti požádáni, aby mi řekli, jací jsou, uváděli nejčastěji jednu **dobrou vlastnost** a jednu **špatnou vlastnost**. Tři respondenti si na sobě cení vtipnosti. Mezi dalšími pozitivními vlastnostmi bylo jsem kamarádský, jsem chytrý a mám výdrž. Dva respondenti jako svou negativní stránku vidí lenost. Jeden z nich lenost u sebe chápe tak, že *„jde na plno jen do toho, do čeho se mu chce a když se mu nechce, tak do toho nejde“*. Další dva respondenti se považují za *impulzivní*. Jeden z nich to nazývá agresivitou, která podle něj znamená, že je do všeho „hrr“, reaguje rychle a pere se, ale jen ze srandy. Druhý z nich popisuje, že hlavně dříve, teď už se mu to prý nestává tak často, když mu někdo řekl něco nepěkného nebo o něj zavadil, tak se na něj naštvál, vybuchl a došlo k nějakému konfliktu. Mezi další negativní charakteristiky, které jednotliví respondenti uváděli, bylo: neumím si hlídat čas, *rozptyluju se a jsem pomalejší*. Tři respondenti o sobě říkají, že jsou *nepořádní* a mají potíže s uklízením. Dva respondenti uvádějí, že mají *potíže se spánkem*, že nemohou usnout a v noci se často probouzí. Všechny tyto tři rysy se mohou pojit s **obtížemi způsobenými poruchou pozornosti**. Čtyři respondenti, kromě vlastností při popisu sebe, uvádějí také **činnost, ve které jsou** podle nich **dobří** a **činnost, kterou dělají rádi**. Mezi uvedenými aktivitami se objevilo například jde mi dobře škola, uměl jsem už číst ve školce, rozumím knize o vesmíru od Stephena Hawkinga, pěkně kreslím, jdou mi housle, nebo mám rád science-fiction. Všechny tyto uváděné činnosti se pojí se *školním úspěchem* nebo *volnočasovými aktivitami*. Výše uvedená témata vznikla na základě toho, co v danou chvíli respondenty napadlo k otázce, jaký jsem.

---

## TÉMA: CHARAKTERISTIKY ODVOZENÉ ZE SEBEPREZENTACE

Zde uvádíme charakteristiky, které respondenti o sobě nesdělili přímo, ale jsou patrné z jejich sebeprezentace během celého rozhovoru.

U pěti respondentů se jako jedna z nejoblíbenějších činností objevilo sledování YouTube a hraní počítačových her, především hry Minecraft<sup>3</sup>. Některé studie uvádějí, že tato hra podporuje kreativitu a logické myšlení (Voiskounsky, Yermolova, Yagolkovskiy & Khromova, 2017). Dva respondenti se věnují programování. Sedm respondentů rádo čte. Mezi oblíbenými knihami se objevoval především Harry Potter a Deník malého poseroutky<sup>4</sup>. V obou knihách je hlavním hrdinou chlapec v podobném věku jako respondenti. Dalo by se tedy uvažovat o jakémisi ztotožnění s dětským literárním hrdinou. Dva respondenti čtou rádi knihy o vesmíru a další dva sbírají různé sběratelské karty. Jeden respondent rád vynalézá. Další respondent se věnuje zapojování elektrických obvodů. Respondentka z našeho výzkumu nejraději kreslí a vyrábí. Ačkoliv jsou některé oblíbené činnosti respondentů odlišné, téměř všichni uvádějí oblíbenou činnost, která by se dala nazvat kreativní či tvořivou. Nepřímo tak o sobě tito respondenti říkají, že **jsou tvořiví**.

Všichni respondenti dále mimo výše zmíněné volnočasové aktivity dochází alespoň na jeden kroužek. Většina z nich má kroužky alespoň tři, jeden respondent dokonce pět. Pouze dva respondenti jeden ze svých kroužků nedělají příliš rádi a vnímají to spíše jako určitou povinnost. Další kroužky ale tito respondenti navštěvují rádi. Ostatní respondenty všechny jejich kroužky baví a někteří by jich chtěli mít ještě více. Celkově je z výpovědí všech respondentů patrné, že jsou velmi zvědaví a rádi se dovídají nové poznatky o tématech, která je zajímají. Těmito tématy jsou často i jednotlivé oblasti školních předmětů. Všichni respondenti mají tedy **vysokou potřebu** stále nových a nových **podnětů** a učení se novým **poznatkům**.

*„...když třeba máme úkol, jako udělat nějakou prezentaci, tak ji vždycky udělám. Je to dobrovolný, ale já ji udělám vždycky.“*

*„A proč pokaždé děláš tu prezentaci, když je to dobrovolný?“*

*„Můžu si vymyslet téma, to zaprvé...a za druhé jako můžu vymyslet, co by pro ty studenty bylo nejlepší vědět jako.“*

(David)

---

<sup>3</sup> Podstatou této hry je tvoření fantazijního světa, který se skládá z lego kostek (Voiskounsky et al., 2017).

<sup>4</sup> Tato kniha je psána formou deníku malého chlapce, do kterého si často velice vtipnou formou píše různá dobrodružství z prostředí školy a rodiny (Československá bibliografická databáze, 2019).



U tří respondentů bylo také patrné, že mají velice **rozvinuté sociální citění**. V závěru rozhovorů byla vždy respondentům pokládána projektivní otázka: „*Pokud bys uměl/a čarovat, chtěl/a bys ve svém životě něco změnit? Co by to bylo?*“ U dvou respondentů se objevilo přání, aby mezi sebou lidé neválčili a uvědomili si, že jsou „*jedna lidská rasa*“, protože válčení kvůli náboženským a kulturním rozdílům je zbytečné. Další respondent soucítil s paní uklízečkou ve škole, jelikož po dětech často musí uklízet velký nepořádek. „*...já to dělám tak, že se prostě o přestávce nasvačím aa...když je to třeba chleba, není to nic dobrého, tak si prostě kousnu a jdu si chvilku hrát, a když pak ještě není hodina, tak jdu na chodbu něco dělat...jako zkontrolovat, jestli někdo něco neudělal na zdi nebo na záchodě...*“

„*Hmm...jak to myslíš neudělal na zdi nebo na záchodě?*“

„*No tak prostě...na těch záchodech je to občas úplně špinavý...*“

„*Aha...a tak ty to chodíš zkontrolovat, jestli je to jako v pořádku jo...*“

„*No já to zkontroluju aa...když tam něco najdu tak to řeknu ostatním a ty to řeknou paní učitelce...mně je vždycky pak paní uklízečky líto...*“

(Kryštof)

Pro několik respondentů byla důležitá spravedlnost. Často ji vyžadovali a oceňovali u druhých, například u učitelů. U některých se **smysl pro spravedlnost** projevoval přímo v jejich způsobu uvažování a vyjadřování.

„*Já myslím, že jsem tak na druhym nebo třetím místě někdy...v historii jsem určitě na druhým...protože nejchytřejší je Kuba...ten pořád něco mele o historii...Kubo, promiň, že tě trošku urážím teď...to byla teďka troš...to byla trošku urážka...že já jsem řekl, že mele o historii...a to nebyla pravda, on jenom říká něco...o tom nějaký věci...*“

(Max)

---

## UVĚDOMUJI SI SVÉ CHOVÁNÍ A JEHO NÁSLEDKY

Kromě jednoho respondenta všichni uvádí, že **občas** doma nebo ve škole **zlobí**. Otázka na toto téma nebyla respondentům pokládána, ale i přesto se o tomto tématu zmínili. Šest respondentů uvádí, že zlobí doma. Pro tyto respondenty zlobení znamená například to, že někdy odmouvajjí rodičům, otravují, pošťuchují se se sourozencem, nebo se jim nechce uklízet. Pět respondentů uvádí, že zlobí ve škole. Dva respondenti říkají, že je někdy paní

učitelka napomene za to, že vykřikují při hodině a dělají si z něčeho legraci. Jiní uvádějí, že si v hodinách, které je nebaví čtou nebo povídají se spolužáky.

Pět respondentů mělo v minulosti ve škole **konflikt kvůli svému chování**. Někteří z nich je mají stále. Dva respondenti uvádějí, že kvůli svému chování (prali se se spolužáky) nemají moc dobré vztahy se třídou a s učiteli. Teď už je to podle nich lepší, jelikož už se neperou. Podobný problém měl ještě jeden respondent, který byl, dle jeho slov, dříve hodně hyperaktivní a kvůli tomu to měl „*horší s učiteli*“. Tento respondent momentálně užívá medikaci na ADHD a sám říká, že je klidnější než dřív a že mu léky pomáhají a je za to rád. Dva respondenti uvádějí, že **když se nechovají, tak jak by se podle rodičů nebo učitelů měli chovat, tak je to mrzí**.

*„A seš spokojenej s tím, jakej seš?“*

*„Jo jsem...No to, že někdy rodiče naštvu tak to rád nejsem, že jsem takový, ale jakože...“*

*„A proč myslíš že je třeba naštveš?“*

*„No že si neuvědomím, že třeba něco zapomenu nebo na něco neslyším. No a hlavně i třeba, že dělám nepořádek.“*

(Martin)

Respondent Adam při popisu sebe uvádí jednu dobrou vlastnost a tou je chytrost. Španou vlastností nazývá to, že se „*hnusně chová*“. Adam o sobě říká, že ve škole hodně zlobí a provádí dětem všelijaké lumpárny. Z jeho výpovědi je patrné, že si uvědomuje, že by se takto chovat neměl. V tom daném momentě nad tím ale příliš nepřemýšlí. Ve volném čase se rád dívá na YouTube, zajímá o elektrotechniku a o programování. Tento respondent byl v průběhu rozhovoru velice neklidný, vstával z místa a pouštěl různé písničky. Ve chvílích, kdy zmiňoval něco, co ho pravděpodobně trápí (například, to, že nemá žádné kamarády), bouchal rukama do stolu.

## TEMATICKÝ CELEK: SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI

---

### TÉMA: VE ŠKOLE SE MI DAŘÍ

Téměř všichni respondenti chodí do školy rádi. Respondent Martin akorát uvádí, že kvůli spolužákům je to ve škole někdy k nevydržení. Většina respondentů říká, že jim to **jde ve škole dobře nebo docela dobře**. Někteří z nich však dodávají, že by chtěli, aby jim to **šlo lépe**. Pokud se jim v nějakém předmětu nedaří, vnímají to tak, že by se měli více připravovat doma a více se snažit. Někteří respondenti přímo popisují, co dělají proto, aby se jim dařilo lépe. Jeden respondent například uvádí, že si doma nastaví budík, a snaží se v co nejrychlejším čase vypočítat zadané příklady, jelikož dle jeho slov počítá pomalu, protože se při počítání rozptyluje.

Všichni respondenti byli schopni říci, jak si myslí, že se jim ve škole daří v porovnání s celou jejich třídou. Kromě jednoho respondenta byli všichni schopni uvést, proč si myslí, že na tom jsou, jak na tom jsou. Dva respondenti uvádějí, že jsou v porovnání se spolužáky, *mezi těmi lepšími*. První z nich takto usuzuje na základě toho, že rodiče i učitelé říkají, že se mu ve škole daří a je chytrý. Tento respondent chodí do soukromé ZŠ. Druhý kromě mínění rodičů zmiňuje i to, že má lepší známky než jeho spolužáci. Tento respondent chodí do státní ZŠ. Další dva respondenti navštěvují ZŠ s rozšířenou výukou předmětů, přičemž v jejich třídě je skupina nadaných, kteří mají některé předměty zvlášť. Oba tito respondenti uvádějí, že celkově jsou ve třídě *mezi lepšími* a mezi nadanými jsou spíše *průměrní*. Tento typ třídy navštěvuje ještě jeden respondent, který se považuje celkově za *průměrného*. Respondent Jakub navštěvuje třídu, ve které jsou pouze nadaní žáci. Ten si připadá v porovnání se spolužáky *horší*. Z jeho výpovědí je patrné, že jeho rodiče kladou velký důraz na to, aby se mu ve škole dařilo. Respondent Kryštof si připadá *horší* než jeho spolužáci i přesto, že je ve třídě jediný nadaný. Dle tohoto respondenta si i jeho rodiče myslí, že se mu ve škole příliš nedaří. Respondentka Sára, která navštěvuje třídu s rozšířenou výukou předmětů, kde je skupina nadaných žáků, si připadá *průměrná*. Tato respondentka říká, že její rodiče jsou s jejími výsledky ve škole spokojeni jen trochu. Z výpovědí respondentů je tedy patrné, že svou úspěšnost ve škole *posuzují* mimo jiné *na základě postoje rodičů* k jejich školním výsledkům.

Respondenti dále posuzují svou školní úspěšnost, podle toho, zda se jim dostává *pochvaly od učitele* daného předmětu. Dále také na základě přístupu rodičů k jejich školnímu prospěchu.

Nejvíce respondenti svou úspěšnost ve škole posuzují na základě **porovnávání se se spolužáky**.

*„No a když zrovna můžeme, když ostatní neberou nic nového, tak jdem já a ještě další tři žáci na takové logické věci a takové šifrování a tak, tak z toho vyplývá, že nejsem ten nejhorší, jakože třeba nejlepší žák jde, já jdu, pak soused od nejlepšího žáka a ještě jeden kluk, co bydlí kousek tady od nás.“*

(Martin)

Ve třídě jednoho respondenta mají bodovací systém, na kterém lze obdržet body za dobré chování a dobré studijní výsledky. Za tyto body lze následně získat odměnu například v podobě „smazání“ nějaké špatné známky. Ačkoliv tento systém má pro žáky určité motivační funkci, vede také patrně k dalšímu porovnávání se spolužáky. Tři respondenti chodí do třídy, kteří mají speciálně zařazené předměty pro, ty žáky, kteří jsou nadaní. Tito respondenti mluví o sobě a spolužácích jako o těch nadaných a těch nenadaných. Je však pravděpodobné, že by se respondenti se svými spolužáky porovnávali, i kdyby k tomu nebyli podněcováni. Srovnávání s vrstevníky je pro období mladšího školního věku totiž velmi časté.

Nejdůležitějším vodítkem k posouzení úspěšnosti respondentů ve škole se zdá být porovnávání s ostatními spolužáky. Pouze respondentka Sára uvádí, že svůj úspěch pozná nejen podle známek, ale také podle toho, že ví, v čem je dobrá a v čem ne.

---

#### TÉMA: NĚKTERÉ VĚCI SE MI VE ŠKOLE NEDAŘÍ

Všichni respondenti mají určité oblíbené předměty. Všechny předměty, které respondentům jdou, je zároveň baví. Kromě jednoho respondenta mají všichni alespoň jeden **neoblíbený předmět, ve kterém se jim dle jejich slov nedaří**.

Většina respondentů **viní za špatnou známku sebe sama** – myslí, že ji dostali oprávněně a měli by se příště více snažit. Tento postoj mají i ti respondenti, kteří uvádí, že špatnou známku často dostanou za to, že se špatně soustředili a danou práci pak nestihli dokončit včas.

Čtyři respondenti si stěžují, že jsou ve škole **pomalí a nestíhají** kvůli tomu školní práci. Další dva respondenti uvádějí, že se ve škole cítí často **unavení**, na základě čehož práci například odbydou nebo nedávají tolik pozor. Dva respondenti uvádějí, že se **rozptylují**. Ačkoliv ne všichni respondenti si na problémy s pozorností stěžovali, většina z nich měla

během rozhovoru potíže zůstat sedět na jednom místě. Někteří odbíhali a hráli si s rukama, případně s nějakou hračkou. U dvou respondentů bylo někdy nutné otázky zopakovat, jelikož se na rozhovor velmi špatně soustředili. U velké části respondentů jsou určité **problémy pojící se s poruchou pozornosti** uvědomované a považované za jednu z příčin neúspěchu ve škole.

*„No tak jakože nad tím přemýšlím a občas se mi do toho nechce...občas se tak nějak zadívám a nad něčím přemýšlím...zadívám se třeba na střechu, na holuby na střeše, který tam jsou furt...no pak se teda na chvíli zamyslím, pak se vzpamatuju...přemýšlím nad tím...nebo jako někdy nad ničím nepřemýšlím a jen tak koukám kolem sebe nebo nad tím fakt hodně přemýšlím a snažím se...“*

(Sára)

Problémy se zaměřením pozornosti byly patrné například u respondenta Maxe. Ačkoliv tyto problémy respondent nijak nezmiňoval, domníváme se, že jeho výpověď velice dobře ilustruje, jakým způsobem se u něj mohou problémy s pozorností mimo jiné projevit.

*„Jo a ještě jedna věc, když už mluvíme o tom bruslení, tak mi tatka říkal, že mi objedná hodinky digitální, mají stopky a tak a jsou na sto metrů pod vodu.“*

*„Teda, tak se těšíš?“*

*„Jo....a ještě ted'ka v prvouce probíráme jednotky délky a jednotky hmotnosti a.....já já to zapomněl...a jednotky objemu...a tady mám ještě, to jsme koupili takovou věc....a já jsem se naučil pár super triků..(ukazuje „káču“)...a s tím se pak dělaj souboje....já jsem jednou chtěl, aby mi mamka koupila takovou arénu na souboje, ale říkala, že to stojí moc peněz...to třeba v Polsku, když jezdíme, tam je takový obchod, kde stojí žvejka třeba jen jednu korunu, tak tam strašně rád chodím, mají tam tyhle věci strašně levný...“*

(Max)

---

## TÉMA: JE PRO MĚ DŮLEŽITÉ, BÝT VE ŠKOLE ÚSPĚŠNÝ

Většina respondentů vnímá dvojku jako špatnou známku a špatný studijní výsledek, a to především na vysvědčení. Je pro ně tedy důležité mít **dobré známky**, kterými **jsou** pro ně **jedničky**.

Většina respondentů **špatně snáší školní neúspěch**. Uvádějí, že když se jim něco nepovede, tak jsou smutní nebo naštvaní. Pouze jeden respondent říká, že si z neúspěchu ve škole nic nedělá, jelikož má mnohem více úspěchů než neúspěchů. Tento respondent však vnímá postoj rodičů a učitelů k jeho školním výsledkům jako velmi kladný. Jeden respondent uvádí, že si na neúspěchy ve škole zvykl, takže mu to už tolik nevadí. Ostatní respondenti uvádí, že jsou ze špatné známky smutní nebo naštvaní a myslí si, že by se měli **více snažit**. Následně se také na daný předmět více doma připravují. Z výpovědi velké části respondentů je patrné, že na sebe *kladou poměrně velké nároky*. Ačkoliv tato charakteristika není u respondentů pravděpodobně zvnitřněná, považujeme ji za vhodné zmínit, jelikož může významně ovlivnit budoucí vnímání sebe sama.

Respondent Adam má pocit, že se mu ve škole daří docela dobře až na pár předmětů, ze kterých má špatné známky, kterými jsou trojky a čtyřky. Škola ho baví tak na půl. Říká, že v porovnání s celou třídou je na tom lépe než ostatní. Oproti ostatním respondentům se se spolužáky příliš nesrovnává. Je pro něj důležité mít dobré známky. Na předměty, které ho nebaví, se ale příliš nepřipravuje. Na předměty, které ho baví, se moc připravovat nemusí, jelikož mu jdou. Když dostane známku špatnou, říká, že se cítí „*hnusně*“ a „*je naštvaný na učitelku*“.

## TEMATICKÝ CELEK: VZTAHY S VRSTEVNÍKY

---

### TÉMA: POTŘEBA KAMARÁDSKÝCH VZTAHŮ S VRSTEVNÍKY

Pro všechny respondenty je důležité mít s vrstevníky přátelské vztahy a **být jimi přijímaní**. Respondenti, kteří nemají s vrstevníky takové vztahy, jaké by si přáli, uvádí, že by chtěli **mít více kamarádů**. Pro některé z respondentů je **přátelství** s vrstevníky **důležité velmi**. Někteří z nich při otázkách, které se týkají jich samotných, zmiňují, jak to má jejich kamarád a co by na to kamarád řekl.

*„...v normální třídě by mi to asi nešlo moc dobře, protože Tomáš říkal, že je to tam asi tak třikrát těžší (...) Tomáš říkal, že se mu tam nelíbí...ale kamarády si tam našel prý.“*

(Kryštof)

Tři respondenti **považují** některé vrstevníky za kamarády, i když ti jim jejich **kamarádství neopětují** nebo se k nim nechovají tak, jak by se od kamarádů dalo očekávat. Na dotaz, zda je považují za kamarády, odpověděli všichni zmiňovaní respondenti, že ano. Je ale otázkou, na kolik je tato představa o tom, že jsou to kamarádi, ovlivněna vývojovým obdobím mladšího školního věku, ve kterém přátelství nebývají natolik opravdová a stálá jako v pozdějším věku.

*„Jak to máš ve škole se spolužáky?“*

*„No...sem tam se mnou kamarádí Zdenka, někdy si mě jakoby nevšímá v uvozovkách jo, a někdy se mě zeptá, jestli si s ním venku zahraju na autobusy třeba a tak (...) a potom si trochu ještě povídám s Aničkou jo, jenže ta spíš více chodí s Klárkou, než semnou a nebo s někým jiným, takže se mnou chodí málokdy třeba do jídelny.“*

*„Hmm...a kolik máš v té třídě kamarádů, kdyby si měl tak říct?“*

*„No nevím, jestli se mnou kamarádí i Anička a pokud bych měl zasáhnout i Zdenku, jako toho kamaráda, tak mám to, dva kamarády.““*

(Jakub)

---

### TÉMA: PROBLEMATICKÉ VZTAHY S VRSTEVNÍKY

Téměř všichni respondenti uvádějí problémy ve vztahu k některým vrstevníkům, většinou spolužákům.

Velká část respondentů by chtěla, **aby** se k nim **spolužáci** chovali jinak, více je chápali a **rozuměli** jim. Někteří respondenti mají pocit, že také oni **nerozumí spolužákům**. Pro

některé z nich je nepochopitelné, že se jejich spolužáci do školy nepřipravují a nepřijde jim důležité mít dobré známky.

*„Chtěl bych mít víc kamarádů...chtěl bysem spíš jako aby byly takový, že aby se se mnou nehádali, aby byly se mnou spojenci...“*

(David)

Dva respondenti uvádí, že se k nim někteří **spolužáci chovají špatně**. Jeden z nich má se spolužáky problémy, které pravděpodobně hraničí se šikanou.

*„No jako je mi z toho někdy smutno...ale nedělej mi moc škody, dělej mi jenom nějaký škody.“*

*„Jenom nějaký...a jaký třeba?“*

*„Třeba si dělali srandu nebo se posmívali...noo ve třetí třídě to bylo takový horší s tím.“*

(David)

*„Jak se ti v té škole líbí vlastně?“*

*„No...někdy, když mě ostatní fakt štvou tak to tam není k vydržení...“*

*„A jak tě jako štvou?“*

*„Normálně nějak se se mnou, nějak na mě slovně naráží (...) třeba jestli se ptáte na to, jak mi ubližujou, tak kdybyste přišla před dvěma týdny, tak jsem měl tady pořádnou monokl ze školy.“*

(Martin)

Čtyři respondenti uvádějí, že si jich jejich **spolužáci příliš nevšímají** a moc dětí se s nimi nebaví. Tito respondenti **přístupují k tomuto problému** různě. Dva respondenti se snaží *spolužáky zaujmout*, další dva si jich snaží spíše *nevšímát*.

*„A co tak děláš o přestávce?“*

*„...občas, když mám něco připraveného na hodinu, tak to řeknu skoro úplně nejvíc lidem, nebo třeba, když přijdu do školy, tak občas...když je prostě něco vtipného, co jsem si pro ně připravila...tak to řeknu skoro úplně všem.“*

*„Jak to myslíš připravila?“*

*„No prostě doma si připravila něco vtipného pro ně...“*



(Sára)

*„...Když mi jako at' si mě ignorujou, já budu ignorovat je, mám kámoše mimo školu, můžu se bavit s někým třeba kdo není z mojí třídy (...) v budoucnosti by šlo si prostě ostatních nevsímat, ignorovat to a tak, to bych se pak vyhnul rozporům se spolužákama.“*

(Martin)

---

#### **TÉMA: DOBRÉ VZTAHY S TĚMI, SE KTERÝMI MÁM NĚCO SPOLEČNÉHO**

Čtyři respondenti uvádí, že **si rozumí s dětmi, které jsou podobné jako oni**, nejčastěji tedy s těmi, kteří jsou na podobné intelektové úrovni. Dva respondenti, kteří dochází do školy, ve které je skupina nadaných ve třídě s méně nadanými žáky, mají lepší vztahy s těmi nadanými.

*„No líbí se mi v té škole, že jsme tady nadaní...v té nadaný třídě jsme si všichni...jakoby jak to říct...rovni...prostě jsme na tom úplně stejně, jsme na stejný úrovni...to nechci říct jako za komunistů, prostě jsme na tom ale úplně stejně...jsme na stejný úrovni, ale jsme všichni jiní (...) mezi těmi nadanými je to podle mě super.“*

(David)

Kromě jednoho respondenta mají všichni respondenti **dobré vztahy s vrstevníky na kroužcích**; mají zde alespoň jednoho kamaráda, který je podle nich „fajn“, je to „dobrý kamarád“. To je pravděpodobně dáno tím, že mají respondenti s vrstevníky na kroužcích společné téma, které spolu mohou sdílet.

Tři respondenti uvádějí, že si se spolužáky docela rozumí a mají mezi nimi kamarády a vztahy s nimi považují za dobré. Téma kamarádů u těchto dětí rozhovorem příliš neprostupuje. U dvou respondentů to může být dáno tím, že jsou spíše samotáři. O přestávkách, o kterých je ve škole nejvíce času na rozvíjení vztahů, preferují čtení knih před trávením času se spolužáky. Respondent Filip je jediný, který při popisu sebe sama uvádí, že je přátelský. Tento respondent se také považuje za dobrého kamaráda a dle jeho slov by o něm paní učitelka řekla, že dobře zapadá do kolektivu. Také uvedl, že má ve třídě deset kamarádů, což je největší počet uvedených kamarádů mezi všemi respondenty.

Respondent Adam uvádí, že nemá vůbec žádné kamarády, a že si s dětmi jeho věku nerozumí. S dospělými je to prý lepší. Adam říká, že mu na sobě vadí, že neumí s dětmi komunikovat a neumí s nimi navázat kontakt. Dle jeho slov jsou děti v jeho věku „malý, aby to pochopili“.

Tabulka č. 2: Tematický celek VNÍMÁNÍ SEBE

| <i>Témata</i>   | <i>Frekvenční označení</i> |
|---|----------------------------|
| <b>UVĚDOMUJÍ SI SVÉ SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY</b>               |                            |
| <b>Mám nějakou dobrou vlastnost</b>                         | obecné                     |
| <b>Mám nějakou špatnou vlastnost</b>                        | obecné                     |
| <b>Definuji se potížemi spojenými s poruchou pozornosti</b> | obecné                     |
| <i>Jsem impulzivní</i>                                      | variantní                  |
| <i>Jsem pomalý</i>  | typické                    |
| <i>Rozptyluji se</i>  | variantní                  |
| <i>Problémy se spánkem</i>                                  | variantní                  |
| <i>Jsem nepořádný</i>                                       | variantní                  |
| <b>Definuji se činnostmi, které je baví nebo jim jdou</b>   | obecné                     |
| <i>Jdou mi věci ve škole</i>                                | typické                    |
| <i>Jsem dobrý ve volnočasových aktivitách</i>               | typické                    |
| <b>CHARAKTERISTIKY ODVOZENÉ ZE SEBEPREZERNTACE</b>          |                            |
| <b>Smysl pro spravedlnost</b>                               | typické                    |
| <b>Vysoké sociální citění</b>                               | variantní                  |
| <b>Důležitá je legrace</b>                                  | typické                    |
| <b>Jsem tvořivý</b>   | obecné                     |
| <b>Vysoká potřeba nových podnětů a poznatků</b>             | obecné                     |
| <b>UVĚDOMUJÍ SI SVÉ CHOVÁNÍ A JEHO NÁSLEDKY</b>             |                            |
| <b>Občas zlobím</b>   | obecné                     |
| <b>Kvůli svému chování mám ve škole konflikty</b>           | typické                    |
| <b>Mrzí mě, když se nechovám, jak bych měl</b>              | variantní                  |

Tabulka č. 3: Tematický celek ŠKONLÍ ÚSPĚŠNOST

| <i>Témata</i>                                  | <i>Frekvenční označení</i> |
|--|----------------------------|
| <b>VE ŠKOLE SE MI DAŘÍ</b>                     |                            |
| <b>Chci, aby se mi dařilo ještě lépe</b>       | obecné                     |
| <b>Jsem dobrý, když si to myslí okolí</b>      | typické                    |
| <i>Jsem dobrý, když si to myslí rodiče</i>     | variantní                  |
| <i>Jsem dobrý, protože mě učitel pochválil</i> | variantní                  |
| <b>Porovnávání se spolužáky</b>                | obecné                     |
| <i>Jsem mezi lepšími</i>                       | typické                    |
| <i>jsem průměrný/á</i>                         | variantní                  |
| <i>jsem mezi horšími</i>                       | variantní                  |
| <b>NĚKTERÉ VĚCI SE MI VE ŠKOLE NEDAŘÍ</b>      |                            |
| <b>Předměty, které mě nebaví, mi nejdou</b>    | obecné                     |
| <b>Za špatnou známku si můžu sám</b>           | typické                    |
| <b>Mám problémy udržet pozornost</b>           | variantní                  |
| <b>Jsem unavený</b>                            | typické                    |
| <b>JE PRO MĚ DŮLEŽITÉ BÝT ÚSPĚŠNÝ</b>          |                            |
| <b>Dobré známky jsou jedničky</b>              | obecné                     |
| <b>Špatně snáší školní neúspěch</b>            | typické                    |
| <b>Musím se víc snažit</b>                     | typické                    |
| <i>Kladou na sebe vysoké nároky</i>            | typické                    |

Tabulka č. 4: Tematický celek VZTAHY S VRSTEVNÍKY

| <i>Témata</i>                                    | <i>Frekvenční označení</i> |
|--|----------------------------|
| <b>POTŘEBA KAMARÁDSKÝCH VZTAHŮ</b>               |                            |
| <b>Chtějí být přijímáni vrstevníky</b>           | obecné                     |
| <b>Chci mít více kamarádů</b>                    | typické                    |
| <b>Přátelství je velmi důležité</b>              | variantní                  |
| <b>Jsou mí kamarádi, i když se tak nechovají</b> | variantní                  |
| <b>PROBLEMATICKÉ VZTAHY S VRSTEVNÍKY</b>         |                            |
| <b>Nerozumí mi a já nerozumím jim</b>            | typické                    |
| <b>Chovají se ke mně špatně</b>                  | typické                    |
| <b>Nevšímají si mě</b>                           | typické                    |
| <b>Strategie boje</b>                            | typické                    |
| <i>Snažím se je zaujmout</i>                     | variantní                  |
| <i>Nevšímám si jich</i>                          | variantní                  |
| <b>DOBŘÉ VZTAHY PŘI NĚČEM SPOLEČNÉM</b>          |                            |
| <b>Mám kamarády, co mají zájmy jako já</b>       | obecné                     |
| <b>Rozumím si s těmi, co jsou jako já</b>        | typické                    |

## 8 DISKUZE

V diskuzi se vyjádříme k metodologii výzkumu a limitům této práce. Dále jsme vytvořili podkapitolu, ve které se budeme věnovat výsledkům výzkumu.

Náš výzkum je zacílen na problematiku sebepojetí mimořádně nadaných dětí s poruchou pozornosti v mladším školním věku. V rámci praktické části výzkumu bylo také zmapováno prožívání a vnímání okolí, ve kterém se respondenti pohybují. Zaměřili jsme se zejména na prostředí školy. Kvůli povaze výzkumného souboru jsme si zvolili kvalitativní design. Povahou výzkumného souboru máme na mysli věk respondentů a dvojí výjimečnost. Ta je obtížně rozpoznatelná (Foley et al., 2011). Z těchto důvodů by bylo problematické sehnat takový vzorek, pro který by bylo vhodné použít kvantitativní design.

Našeho výzkumu se zúčastnilo devět dětí mladšího školního věku ve věkovém rozmezí 8 až 11 let, z toho jedna dívka. Pět z nich mělo nadání a ADD, tři nadání a ADHD a jeden nadání, ADHD a Aspergerův syndrom. Jako limit vnímáme na našem výzkumném souboru hned několik aspektů. Prvním z nich je samotný způsob výběru výzkumného souboru. Výběr byl proveden prostřednictvím samovýběru a výběru přes instituce. Riziko vidíme hlavně ve výběru přes instituce. Jelikož jsme oslovovali vybrané školy (především ZŠ, které se zaměřují na práci s nadanými), u kterých jsme předpokládali, že by právě tento typ ZŠ mohli žáci s dvojí výjimečností navštěvovat, je pravděpodobné, že nám tak unikly další dvakrát výjimečné děti, které dochází do běžných základních škol. Domníváme se, že pokud bychom do výzkumu zařadili pouze respondenty z běžných ZŠ nebo pouze respondenty ze škol, které s nadáním pracují a jsou tedy na něj a na žáky s dvojí výjimečností lépe připraveni, došli bychom pravděpodobně k různým výsledkům. Jako ideální by se jevílo kontaktovat všechny základní školy v České republice a stejně tak všechny PPP, to ale bohužel z časových a finančních důvodů nebylo možné – na některé školy bych se neměla možnost kvůli vzdálenosti dostavit.

Problematický se jeví i námi získaný výzkumný soubor. Všechny děti jsou mladšího školního věku, tudíž sebepojetí nemají natolik rozvinuté a nezjistili jsme tak od nich tolik informací, které bychom pravděpodobně mohli zjistit od dětí starších. Na druhou stranu díky tomu zachycujeme právě sebepojetí dětí v tomto věku, a to pomocí kvalitativního přístupu. Náš výzkum je tak netradiční oproti jiným výzkumům, kde bývá častější zjišťování

sebepečetí pomocí standardizovaných dotazníků. Otázkou je, zda je to spíše výhoda či nevýhoda. Já osobně to považuji minimálně za dobrou zkušenost.

Při vedení rozhovorů byly také patrné rozdíly při vyjadřování a chápání otázek u nejstaršího jedenáctiletého a nejmladšího osmiletého respondenta. Pokud by byli všichni respondenti stejného věku, případně by bylo věkové rozpětí nastaveno ještě o něco úžeji, je možné, že bychom došli k trochu jiným a možná i konzistentnějším výsledkům. Dále považujeme za ne příliš ideální zastoupení dívek, tedy jediné dívky v našem výzkumu. Při vedení rozhovoru byly patrné rozdíly ve vyjadřování chlapců a dívky, a to ve spektru zájmů i způsobu, jakým o sobě mluvili. Bohužel se nám nepodařilo sehnat více dívek do výzkumu. Při získávání respondentů pro nás bylo až překvapující, že nám vždy ředitelé napsali, že mají nadaného chlapce s poruchou pozornosti a pouze v jednom případě, že mají na jejich základní škole i nadanou dívku. Dle slov jedné paní ředitelky, mají na jejich škole, která je zaměřená právě na práci s nadanými dětmi, více nadaných chlapců než dívek. To paní ředitelka přisuzuje především tomu, že dívky se spíše projevují jako hodné a poslušné a nerady vybočují z kolektivu. Tuto myšlenku považujeme za velice zajímavou a myslíme, že to může mít na počtu identifikovaných nadaných dívek podíl. Další důvod, proč se nám podařilo do výzkumu sehnat povětšinou chlapce, vyplývá dle našeho názoru právě z přidružené poruchy pozornosti, která bývá častěji diagnostikována u chlapců (Ptáček & Ptáčková, 2018).

Jako problémová se nám dále jevila přidružená obtíž u respondentů, kterou byla porucha pozornosti. Ačkoliv jsme si vědomi toho, že toto označení, které v celé práci používáme není odborné, rozhodli jsem se ho tak ponechat, už jen z toho důvodu, že tak dané obtíže byly označovány i v dokumentacích z PPP, které nám většina rodičů poskytla k nahlédnutí. V těchto dokumentech bylo vždy označení porucha pozornosti, ADHD nebo ADD. Ačkoliv někteří respondenti měli vyšetření pouze z PPP, a ne od neurologa či psychiatra, řídili jsme se pouze námi předem stanoveným kritériem, že pro nás vyjádření z PPP bude dostačující. V potaz je také nutno brát názor odborníků. Někteří se domnívají, že porucha pozornosti bývá diagnostikována u více dětí, než jí skutečně trpí (Wood, 2012). Mohlo tak samozřejmě dojít k tomu, že některé děti z našeho výzkumu nemusely nutně poruchu pozornosti mít. Osobně se necítím kompetentní pro posouzení správnosti určení poruchy pozornosti u respondentů; už jenom proto, že jsem se s dětmi viděla pouze jednou a vedla s nimi jeden krátký rozhovor. Mohu ale říci, že jsem u většiny dětí v průběhu rozhovoru pozorovala určité projevy narušené pozornosti, a u některých i impulzivity a

hyperaktivity. Těmito projevy bylo například poposedávání, hraní si s rukama a hračkami, zrychlené mluvení, spontánní odbíhání od jednoho tématu k druhému, nebo například nutnost opakování otázky. Výsledky by pravděpodobně mohly nabýt jiné podoby, pokud bychom do výzkumu zařadili pouze respondenty s ADHD nebo jen respondenty s ADD. V neposlední řadě mohla výsledky ovlivnit také nervozita respondentů.

Jednotlivé rozhovory neprobíhaly vždy za stejných podmínek, což mohlo mít na zkreslení výsledků také vliv. Čtyři rozhovory byly prováděny na základní škole a ostatní v domovech respondentů. Ideální by bylo provádět rozhovory v co nejpodobnějším prostředí a v podobnou denní dobu.

Co se týče počtu respondentů v našem výzkumu, domníváme se, že saturace dat naplněna nebyla a bylo by vhodné zařadit do výzkumu respondentů více. Je možné, že pokud bychom vyčkali déle na vyjádření PPP, které přislíbily předání kontaktů dalším kolegům, případně dané poradny a školy znovu po nějaké době zkontaktovali, mohli bychom získat více respondentů. Vzhledem k tomu, že jsme kontaktovali 56 základních škol a 25 poraden, považujeme za úspěšné získání našich devíti respondentů.

## 8.1 Diskuze k výsledkům

V této části diskuze si rozebereme jednotlivé výzkumné otázky. První otázka se týkala sebepojetí respondentů v prostředí školy a volnočasových aktivit. Sebepojetí školní úspěšnosti obecně, je téměř u všech respondentů převážně pozitivní. Stejně tak nadaní žáci ve výzkumu Konečné (2010) nebo Marsh et al. (2001) dosahovali vysokého sebepojetí právě v oblasti školních dovedností. Většině respondentů se ve škole daří, čehož si jsou vědomi. Uvědomují si ale i své slabší stránky a vědí, co je potřeba zlepšit. Respondenti si jsou často vědomi svého podílu na špatné známce nebo na věcech, které se jim ve škole zrovna nepovedly. Zřídka se však jednalo o pouhou nedbalost nebo o to, že by se do školy nepřipravovali, ale právě o potíže vyplývající z poruchy pozornosti – jeden respondent například popisoval, že dostal špatnou známku, jelikož kvůli tomu, že „rozptyluje“ nestihl v matematice úlohy dopočítat.

Dále respondenti uváděli, že se jim ve škole nedaří kvůli únavě, která může souviset i s ADHD/ADD (Paclt, 2007). Může to být ale také tím, že mají respondenti spoustu zájmů, někteří dokonce tři nebo čtyři až pět kroužků. Respondenti svou školní úspěšnost posuzují především na základě pochvaly a uznání od učitelů a rodičů. Dále na základě porovnávání

se spolužáky. Všechny tyto faktory jsou v souladu s literaturou zabývající se sebepojetím v mladším školním věku (Orel et al., 2016; Vágnerová, 2012). Respondent Adam, který má zároveň Aspergerův syndrom se nejen k prostředí školy, ale i k dalším oblastem, na které jsem se ptala vyjadřoval poměrně explicitně.

Všichni respondenti byli schopni říci, jak si podle nich ve škole stojí v porovnání s celou třídou. Polovina z nich uváděla, že se cítí být mezi lepšími, ale někteří z nich se cítili být průměrní a dva z nich mezi těmi horšími. Dalo by se předpokládat, že se jejich úsudek bude odvíjet od toho, zda jsou ve třídě jediní nadaní, nebo jediní nadaní s poruchou pozornosti nebo zda jich tam je více. Tak tomu ve většině případech vskutku bylo, avšak někteří respondenti to tak neměli. Respondent Kryštof byl ve třídě jediným identifikovaným nadaným žákem, a přesto se cítil být mezi těmi horšími. Na tuto pozici usuzoval na základě svých známek a toho, že mu školní práce trvá déle než ostatním spolužákům. Respondent Michal byl rovněž jediným nadaným ve své třídě, a přesto se cítil být průměrný. Zajímavé bylo, že tři respondenti, kteří jsou ve třídě, kde je část žáků nadaných a část ne, se mezi nadanými cítí průměrní a jeden z nich jako ten z těch, kterým to jde ve škole hůře. Jako horší v porovnání se spolužáky se cítil ještě respondent Jakub, který docházel do třídy, kde byli pouze nadaní žáci. Ten uváděl, že je jediný, kdo se ve třídě tolik „rozptyluje“ a proto se mu občas nedaří. Je možné se domnívat, že na jejich posouzení, jak jsou na tom v porovnání se spolužáky a na jejich školní úspěšnosti celkově, může mít podíl právě porucha pozornosti. Pro všechny respondenty je důležité mít dobré známky, které jsou pro ně pouze jedničky. Pokud se jim ve škole něco nepovede, vadí jim to. Celkově je u téměř všech respondentů patrné, že na sebe kladou vysoké nároky a často jsou až perfekcionista. Tato zjištění jsou v souladu s Juráškovou (2006) a Konečnou (2010).

Ve výzkumu jsme se dále zaměřili na prožívání a vnímání vrstevnických vztahů respondenty, jelikož se domníváme, že to má významný podíl na jejich současném i budoucím sebepojetí. Pro všechny respondenty bylo důležité, aby byli vrstevníky přijímáni a brali je mezi sebe. Ti, kteří pociťovali, že jimi příliš přijímáni nejsou často uváděli, že považují spolužáky za kamarády, i když dle jejich výpovědi se k nim děti nechovaly příliš dobře. To však může souviset i s věkovým obdobím, ve kterém se respondenti nacházejí.

Většina respondentů v našem výzkumu měla problematické vztahy s vrstevníky. Respondenti uváděli, že si s nimi příliš nerozumí a navzájem se příliš nechápou. Dále uváděli, že si jich spolužáci nevnímají, posmívají se jim, nebo se s nimi moc nekamarádí. Respondenty to často velmi trápilo, jelikož přátelství považovali za důležité. U některých



z nich to bylo velmi patrné z toho, že konverzaci často stáčeli právě k problémům, které s vrstevníky mají. Potřebu hlubšího přátelství u nadaných považuje za jednu z odlišností v sociálně-emocionální vývoji u nadaných dětí Reis a Renzulli (2004). Část respondentů se snažila spolužáky zaujmout například legrací. Jiní měli více odevzdaný postoj a spolužáků si snažili spíše nevšímat.

Problematické vztahy s vrstevníky nepopisovali tři respondenti. To ovšem neznamená, že nějaké problémy s vrstevníky mít nemohou. Jednalo se o dva chlapce, kteří byli spíše introvertní a preferovali trávení času u svých oblíbených zájmů a aktivit. Na problémy ve vztazích s vrstevníky si nestěžoval ještě jeden respondent, který se považoval za kamarádkského. Ačkoliv uváděl, že si nemůže na nějaké větší problémy stěžovat, připouštěl, že se s nimi často pere, přičemž to není s cílem jim ublížit a vyvolat konflikt, ale spíše se bavit. Na problematické vztahy s vrstevníky u nadaných dětí s poruchou pozornosti poukazuje i Niehart et al. (2002). Ačkoliv zde není možné přímé srovnání, jelikož se jednalo o jiný typ výzkumu, jak z hlediska metodologického přístupu, tak jiných specifik výzkumu, považujeme vhodné povšimnout si podobnosti výsledků s výzkumem Konečné (2010). Ta zkoumala sebepojetí u nadaných dětí, mezi kterými byly i děti s dvojitou výjimečností. Konečná srovnávala výsledky těchto dětí s dětmi, které jako nadané identifikované nebyly. Přestože se nejednalo o signifikantní rozdíly, sebehodnocení v oblasti sociální akceptace se přibližovalo p hodnotě, tudíž děti v jejím výzkumu se v oblasti sociálních vztahů také nehodnotily nutně pouze pozitivně.

Všichni respondenti, kromě chlapce s Aspergerovým syndromem uváděli, že mají alespoň jednoho kamaráda. Jednalo se vždy o děti, kteří respondentům byli v něčem podobní. Největší problémy ve vztazích s vrstevníky měl právě respondent Adam, který měl kromě nadání a ADHD i AS. Z jeho výpovědi bylo patrné, že ho to velmi trápí. Nejen z tohoto důvodu považujeme za vhodné, aby se této problematice více věnovalo. Kombinace vysoké inteligence, projevů hyperaktivity, impulzivity a problémů s pozorností a současně potíže vyplývající z Aspergerova syndromu mohou způsobovat dítěti a později i dospělému, značné obtíže ve vztazích k sobě i k ostatním.

Respondenti mají velkou spoustu zájmů a volnočasových aktivit. Kroužky, které navštěvují jsou ně velkým přínosem. Až na dva respondenty, kteří jeden ze svých kroužků vnímají spíše jako určitou povinnost, jsou respondenti rádi, že mohou kroužky navštěvovat. Pokud se jim něco zrovna nedaří ve škole, mohou zažít pocit úspěchu tam. Respondenti se často definovali tím, co umí, přičemž kromě školních vědomostí a dovedností se jednalo

právě o volnočasové aktivity. Prostředí těchto zájmových kroužků jim také umožňovalo najít si kamarády, se kterými měli společné téma hovoru.

Další výzkumná otázka měla za cíl zmapovat celkové vnímání sebe samé/samého. Respondenti si byli vědomi povětšinou alespoň některých svých slabých a silných stránek. Nejčastěji uváděli jednu pozitivní a jednu negativní vlastnost.

Respondenti se velice často definovali nějakou vlastností či charakteristikou, která souvisela s poruchou pozornosti. Uváděli například, že jim školní práce trvá moc dlouho, že se rozptylují, jsou nepořádní, nebo že jsou moc „hrr“ a akční. Z výpovědí dětí bylo patrné, že si tyto potíže většinou uvědomují. Méně často si však uvědomovali své mimořádné nadání. Ačkoliv respondenti uváděli, že se jim ve škole docela daří, za chytré se označili pouze dva respondenti. Jeden respondent za svou největší přednost považoval právě úspěchy ve škole. Za chytrého se však nejspíše nepovažoval. Uváděl jen, že poznal, že není ze třídy nejhorší tak, že on a dva nejchytřejší žáci ze třídy mají navíc hodiny zaměřené na logiku. Respondenti se dále definovali tím, v čem jsou dobří. Nejčastěji se jednalo o nějaký školní předmět nebo volnočasovou aktivitu.

Do části výsledků zabývající se sebepojetím respondentů jsme zařadili také charakteristiky, které jsme u dětí odvodili z jejich sebe prezentace. Uvědomujeme si, že některá identifikovaná témata mohou být pouze naším dojmem a naší interpretací. Také je možné, že některá témata nejsou respondenty plně uvědomovaná. Přesto se domníváme, že mají v této práci své místo. U respondentů se projevoval smysl pro spravedlnost, rozvinuté sociální citění, vysoká potřeba přísunu nových podnětů a poznatků a tvořivost. Tato zjištění jsou povětšinou v souladu s odbornou literaturou zabývající se nadanými. Na tvořivost u nadaných poukazuje Laznibatová (2003). Na soucit a potřebu spravedlnosti u nadaných poukazuje Reis a Renzulli (2004). Touha po poznání u respondentů může být podle nás ovlivněna jak věkovým obdobím, ve kterém se děti nacházejí, tak ale i jejich vysokou inteligencí. Důležitost legrace u respondentů také přisuzujeme věkovému období mladšího školního věku.

Dalším identifikovaným tématem bylo uvědomování si svého chování a jeho následků. Všichni respondenti uváděli, že se občas nechovají, jak by asi měli. Že čas od času doma nebo ve škole zlobí a někdy mívají kvůli svému chování konflikty s druhými, přičemž některé respondenty to trápí. Příčiny konfliktů u respondentů často vyplývaly z jejich poruchy pozornosti. Respondenti uváděli, že například zapomínají, jsou nepořádní,

nevnímají, když jim rodiče něco říkají, mají potíže s uklízením, někdy odmouávají, nebo že se perou se spolužáky. Chování respondentů může být z velké části ovlivněno jejich věkem a tím, že je naprosto přirozené, že děti občas zlobí, nebo nedělají to, co po nich rodiče či učitelé požadují. Některé věci, které respondenti popisovali – například, že zapomínají, však dle našeho názoru nutně neznamenají zlobení. To, že to tak respondenti vnímají, může mít vliv na jejich utváření sebepojetí. Někteří respondenti přímo i uvádějí, že je mrzí, že se někdy chovají tak, že se to rodičům nelíbí.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na to, jaká témata související s dvojitou výjimečností respondentů se v jejich sebepojetí projevují. Na otázky týkající se nadání nebo poruchy pozornosti jsme se respondentů záměrně neptali, jelikož nás zajímalo, zda si jsou vůbec těchto svých charakteristik vědomi a zda jsou pro ně natolik důležité, aby o nich sami mluvili. Tato výzkumná otázka byla z velké části zodpovězena v textu výše. Pro shrnutí jen uvádíme, že v sebepojetí respondentů se častěji objevovali potíže spojené s poruchou pozornosti než nadání, kterého si většina z nich nebyla příliš vědoma. Ačkoliv si respondenti uvědomovali své silné stránky, kterými často byly úspěchy ve škole, i tak bylo patrné, že se více zaměřují právě na své potíže. Je otázkou, čím to je způsobené. Nabízí se, že na to může mít mimo jiné vliv přístup okolí k respondentům.

Téma dvojitou výjimečností vnímáme jako velmi vhodné k dalšímu zkoumání. Námětů k výzkumu lze v této oblasti rozhodně najít vícero. Domníváme se, že by mohlo být zajímavé se zaměřit například na dvakrát výjimečné dívky nebo na děti, které mají výjimečností více – jako má například respondent Adam z našeho výzkumu. Také by mohlo být přínosné zmapovat i postoje rodičů a učitelů k těmto dětem.

Na závěr považujeme za žádoucí zmínit, že jsme si vědomi faktu, že námi zjištěné výsledky se nedají zobecnit na všechny mimořádně nadané děti s poruchou pozornosti.

## 9 ZÁVĚR

Z výsledků vyplývá, že na sebe respondenti pohlížejí převážně pozitivně. Uvědomují si některé své pozitivní i negativní stránky, přičemž nejčastěji uvádějí jednu dobrou a jednu špatnou vlastnost. Respondenti se dále často definují potížemi spojeným s poruchou pozornosti a tím, co rádi dělají a v čem jsou dobří. Tím byly především školní předměty a volnočasové aktivity. Všichni respondenti si jsou do určité míry vědomi svého chování a jeho následků. Uvádějí, že mají kvůli svému chování občas konflikty, a to především ve škole. Ze sebe prezentace některých respondentů během rozhovoru je patrný rozvinutý smysl pro spravedlnost, vysoké sociální citění, důležitost legrace, tvořivost a potřeba nových podnětů a poznatků.

Sebepojetí v prostředí školy a volnočasových aktivit je u respondentů kladné. Většina respondentů si myslí, že se jim ve škole daří, avšak chtějí, aby se jim dařilo ještě lépe. Na své školní schopnosti a dovednosti usuzují povětšinou na základě pochvaly od rodičů nebo učitele. Nejvýznamnějším měřítkem školního úspěchu je pro respondenty porovnávání se se spolužáky. Polovina z nich se považuje za úspěšnější než většina jejich spolužáků. Další část se považuje za průměrné a dva z nich za horší než zbytek třídy. Respondenti si jsou vědomi toho, co se jim ve škole nedaří. Jedná se často o předměty, které je zároveň nebaví. Často se jim nedaří právě kvůli potížím spojeným s poruchou pozornosti. I přesto viní za špatnou známku sami sebe. Pro všechny respondenty je důležité, aby byli ve škole úspěšní. Úspěch pro ně znamená mít samé jedničky. Pokud se jim něco ve škole nedaří, vadí jim to a snaží se zlepšit. Celkově na sebe v oblasti školy kladou vysoké nároky.

Pro většinu respondentů je důležité, aby byli přijímáni vrstevníky. Někteří z nich by chtěli více kamarádů, než mají a přátelství je pro ně velmi důležité. Spolužáky, kteří se nechovají kamarádsky, někteří z nich označují také za kamarády. Velká část respondentů má problematické vztahy s vrstevníky. Několik respondentů se je snaží všemožně zaujmout, aby si jich více všimli. Dva z nich si spolužáků raději moc nevšímají. Respondenti mívají kamarády mezi těmi, kteří jsou také nadaní, případně navštěvují stejnou volnočasovou aktivitu, díky čemuž mají společný zájem.

Většina respondentů si je vědoma svých potíží vyplývajících z poruchy pozornosti. Méně si jsou však vědomi svého nadání.

# SOUHRN

Dvojí výjimečnost je v českém prostředí stále poměrně novým, a ne příliš prozkoumaným pojmem. To byl jeden z důvodů, proč jsme se tomuto tématu rozhodli věnovat. Dvojí výjimečnost definuje Pfeiffer (2015) jako přítomnost nadání a přidružené potíže zároveň, přičemž danou potíží může být například zrakové, sluchové, či tělesné postižení, porucha emocí, porucha příjmu potravy, Aspergerův syndrom či porucha učení nebo ADHD. Dle Portešové (2011) je však nejčastější kombinace nadání a poruchy učení, Aspergerova syndromu nebo poruchy pozornosti.

Naše práce je zacílena na sebepojetí dvakrát výjimečných dětí v mladším školním věku, konkrétně na mimořádně nadané děti s poruchou pozornosti. Kromě popisu sebe sama jsme se u respondentů zaměřili i na vnímání a prožívání toho, jak k nim přistupují osoby v jejich okolí – tedy především rodiče, učitelé a vrstevníci.

Porucha pozornosti není oficiálním označením. Tento pojem je však používán laickou i odbornou veřejností. V naší práci jsme se řídili vymezením DSM-5, které uvádí Poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD). Jedním jejím subtypem je i Porucha pozornosti, u které není přítomna hyperaktivita (ADD) (DSM-5, 2015). V kapitole zabývající se poruchou pozornosti dále vymezujeme její projevy a komorbiditu.

Pojem nadání je dle slovníku Hartla a Hartlové (2015, 338) „*soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností*“. Definic lze však nalézt vícero. Nadání lze dělit například podle druhu činnosti ve které má dítě nadprůměrní schopnosti. Naše práce je zaměřena na nadání rozumové, pro které je stěžejní především hodnota IQ (Havigerová, 2011).

Stěžejním tématem práce je sebepojetí. Nejobecněji lze definovat sebepojetí jako vnímání sebe sama, které je utvářeno a ovlivněno prostředím (Orel et al., 2016). V odborné literatuře lze však nalézt různé definice a pojetí sebepojetí. Mezi současné přístupy věnující se sebepojetí patří například sebepojetí multifacetové, hierarchické, dynamické a sebepojetí jako Jáský systém (Blatný, 2010). Práce se podrobněji zaměřuje na sebepojetí dětí mladšího školního věku a dětí dvakrát výjimečných.

Pro naši práci jsme si zvolili kvalitativní design. Data byla sebrána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů u devíti respondentů ve věku 8 až 11 let. Mezi respondenty byla jedna dívka. Pět respondentů mělo mimořádné nadání a ADD, tři nadání a ADHD a jeden respondent mimořádné nadání, ADHD a Aspergerův syndrom. Kritériem pro výběr respondentů bylo identifikované mimořádné nadání, porucha pozornosti a věk v rozmezí 8 až 11 let. Respondenti byli získáni za pomoci samovýběru a výběru přes instituce. Všichni rodiče respondentů a respondenti samotní souhlasili s výzkumem. Rodiči byli podepsán informovaný souhlas. Ze získaných dat byl se souhlasem rodičů a respondentů pořízen audiozáznam, který jsme následně přepsali do transkripce. Data byla poté analyzována za pomoci tematické analýzy.

Výzkumné otázky jsou zaměřeny na sebepojetí respondentů v prostředí školy a volnočasových aktivit, celkové vnímání sebe sama a možná témata v sebepojetí respondentů související s jejich dvojitou výjimečností. Z výsledků vyplývá, že na sebe respondenti pohlížejí celkově pozitivně a jsou schopni vyjmenovat charakteristiky, kterých si na sobě cení a charakteristiky, které se jim na sobě příliš nelíbí. Často uváděli jednu dobrou a jednu špatnou vlastnost. Dále se definovali potížemi spojenými s poruchou pozornosti a činnostmi, které je baví nebo jim jdou. Z jejich sebeprezentace během celého rozhovoru a témat, o kterých mluvili, jsme u nich pozorovali smysl pro spravedlnost, vysoké sociální cítění, tvořivost, důležitost legrace a vysokou potřebu získávání nových podnětů a poznatků. Respondenti si jsou do určité míry vědomi svého chování a toho, že jejich chování má nějakou odezvu. Někteří z nich mývali kvůli svému chování konflikty ve škole.

Většina respondentů se považuje ve škole za úspěšné. Uvědomují si, že se jim některé věci daří více a některé méně. Svou úspěšnost posuzují na základě pochvaly od učitele či rodičů. Dále také na základě porovnávání se spolužáky. Respondentům se ve škole často nedaří kvůli potížím spojeným s poruchou pozornosti. Přesto však cítí zodpovědnost za svůj neúspěch. Úspěch je pro respondenty důležitý a pokud se jim nedaří, snaží se na sobě pracovat.

Velká část respondentů má problematické vztahy s vrstevníky. Někteří z nich uvádějí, že jim často nerozumí, a že oni nerozumí jim. Dále že si jejich spolužáci nevšímají nebo se k nim chovají špatně. Pro respondenty je důležité mít alespoň nějaké vztahy s vrstevníky. Někteří z nich označují za kamarády i ty, kteří se k nim příliš kamarádsky nechovají. Respondenti si povětšinou rozumí s dětmi, se kterými mají něco společného.

Mezi tématy související s dvojitou výjimečností respondentů se objevovalo definování potíží spojenými s poruchou pozornosti, jako je například, jsem pomalý, rozptyluji se, jsem nepořádný, jsem agresivní a akční. Mezi témata spojená s nadáním by se dalo zařadit vědomí úspěchu ve škole a v některých volnočasových aktivitách. Dva respondenti uváděli, že se považují za chytré. Ostatní však chytrost jakožto svou vlastnost nezmiňovali. Respondenti častěji mluvili o svých charakteristikách, které se pojily s jejich poruchou pozornosti než s nadáním.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. Antshel, K. M., Faraone, S. V., Stallone, K., Nave, A., Kaufmann, F. A., Doyle, A., ... Biederman, J. (2007). Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 48(7), 687–694.
2. Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L. & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 192-202. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000189134.97436.e2>.
3. Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The Advocacy Experiences of Parents of Elementary Age, Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108–123. <https://doi.org/10.1177/0016986215569275>.
4. Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: GRADA.
5. Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
6. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: GRADA.
7. Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges: Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal Of Advanced Academics*, 24(1), 52-70. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472602>.
8. Cross, T. L., Coleman, L. J. & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness. *Journal For The Education Of The Gifted*, 37(1), 30-39. <https://doi.org/10.1177/0162353214521492>.
9. Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S. & Cross, T. L. (2015). Social Coping and Self-Concept among Young Gifted Students in Ireland and the United States: A Cross-Cultural Study. *High Ability Studies*, 26(1), 39–61.
10. Československá bibliografická databáze. (1. března 2019). *Deník malého poseroutky*. Získáno z <https://www.cbdb.cz/kniha-11359-denik-maleho-poseroutky-diary-of-wimpy-kid>.



11. Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37(4), 208–218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>.
12. *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. (2015). Praha: Hogrefe - Testcentrum.
13. Drtílková, I., Šerý, O., Balaščíková, B., Theiner, P., Uhrová, A., Žáčková, M. (2007). *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén.
14. DuPaul, G. & Power, T. J. (2008). Improving school outcomes for students with ADHD: Using the right strategies in the context of the right relationships. *Journal of Attention Disorders*, 11(5), 519–521. <https://doi.org/10.1177/1087054708314241>.
15. Edbom, T., Granlund, M., Lichtenstein, P., & Larsson, J.-O. (2008). ADHD symptoms related to profiles of self-esteem in a longitudinal study of twins: A person-oriented approach. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(4), 228–237. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00157.x>.
16. Evangelista, N. M., Owens, J. S., Golden, C. M., & Pelham, W. E., Jr. (2008). The positive illusory bias: do inflated self-perceptions in children with ADHD generalize to perceptions of others? *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 779–791. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9210-8>.
17. Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-Esteem and Self-Concept Examination among Gifted Students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220–240.
18. Friel, N. (2015). The Cinderella of Education: Gifted and Talented pupils, with a focus on *Double Exceptionality*.
19. Goetz, M., Uhlíková, P. (2009). *Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: GALÉN.
20. Hajná, V. & Portešová, Š. (2005). Sebepojetí nadaných dětí a dětí "dvakrát výjimečných". In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. 65-75, 11.
21. Hartl, P. & Hartlová, H. (2015) *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
22. Havigerová, J. M. (2011). Pět pohledů na nadání. Praha: GRADA.
23. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
24. Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., Ladany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling*

- Psychology*, 52 (2), 196-205. Získáno z: <https://psycnet.apa.org/record/2005-03263-009>.
25. Houck, G., Kendall, J., Miller, A., Morrell, P. & Wiebe, G. (2011). Self-concept in Children and Adolescents With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 26, 239-247. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2010.02.004>.
  26. Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: GRADA.
  27. Jiang, Y., & Johnston, C. (2017). Controlled Social Interaction Tasks to Measure Self-Perceptions: No Evidence of Positive Illusions in Boys with ADHD. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 45(6), 1051–1062. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0232-y>.
  28. Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2).
  29. Kaufman, S. B. (2018). *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (S. B. Kaufman, Ed.). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001>.
  30. King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16–20.
  31. Konečná, V. (2006). *Teorie vývoje a měření sebepojetí u dětí*. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské Univerzity.
  32. Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova Univerzita.
  33. Košir, K., Horvat, M., Aram, U. & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
  34. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA.
  35. Laznibatová, J. (2003). *Nadané děti*. Bratislava: IRIS.
  36. Marsh, H., Plucker, J., & Stocking, V. (2001). The self-description questionnaire II and gifted students: Another look at Plucker, Taylor, Callahan, and Tomchin's (1997) "mirror, mirror on the wall." *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 976–996.
  37. Mensa České republiky (28. února 2019). *Průvodce Mensou*. Získáno z: <http://www.mensa.cz/mensa/>.

38. *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů.* (2018). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Získáno 28. února z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>.
39. Montgomery, D. (2015). *Teaching Gifted Children With Special Educational Needs: Supporting dual and multiple exceptionality.* Routledge. Získáno 5. prosince z: [file:///C:/Users/spravce/Downloads/9781317494607\\_preview.pdf](file:///C:/Users/spravce/Downloads/9781317494607_preview.pdf).
40. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: GRADA.
41. Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: Přístup zaměřený na člověka.* Praha: GRADA.
42. Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. & Moon, S. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* Washington: The National Association for Gifted Children. Získáno 3. března 2019 z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=VwTDnVluP1wC&oi=fnd&pg=PT218&dq=self+concept+gifted+children+with+attention+deficit+disorder&ots=R94XGU9JFy&sig=obqtLE-BMw7RVhXvN4gHTnfoYSw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=self%20concept%20gifted%20children%20with%20attention%20deficit%20disorder&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=VwTDnVluP1wC&oi=fnd&pg=PT218&dq=self+concept+gifted+children+with+attention+deficit+disorder&ots=R94XGU9JFy&sig=obqtLE-BMw7RVhXvN4gHTnfoYSw&redir_esc=y#v=onepage&q=self%20concept%20gifted%20children%20with%20attention%20deficit%20disorder&f=false).
43. Orel, M., Oberaignerů, R. & Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Získáno 10. ledna 2019 z: [https://books.google.cz/books?id=\\_03yDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=_03yDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false).
44. Paclt, I. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování.* Praha: GRADA.
45. Pfeiffer, S., Jellinek, M., & Henderson, S. (2009). The Gifted: Clinical Challenges for Child Psychiatry. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 48(8), 787-790. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa039d>.
46. Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(4), 717–728. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>.
47. Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva, P. A., & Baker, D. B. (2001). The effect of academic self-concept on ADHD and antisocial behaviors in early adolescence. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 450–461. <https://doi.org/10.1177/002221940103400506>.

48. Poledňová, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova Univerzita.
49. Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepty talentu a nadání. *In Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně. 51, 41-54.
50. Portešová, Š. (2011) *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Brno: Masarykova Univerzita.
51. Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>.
52. Ren, G., Qian, M., Wang, Y., & Gu, B. (2002). Family environment and the development of self-esteem, self-concept, and external-internal control in children with ADHD. *Chinese Mental Health Journal*, 16, 268-272.
53. Ruban, M. L. & Reis, M. L. (2005). Identification and Assessment of Gifted Students with Learning Disabilities. *Theory Into Practice*, (2), 115.
54. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Praha: GRADA.
55. Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
56. Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
57. Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání. (2018). *Národní ústav pro vzdělávání*. Získáno z: [http://www.nuv.cz/uploads/rovne\\_prilezitosti\\_ve\\_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard\\_diagnostiky\\_mn\\_2018\\_02\\_07.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_02_07.pdf)
58. Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
59. Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151. <https://doi.org/10.2307/1511280>.
60. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
61. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: KAROLINUM.
62. Voiskounsky A.E., Yermolova T.D., Yagolkovskiy S.R., & Khromova V.M. (2017). Creativity in online gaming: Individual and dyadic performance in Minecraft.

- Psychology in Russia: State of Art*, Vol 10, Iss 4, Pp 144-161, (4), 144.  
<https://doi.org/10.11621/pir.2017.0413>.
63. Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
64. Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: GRADA.
65. Wang, C. W. & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and academic Self-Efficacy: Self-Belief Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*, 37(2), 63–73.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>.
66. Webb, J. T. & Latimer, D. (1993). ERIC Digest ADHD and Children Who are Gifted. *Exceptional Children*, 60(2), 183–184.  
<https://doi.org/10.1177/001440299306000213>.
67. Wood, S. C. (2012). Examining Parent and Teacher Perceptions of Behaviors Exhibited by Gifted Students Referred for ADHD Diagnosis Using the Conners 3 (An Exploratory Study). *Roeper Review*, 34(3), 194–204.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686426>.
68. Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.
69. Žáčková, H. & Jucovičová, D. (2017). *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: Zápory i klady ADHD v dospělosti*. Praha: GRADA.

# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstract of thesis
3. Informovaný souhlas
4. Otázky polostrukturovaného rozhovoru
5. Úryvky rozhovorů

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

## **ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností

**Autor práce:** Michaela Koukolová

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Palová

**Počet stran a znaků:** 71, 128 558

**Počet příloh:** 5

**Počet zdrojů přiložené literatury:** 69

**Abstrakt:** Tato práce se věnuje sebepojetí dětí s dvojí výjimečností mladšího školního věku, a to konkrétně mimořádně nadaných dětí s poruchou pozornosti. Cílem výzkumu bylo popsat pohled respondentů na sebe sama. Práce se dále zaměřila i na vnímání a prožívání toho, jak k respondentům přistupují významné osoby v jejich okolí. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design. Data byla sebrána pomocí polostrukturovaného rozhovoru s devíti respondenty ve věku 8 až 11 let. Získaná data byla analyzována za použití principů tematické analýzy. Výsledky výzkumu poukazují na to, že na sebe respondenti v tomto výzkumu pohlížejí převážně pozitivně. Na jejich sebepojetí má významný vliv přístup rodičů a učitelů. Silnou stránkou respondentů jsou úspěchy ve škole, které jsou pro ně velmi důležité. Respondenti si jsou vědomi svých slabých stránek, za které často považují právě potíže spojené s poruchou pozornosti. Pro většinu respondentů je velmi důležité mít dobré vztahy s vrstevníky, avšak velká část z nich je u sebe vnímá jako problematické. Dobré vztahy mívají s těmi, kteří jsou také nadaní nebo mají stejné záliby. Celkově se v sebepojetí respondentů více projevuje uvědomování potíží pojících se s poruchou pozornosti než vědomí svého nadání.

**Klíčová slova:** dvojí výjimečnost; nadání; porucha pozornosti; sebepojetí; mladší školní věk.

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Self concept of twice exceptional children

**Author:** Michaela Koukolová

**Supervisor:** Mgr. Kateřina Palová

**Number of pages and characters:** 71, 128 558

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 69

**Abstract:** This thesis maps self-concept of younger school age twice exceptional children, specifically it is aimed at gifted children with ADHD/ADD. Aim of the research was to describe how respondents look at themselves. Thesis is also focused on how respondents perceive and experience the way that their significant others treat them. Qualitative design was chosen for the research. Data were gathered by semi-structured interviews with nine respondents aged 8-11. Gathered data were analyzed by using principles of thematic analysis. Results of the research suggest, that respondents in this research look at themselves predominantly positively. Their self-concept is largely influenced by their parents and teachers. Respondents strengths is success in school, which is very important for them. Respondents are aware of their weak spots, where they often see the connection with their attention disorder. For most of the respondents it is important to have good relationships with their peers, although most of them view these relationships as problematic. They have good relationships with other children with similar interests and giftedness. Overall, self-concept of respondents in this study revolves more around perceiving problems with attention-deficit disorder than around their giftedness.

**Key words:** twice exceptionality; giftedness; ADHD/ADD; self concept; younger school age.



Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Informovaný souhlas s účastí na výzkumu diplomové práce**

Název práce: Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností

Autor práce: Michaela Koukolová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Termín realizace:

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti mé/ho dcery/syna na výzkumu „Sebepojetí dětí s dvojí výjimečností“ a souhlasím s její/jeho účastí ve výzkumu.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce.

Rovněž беру na vědomí, že účast na výzkumu mé/ho dcery/syna mohu kdykoliv přerušit.

Datum:

Podpis: \_\_\_\_\_

#### Příloha č. 4: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

- 1) Kolik ti je?
- 2) Do jaké chodíš třídy?
- 3) Jak se dnes máš?
- 4) Jak bylo dnes ve škole? (včera/jak se těšíš zítra/po víkendu do školy?)
- 5) Jak se ti líbí ve škole?
  - a. Co tě tam baví a jak ti to jde?
  - b. Co tě tam nebaví?
  - c. Je něco, co ti ve škole moc nejde?
- 6) Jaké máš známky a jak jsi s nimi spokojený/á?
  - a. Záleží ti na známkách?
  - b. Co si rodiče myslí o tvých známkách/co na ně říkají?
- 7) Jak to máš ve škole se spolužáky? Máš tam nějaké kamarády?
- 8) Jak jsou na tom spolužáci se školou? (Jak jim jde škola?)
- 9) Jak si myslíš, že jsi na tom ty v porovnání s ostatními ve třídě?
- 10) A jaká je paní učitelka/jak to máš s učiteli?
- 11) Jak u vás vypadá přestávka?
  - a. Co děláš o přestávce?
- 12) Co tak rád/a děláš, když máš zrovna volno a nemusíš nic dělat do školy?
  - a. Myslíš, že si v tom dobrý?
  - b. Napadá tě ještě něco, v čem jsi dobrý/á?
  - c. Máš tam nějaké kamarády?
- 13) Teď si představ, že by ti někdo řekl, ať o sobě něco povíš, co bys o sobě řekl/a? (co si o sobě myslíš, jaký jsi)
- 14) Co myslíš, že by o tobě řekli ostatní?
  - a. Spolužáci/kamarádi?
  - b. Rodiče
  - c. Myslíš si, že jsi takový/á, jak říkají ostatní?
- 15) Kdybys uměl/a čarovat mohl/a bys tak ve svém životě něco změnit, udělal/a bys to?
- 16) Pokud ano, myslíš, že by toho šlo dosáhnout i bez kouzel?
- 17) Napadá tě ještě něco, co bys mi o sobě chtěl/a říci?

Příloha č. 5: Úryvky rozhovorů

**Jakub**

**....noo a co ti tam třeba konkrétně jde v tý škole? Co myslíš, že ti jde dobře?**

No...matika mi nijak moc nešla, protože...tam mi vždycky psali zrrrychli svou práci!

**Aha...**

No...a...prostě teďka se učíme písemný sčítání a všechno jde tak jakoby řekněme rychleji...takže písemné sčítání je pro mě docela lehké

**A před tím to bylo jako těžší říkáš jo...**

Ahmm

**A teď už je to dobrý teda**

Ahmm

**No a co ti tam třeba jde za nějaký předmět? Myslíš si, že jsi dobrý v nějakým předmětu?**

Noo...třeba tělocvik

**Tělocvik...a baví tě?**

No...hlavně v pátek, protože to jdeme do velký tělocvičny

**A tak, co tě baví na tom tělocviku?**

Aaa...no...třebaaa, my jsme jednou hráli fotbal aa já jsem tam dal jeden gól jo, a od té doby mám tělocvik jako oblíbený

(...)

**...a je něco co tě v tý škole třeba moc jako nebaví, co třeba nemusíš?**

Aaaa, zatím žádný takový není

**Fakt jo? Tak to je dobrý...A je něco, co ti třeba nejde, co si myslíš, že by mohlo být jako lepší?**

No, třeba ta matika

**Hmm a jaký to je, když se ti v tý matice zrovna něco nepovede?**

No někdy třeba musím třeba dopsat doma to a mám pak dluhy...

**Jako když to třeba nestihneš ve škole jo? A jaký to je, když to nejde takhle prostě zrovna?**

No...to...mám strach, že třeba dostanu nějakou špatnou známku

**Aha...a stává se to někdy?**

No...za druhou třídu jsem získal dvě dvojky

**A z čeho si měl ty dvojky?**

Pokud se nepletu, tak obě z matiky na vysvědčení

**Jojo, a tak máš vlastně docela dobré známky že?**

Ahmm

**No a co na to říkají vaši, na tvoje známky?**

No, když se dozvěděli o té první dvojce, jo, tak mě trochu seřvali no...

**Jako za to, že si dostal tu dvojku jo**

Ahmm...

**A kvůli čemu to bylo ta dvojka, pamatuješ si?**

Aaa, kvůli písence, protože jsem udělal jen pět ze sedmi cvičení

**Aha...a proč si udělal jenom pět?**

No, nestihnul sem to

**Hmm...a tak myslíš, že sis zasloužil tu dvojku?**

No...jako...no...to úplně nevim

**To neva...a tak seš spokojenej s těma známkama jaký máš?**

Aaa no... jo

**No říkáš to tak váhavě...tak seš nebo spíš ne?**

No, trochu jo

**A proč jen trochu?**

No třeba z té trojky jsem trochu zklamaný, protože já, když jsem dostal tu trojku tak jsem se pořád snažil, čím měl někdo víc bodů, tím víc jsem se snažil, abych se do cíle dostal já, abych si mohl zrušit tu trojku

**To potom jde takhle zrušit jo?**

Ahmm...nebo třeba zrušení zapomněnky...

(...)

**... a ještě s někým se tam kamarádíš?**

No...aa, no, když mi nezbyde jiná možnost, třeba ani Anička ani Zdenda nejdou, tak se třeba nabídnu někomu jinému

**A tak teda říkáš, že se nejvíc kamarádíš s Aničkou a Zdendou, tak jak to vypadá, když se kamarádíte?**

No...někdy si spolu popovídáme a, já jsem ji chtěl někdy pozvat na návštěvu a ona nevěděla, kdy má čas, tak jsem ji říkal ať se zeptá doma jo...jenže ona se asi nezeptala, tak jsem ji jeden týden nechal a v pátek jsem ji řekl ať se ještě jednou pro jistotu zeptá, no a v pondělí mi řekla, že nemá čas zatím nikdy. Jako buď fakt mají nabitý program, nebo nechce přijít.

**Martin**

**...No a jak se dneska máš?**

Joo úkol domácí byl docela lehký to bylo dobrý...no akorát jsem zjistil, že z písemky, ze který jsem si myslel, že budu mít o stupeň nebo o půl stupně horší známku, tak jsem dostal jedničku, z vlastivědy. Myslel jsem si, že to bude jedna mínus nebo dva. A nakonec jsem dostal jedničku...dneska se musím hodně učit, protože pozítří píšem písemku. Ne jakože bych měl nějaký problémy, že se musím učit, to zas ne. Já jsem se ani do teďka ani pořádně neučil. Třeba ve čtvrté třídě jsem se učil třeba češtinu...já myslím, že bych to na samý jedničky ve třetí třídě bych to ještě jako zvládl, i kdyby mě vůbec nenutili do učení. Ve čtvrtý třídě jakože jo, teď v pátý třídě nevím.

**No ono je čím dál víc věcí na učení vid'**

No...zatím mi vychází jenom jedna dvojka na vysvědčení tak těsně a z češtiny dvojka.

**Tak to je dobrý no...a jak se ti v té škole líbí vlastně?**

No někdy, když mě ostatní fakt štvou tak to tam není k vydržení, ale když mě ignorují, tak já ignoruju je, s klukama se se kterýma se občas o něčem pobavím tak to je dobrý

### **A jak tě jako štvou?**

Normálně nějak se se mnou prostě nějak na mě slovně naráží a tak.

### **Ahá. Jako spolužáci jo?**

No...třeba někteří kluci, možná i jedna holka nevím proč, ale ona mi přijde taková, jakože trošku divná...nevím...Nevím prostě, co si o ní mám myslet taková...noo a s kámošema se občas o něčem s někým bavím. Dneska jsem se bavil s jedním klukem...

### **A to byl jako spolužák nějaký jo?**

Spolužák...Občas dřív to bylo tak, že jsem měl prostě všechny kamarády nebo snad všechny kamarády ze školy, jsem měl mimo třídu, žádnýho kámoše ve třídě, všechny třeba z céčka nebo tak...já jsem v áčku

### **Jo...no a jak ti v tý škole to jde podle tebe?**

Známky, jakože jo, dobrý. Vzhledem k tomu, že se skoro vůbec neučím tak je to až bravurní.

### **Tak to je supr no...A co tě tam baví třeba?**

Bavil mě teďka hodně tělocvik, protože jsme skákali nůžky a já jako jsem vysokej tak jsem to dal líp, než takový třídní atlet.

(...)

### **A kdybych tak se zeptala těch učitelů, jaký seš, co by mi tak podle tebe o tobě řekli?**

Nevím...paní učitelka třídní možná by řekla, že jsem jako občas fajn a jakože no dřív mě říkala, že fandí čtenářům, ale moc mě ráda neměla, přestože jsem velký čtenář, a právě kvůli tomu mě ráda neměla, protože mi několikrát musela zabavit knížku, když jsem si četl v hodině a třeba to bylo i takhle, že učitelka mi to zabaví, tak já to do konce hodiny nějak vydržím, během přestávky si čtu, pak si vytáhnu druhou knížku a čtu si ve vyučování zase druhou knížku a tak.

### **A co třeba čteš?**

Jsem četl teď od Stevena Hawkinga všechno o od něj a jakoby jsem přečetl čtyři díly všechny čtyři díly, které mají v knihovně.

### **Aha, vidíš to...no a co by o tobě řekli jiní učitelé podle tebe?**

Asi jakože fajn, že prostě normálka

**Souhlasil by si s nima?**

S tím bych souhlasil asi no, jako myslím, že bych s tím souhlasil i no.

**No a co myslíš. že by řekli ti spolužáci o tobě tak?**

Někteří by řekli, jakože jsem normální, ostatní by taky asi říkali, že dobrý, normální, ale stejně by si o mě mysleli, že by byli radši kdybych tam nechodil, což nevím proč. A já taky nechci s nima třeba sedět.

**Aha....No a ještě by mě zajímalo jak u vás vypadá tak přestávka, co třeba děláš o přestávce když zrovna třeba nesvačíš?**

Jdu na záchod, chodím, sedím, nachystám si třeba na hodinu a tak.

**Takže třeba ani o té přestávce se tolik ani nebavíte ani?**

Ani teda moc ne no.

**A tak co rád děláš, když máš jako zrovna volno, když jako nemáš žádný povinnost do školy, když nemáš úkoly?**

Když mám všechno tak jako se nejradši dívám na YouTube.

**A na co třeba?**

A teď se dívám na jednu hru novou, ta je docela dobrá.

**A ještě něco rád děláš tak? Máš ještě nějaký zájmy?**

Chodím do kroužků, chodím do orchestru, klarinet mám, a ještě mám volejbal

**A myslíš že seš v tom dobrej?**

Ani ne, protože tam chodím chvíli a ostatní tam choděj dýl

**Jako ten volejbal jo?**

jo

**A ten klarinet?**

Klarinet mi jakože jde, ale teď, když už to dělám spíš z povinnosti, tak mě to už moc nebaví, jako to cvičit z povinnosti. Chodím tam jako se znechuceným výrazem, tak mi to jako moc nejde myslím.

**A tak tam máš jako nějaký kamarády na tom orchestru?**

Jakože, že bych tam měl vyloženě kámoše tak to...ale jakože jo, takové trochu tak to jo.

**No a teď si představ, že by se tě někdo zeptal jako jaký seš, co bys tak řekl?**

no...já si myslím, třeba že mi jde dobře, že mi jde dobře škola třeba. To je jako dobré. Špatné je třeba, že jsem byl hlavně dřív, to bylo hrozné, že někdo se mě dotkl a já jsem se na něj úplně naštvál, tak takový jsem byl dřív, jakože hodně háklivý. To nevím teď už jsem, jakože takový míň .

**A ještě něco si tak o sobě myslíš, co bys tak o sobě řekl?**

Že z počítačových her mě nejvíc baví jakože taková strategická hra. Mám rád hodně science-fiction třeba.

**A co by tak vaši o tobě řekli, kdybych se jich zeptala, jakéj je Martin?**

Tak jakože jo, že třeba občas v něčem možná odmílovám

**Ještě něco by o tobě řekli podle tebe?**

Nevím...že třeba, že se známka, jakože mi to jde docela, možná dobře a jakože jo, ale že mi nejde moc čeština třeba a nevím.

**A souhlasíš s tím, co by teda řekli podle tebe?**

A jooo, jo.