

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mgr. Ilona Brabencová

**Mimořádně rozumově nadané děti se specifickými poruchami
učení**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR THESIS

Mgr. Iлона Brabencová

High Gifted Children with Learning Disabilities

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Mgr. Ilona Brabencová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá mimořádně rozumově nadanými dětmi se specifickými poruchami učení. Hlavním úkolem práce je zjistit charakteristické znaky „dvakrát výjimečných“: silné stránky - vysoký kognitivní potenciál a dílčí nedostatky, vyplývající ze specifických poruch učení a jejich vzájemnou kombinaci a ovlivňování. Zabývám se také typologií a identifikací „dvakrát výjimečných“.

Výzkumná část se zabývá charakteristikami dvakrát výjimečných, jež jsou zpracovány formou kazuistik na základě anamnézy a výsledků psychologického vyšetření. Hlavním úkolem bylo popsat charakteristické vývojové, neurobiologické, kognitivní specifika a temperamentové a osobnostní znaky a stanovit specifický kognitivní profil nadaných dětí. Pokusila jsem se zjistit, jak nadání a specifické poruchy učení ovlivňují kognitivní a učební styl a jak ovlivňují chování nadaných.

Klíčová slova

Nadané děti, dvakrát výjimeční, poruchy učení, kognitivní profil, specifické poruchy učení, dyslexie, poruchy chování, ADHD, dílčí deficity kognitivních funkcí, kognitivní funkce, podvýkon

Annotation

The Bachelor Thesis deals with high cognitive gifted children with learning disabilities. The main task of the thesis was to find out the typical characteristics of twice exceptional children: strengths - high intellectual potential and partial cognitive deficiencies resulting from specific learning disorders and their mutual interaction and influence. The thesis also defines the problem of typologie and identifications twice exceptional childrens.

The empirical part deals with the characteristics twice exceptional in the form the two case reports on the basis of the anamnesis and the results of the psychological examinations. The main task was to describe the typical specific development, neurobiological characteristics, cognitive profile, temperament and personality traits and determine cognitive profile. I try to find out, how giftedness and partial cognitive deficiencies influence cognitive and learning style and gifted behavior.

Key words

gifted children, twice exceptional, learning disabilities, cognitive profile, specific learning disorders, dyslexia, behavior disorders, hyperkinetic disorder, partial cognitive deficits, cognitive funktion, underachievement

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. NADÁNÍ	11
1.1. Terminologické vymezení pojmu. Definice	11
1.2. Struktura nadání	13
1.2.1. Renzulliho <i>Model tří kruhů</i>	13
1.2.2. Interaktivní systém nadání <i>E. Landau</i>	14
1.2.3. Diferencovaný model nadání a talentu <i>F. Gagného</i>	15
1.3. Stupně nadání	16
1.4. Charakteristické znaky mimořádně nadaných	18
1.4.1. Vývojové charakteristiky	18
1.4.2. Neurobiologické charakteristiky	18
1.4.3. Kognitivní charakteristiky	18
1.4.4. Učební charakteristiky	19
1.4.5. Osobní a sociální charakteristiky	19
1.5. Vzdělávání nadaných	20
1.6. Diagnostika mimořádného nadání	20
2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	21
2.1. Terminologické vymezení pojmu, definice	21
2.2. Etiologie specifických poruch učení	22
2.2.1. Lehké mozkové dysfunkce	23
2.2.2. Müllerův multidimenzionální model	24
2.3. Klasifikace specifických poruch učení	25
2.3.1. Klasické třídění na základě postižení jednotlivých školních dovedností	25
2.3.2. Třídění dyslexie podle poškozených funkcí	25
2.3.3. Třídění dyslexie podle převažujících symptomů	26
2.3.4. Dyslexie z hlediska převažující verbální a názorové složky intelektu	26
2.3.5. Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér	26
2.4. Projevy specifických poruch učení	27
2.4.1. Projevy specifických poruch čtení	28
2.4.2. Projevy specifické poruchy pravopisu	31
2.4.3. Projevy specifické poruchy psaní	32
2.5. Systém péče o jedince s SPU	32
2.5.1. Pětistupňový model péče o žáky s SPU	33
2.5.2. Školská opatření a organizace péče o děti s SPU	33
2.5.3. Diagnostika SPU v PPP.....	35
3. NADÁNÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	36
3.1. Vymezení skupiny nadaných s SPU	37
3.2. Současný stav výzkumu problematiky „dvojití výjimečnosti“ v ČR.....	37
3.3. Problematika identifikace mimořádně nadaných s SPU	38
3.3.1. Identifikované nadání a neidentifikovaná porucha učení	38

3.3.2. Neidentifikované nadání a neidentifikovaná porucha učení	38
3.3.3. Neidentifikované nadání a identifikovaná porucha učení	39
3.4. Silné a slabé stránky nadaných s poruchou učení	39
3.5. Specifické charakteristiky „dvojí výjimečnosti“	41
3.5.1. Neurobiologické charakteristiky	42
3.5.2. Vývojové charakteristiky	42
3.5.3. Kognitivní charakteristiky	43
3.5.4. Emocionální a sociální charakteristiky	45
3.6. Diagnostika souběžného nadání a SPU	47

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. CHARAKTERISTIKA A METODOLOGIE VÝZKUMU	50
4.1. Vymezení výzkumného problému	50
4.2. Metodologie výzkumu	51
4.3. Místo šetření a sběr dat	51
4.4. Výzkumný soubor	51
4.5. Metodika diagnostiky mimořádného nadání a SPUCH	51
5. KAZUISTICKÁ STUDIE	53
5.1. Kazuistika č. 1	53
5.2. Kazuistika č. 2	57
6. DISKUSE	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	71

Úvod

Problematice „dvojí výjimečnosti“ je v odborné literatuře v českém prostředí věnováno zatím málo pozornosti. V oblasti nadání panuje stále řada mýtů, které brání nahlížet na nadání nezaujatě, bez zbytečných hodnotících konotací. Jedním z hlavních mýtů je pozitivní výlučnost nadaných. Nadání je v tomto pojetí definováno jako superiorní intelektová schopnost měřitelná testy rozumových schopností, kterou lze vyjádřit mimořádným IQ kvocientem. Tyto vysoké rozumové schopnosti jsou neslučitelné s jakýmkoliv nedostatky, vyjma určitými specifiky v osobnostní či sociální oblasti.

Zcela protikladně je v odborné literatuře vnímána problematika specifických poruch učení. Na dyslexii v širším pojetí je v pedagogických a psychologických kruzích nahlíženo jednoznačně negativně, jako na znevýhodnění, které představuje závažnou překážku v tradičním vzdělávacím procesu osvojování si vědomostí. Nadání ani SPU nejsou nahlíženy ve své jedinečnosti, jako na „jinakost“, nýbrž uplatňuje se pouze hodnotící hledisko – pozitivní (nadání), negativní (porucha učení). V rámci tohoto hodnotícího stanoviska se logicky nepředpokládá vzájemná koexistence pozitivní a negativní výjimečnosti.

V českém prostředí se problematikou „dvojí výjimečnosti“ zabývá doc. PhDr. Šárka Portešová Ph.D., jež se stala průkopnicí v této oblasti. Svými výzkumy se snažila o odbourání mýtů a tak diametrálně změnit náhled na fenomén nadání i fenomén poruch učení. Tím se otevřel prostor, ve kterém bylo umožněno připustit vzájemnou přítomnost jak nadaného chování, tak i dílčích funkčních deficitů. Toto východisko umožnilo prozkoumat vzájemné prolínání a ovlivňování „vyšších“ kognitivních forem myšlení a dílčích procesních deficitů, které významně zkreslovaly celkový kognitivní výkon. Právě toto vzájemné ovlivňování je příčinou tzv. *paradoxních výkonů*, které se vyskytují u této skupiny nadaných.

Dalším důvodem, proč nejsou tito žáci a studenti identifikováni, je vzájemné *maskování*, překrývání schopností a handicapů, tak že se výjimečné rozumové schopnosti působením dílčích nedostatků posouvají směrem k průměru a tito žáci jsou ve školním prostředí jednoduše vnímáni jako dobře průměrní, případně podprůměrní. V tomto případě mají vysoké rozumové schopnosti kompenzační funkci. *Kompenzační mechanismy* však vyžadují velké mentální nasazení, jenž může v případě oslabení organismu selhávat. Toto selhání zapříčiňuje typicky *nerovnoměrný výkonový profil* a v důsledku negativně ovlivňuje aspirační úroveň a sebepojetí těchto studentů, neboť se na své schopnosti nemohou vždy spolehnout.

Cílem této závěrečné práce je odhalení mechanismů, jak se schopnosti a nedostatky prolínají a vzájemně ovlivňují a jak se tato vzájemná kombinace promítá do výsledného výkonu. Pokusím se vymezit silné stránky nadaného chování a slabé stránky, jako důsledek dílčích kognitivních deficitů, které se vyskytují u poruch učení a jejich vzájemnou součinnost.

V teoretické části se věnuji vymezení a definování pojmu nadání. Uvedu základní pojetí tohoto fenoménu a nejrozšířenější koncepce nadání. Dále se pokusím postihnout charakteristické znaky nadaných, včetně problémových oblastí.

Ve druhé kapitole specifikuji specifické poruchy učení – základní dělení, projevy, diagnostiku, formy reedukace. Ve třetí kapitole se budu věnovat společným charakteristikám, jež jsou typické pro nadané s SPU. Budu se zabývat problematikou diagnostiky, typickými profily jednotlivých skupin nadaných s SPU, paradoxními výkony, kompenzačními mechanismy a popíši systém péče o tuto skupinu nadaných.

V praktické části se pokusím vysledovat společné neurobiologické, kognitivní, vývojové, osobnostní, temperamentové, učební, sociální znaky nadaných s SPU. Na základě dvou kazuistik zpracovaných na základě dokumentace z PPP (výsledných zpráv z psychologických vyšetření, anamnézy, rozhovorů s koordinátory péče o mimořádně nadané) se pokusím ověřit poznatky z teoretické části na konkrétních případech z praxe a zjistit specifické problémové oblasti, které se vyskytují jako důsledek vzájemného prolínání mimořádných rozumových schopností a dílčích handicapů vyplývajících z „dvojí výjimečnosti“ a definovat specifické vzdělávací potřeby této specifické skupiny nadaných.

TEORETICKÁ ČÁST

1. NADÁNÍ

1.1. Terminologické vymezení pojmu, definice

Odborníci v oblasti nadání se liší ve svých názorech na podstatu nadání. Vymezení pojmu nadání je odvislé od výchozího přístupu a převažujícího paradigmatu. V odborné literatuře se setkáváme nejčastěji s kognitivním, osobnostně-vývojovým a sociálním přístupem.

Kognitivní přístup ke studiu nadání vychází z předpokladu, že nadání jedince tkví pouze v jeho schopnostech, a to především intelektových. Nezohledňuje faktory osobnostní ani motivační (Hříbková, 2010). Prvním představitelem tohoto přístupu byl profesor kalifornské univerzity *L.M. Terman*, jenž byl průkopníkem výzkumů v oblasti nadání a je známý svým nejrozsáhlejším longitudinálním výzkumem. V tomto výzkumném projektu charakteristik nadaných jedinců, který započal ve 20. letech minulého století, došel ke zjištění, že nadání jedinci se liší mnohými kognitivními, osobnostními a sociálními faktory. Vymezil nadání jako výlučnou superiorní kognitivní schopnost, měřitelnou IQ testy.

V *kognitivním přístupu* převažuje pojetí nadání jako vysoce nadprůměrné rozumové schopnosti. Tyto schopnosti jsou vrozené a stabilní v čase. Toto pojetí nadání je i v současné době stále ještě vlivné.

Zjednodimenzionálního pojetí nadání jako vysoce rozvinuté intelektové schopnosti vychází i oficiální definice Ministerstva školství v Ontariu z roku 1985. Tato definice vychází ze všeobecné intelektové úrovně a omezuje se pouze na kognitivní, intelektovou oblast. *Nadání je neobvykle rozvinutý stupeň všeobecné intelektové schopnosti, který na uplatnění indikovaného vzdělávacího potenciálu vyžaduje diferencované vyučování jak do šířky, tak do hloubky, a to nad úroveň, která je běžně poskytována prostřednictvím běžných školských programů* (Kingová a kol, 1985). Tato definice zahrnuje předpokladové a výkonné složky a zdůrazňuje potřebu speciální vzdělávací péče.

Termanova definice se řadí mezi tzv. *procentuální definice*. Nejenže omezuje nadání pouze na intelektové schopnosti, ale i nadané vymezuje pouze jako skupinu vysoce nadaných, jejichž IQ se pohybuje v nejvyšším pásmu a tvoří ji pouze 2% dané populace (dle Gaussovy křivky rozložení inteligence). Pojetí nadání jako vysoké rozumové schopnosti měřitelné IQ testy prosazuje zejm. *psychometrický přístup*.

Ještě na přelomu 60. a 70. let bylo nadání stále spojováno s rozumovými schopnostmi, i když už byly uznávány i jiné druhy nadání než jen intelektové schopnosti. V rámci školských reforem se začal zdůrazňovat i potenciál nadaných, který měl být rozvíjen ve speciálních programech. Tyto aspekty vyjadřuje *Marlandova definice nadání* z počátku 70. let zahrnuje již specifické zájmy a tvořivost. Nadané děti definuje jako *děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a které disponují reálnými potenciálními schopnostmi, jež jsou výrazem jejich možností vysokých výkonů v intelektové, kreativní, umělecké (hudební či výtvarné) nebo jiné specifické akademické oblasti, nebo výrazem jejich neobyčejných vůdcovských kvalit. Tyto děti potřebují k realizaci svého přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, který není běžně poskytován regulárními školami* (Marland, in Havigerová, 2011).

V 60. letech se stávají předmětem výzkumu nadání témata jako tvořivost, motivace, což souvisí s převažujícím vlivem humanistické psychologie a výzkumy kreativity a divergentního myšlení.

V oblasti nadání se začíná prosazovat **osobnostně-vývojový přístup**. Výsledky těchto výzkumů z tohoto období poukazují na skutečnost, že mimořádnou myšlenkovou produkci a vynikající výkony v různých oblastech podmiňují nejen schopnosti, ale také tvořivost a osobnostní vlastnosti. Význam se přikládá vnitřní motivaci a angažovanosti v úkolu, jež facilitují tvořivou produktivitu.

Podstatou osobnostně-vývojového přístup je názorové východisko, že k podávání výjimečných výkonů nepostačují jen mimořádné intelektové schopnosti. Nadání se zde definuje jako *určitá skladba a souhra kognitivních i nekognitivních charakteristik, která se vyvíjí, a která umožňuje dosahování vynikajících výsledků v určité oblasti činnosti (Hříbková, 2010).*

Osobnostně-vývojový přístup se liší od kognitivního pojetí, že klade důraz na vzájemné propojení jednotlivých složek nadání a zdůrazňuje jejich vzájemný synergických efekt.

Odborníci se různí v názoru, zda-li nadání vyjadřuje pouze vysokou míru schopností, nebo zda-li představuje již *kvalitativně odlišnou úroveň* vnímání a myšlení. V. Dočkal považuje sice nadání za *kvantitativní lidskou vlastnost (s kontinuem od podprůměrného, přes průměrné až po vysoké nadání), která je produktem konkrétního vývoje*, ale v součinnosti s osobnostními a motivačními faktory vytváří novou kvalitu (Dočkal, 2005).

J. Havigerová je toho názoru, že *vzdálenost od průměru se může značně lišit – může označovat výkon, který tak dalese převyšuje průměr, že se jedná už o kvalitativně odlišný jev (Havigerová, 2011).*

V dalších výzkumech se odborníci soustředili na neurobiologické faktory. Nadání dávali do souvislosti s **akcelerovaným vývojem CNS**. Clarková (1992) považuje nadání za biologický fenomén, kterým označuje *vysokou úroveň inteligence a indikuje předčasný a akcelerovaný vývoj funkcí mozku, zahrnuje smysly, emoce, poznávání a intuici. Taková předčasně rozvinutí a akcelerovaná funkce může být vyjádřena schopnostmi obsaženými v poznávání, kreativitě, v akademické oblasti, vůdcovství nebo uměleckých oborech (Clarková, in Jurášková, 2003).*

Zastánci, jenž preferují kvalitativní stanovisko, akcentují odlišnou kvalitu vnímání, myšlení a cítění mimořádně nadaných. V důsledku této odlišnosti je třeba nadaným poskytnout speciální péči – jak ve školním tak v domácím prostředí.

M. Morelocková vnímá nadání jako *asynchronní vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt, tato jedinečnost činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání a poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet (Morelocková, in Jurášková, 2003).*

V českém prostředí vymezuje mimořádné nadání *Školský zákon* a to *Vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných: Mimořádně nadaným žákem se rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo*

v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech (§ 12, odst.1).

V dalších definicích se zahrnuje do konceptu nadání i pojetí nadání jako potenciálu podávat mimořádné výkony (tudíž nejen ve smyslu projeveného, manifestovaného nadání).

L. Hříbková ve své definici akcentuje vývojovou akceleraci, potenciální i výkonovou složku nadání: *za mimořádně nadané dítě můžeme považovat dítě, které záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky, které podává v určité oblasti vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné, a u kterého byl opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se však dosud ve výkonech v daných oblastech běžně neprojevuje* (Hříbková, 2005).

V diagnostické praxi je nadání často chápáno jako potenciál podávat mimořádné kognitivní výkony. Někdy se lze setkat i s pojetím nadáním ve smyslu potenciálu pro učení, ve které se zohledňuje zejména rychlost učení.

Základním přístupem ke studiu nadání stále přetrvává koncept inteligence, která je však pojímána komplexně. Profil schopností potenciálně nadaného by měl být doplněn o další složky nadání – tvořivost, motivaci, zájmy i osobnostní předpoklady podávat mimořádné výkony.

1.2. Struktura nadání

Vícedimenzionální modely nadání vnímají nadání jako hierarchicky uspořádanou dynamickou strukturu rozumových, osobnostních a tvořivých schopností, které vytváří ve své syntéze harmonický celek. Z této koncepce vychází i slovenský psycholog *V. Dočkal*, jenž se výzkumu nadání věnuje již desítky let. Zastává názor, že pokud se z různých důvodů – např. nízké motivaci nebo nevyvážené struktury osobnosti – nemanifestuje potenciál do výkonů, nejedná se o nadaného jedince. S vysokou mentální schopností by se měla pojit i vyžralá osobnost s vysokým sebevědomím a výkonově orientovaná. Z tohoto důvodu nepovažuje podvýkonné jedince za primárně nadané. Nadání vyžaduje angažovanost celé osobnosti.

Dle *V. Dočkala* tvoří strukturu nadání

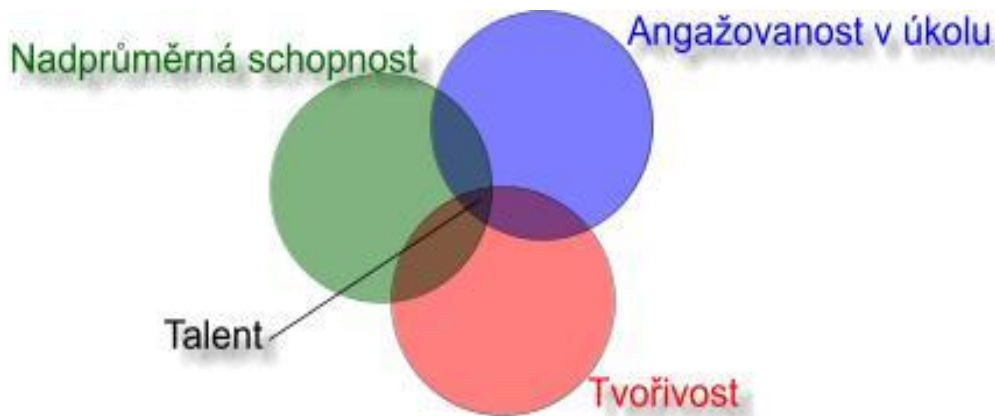
Instrumentální složka nadání (schopnosti)

- Aktivační složka (výkonová motivace)
- Lidské Já –Self (zralá osobnost)

Na základě vrozených schopností se rozvíjejí vědomosti a dovednosti. Zpětně na základě získaných znalostí a dovedností je možné schopnosti dále rozvíjet a zdokonalovat. Specifické schopnosti se rozvíjejí uplatněním všeobecných schopností a konkrétních zájmů za spolupůsobení motivačních faktorů.

1.2.1. Renzulliho Model tří kruhů

J.S. Renzulli vyčlenil tři aspekty, které hrají klíčovou roli v rozvoji nadání. Tyto tři komponenty tvoří všeobecné intelektové schopnosti, kreativita a výkonová motivace (angažovanost v úkolu). Podle autora pouze přítomnost všech tří faktorů a jejich vzájemná souhra vytváří nadání. Všechny uvedené faktory jsou v tomto modelu stejně důležité.



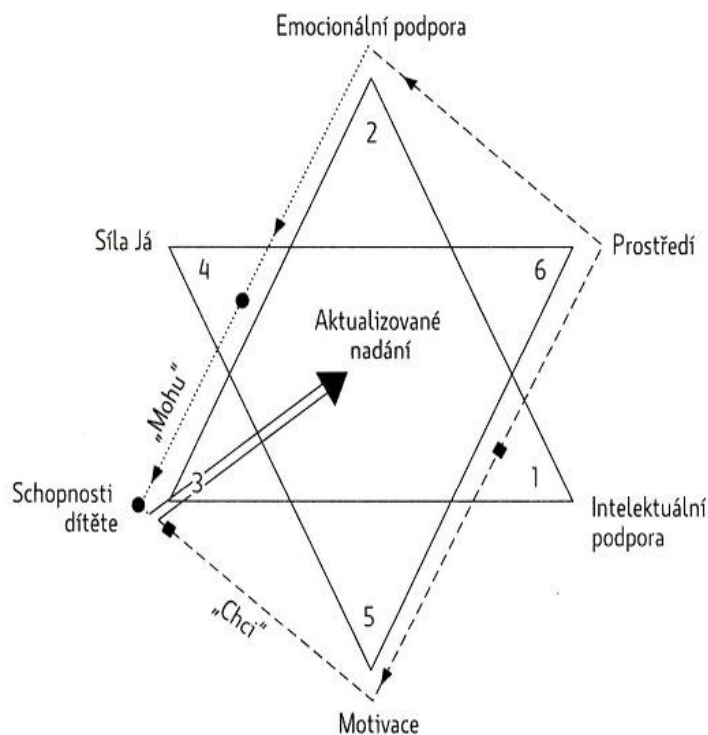
Obr. 1 Renzulliho „Model tří kruhů“ (Portešová, 2005)

Tuto koncepci nadání rozpracoval Renzulli na konci 60. a počátkem 70. let 20. stol. V té době ještě ve výzkumu nadání převažoval psychometrický přístup zaměřen na intelektové schopnosti. V tomto modelu se akcentuje skutečnost, že nadprůměrná intelektová schopnost sama o sobě k projevení nadání nestačí. Nadaný jedinec musí být vysoce motivovaný a predisponován k vytváření kreativních myšlenek a produktů.

Kreativně-produktivní přístup k nadání zdůrazňuje užití znalostí a myšlenkových procesů integrovaných, induktivním způsobem.

Renzulliho model *kreativní produkce* je vlivný i v současné době a tvoří základ pro tvorbu obohacující vzdělávací nabídky mimořádně nadaných.

1.2.2. Interaktivní systém nadání E. Landau



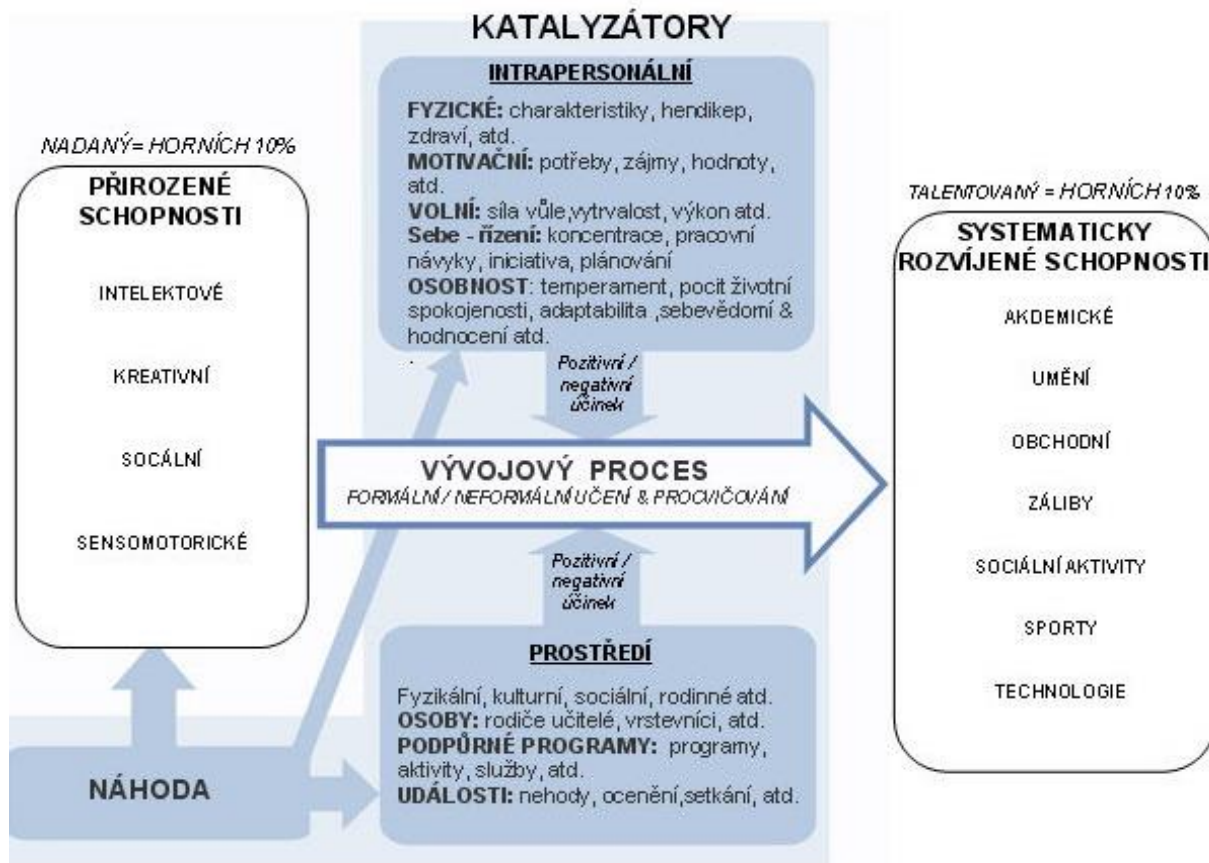
E. Landau pojímá nadání jako *system korelačního ovlivňování mezi vnitřním světem dítěte a jeho prostředím*. Aby se mohl potenciál jedince projevit, musí mu být z vnějšího prostředí poskytnuta intelektuální a emocionální podpora.

Poskytnutí intelektuální a emocionální podpory je dle autorky pro rozvinutí schopností zásadní. Emocionální podpora poskytnutá prostředím představuje pocity jistoty a svobody. Tato podpora pak posiluje Já a tím narůstá odvaha využívat existující schopnosti.

Intelektuální podpora se zaměřuje na výzvy. To posiluje v dítěte motivaci, aby svůj potenciál využilo. Tímto způsobem a vzájemným ovlivňováním faktorů se může nadání rozvíjet. Pouze souhra mezi prostředím, jež podporuje emocionálně a podněcuje intelektuálně a schopnostmi dokáže aktualizovat jeho nadání (Landau, 2007).

1.2.3. Diferencovaný model nadání a talentu F.Gagného

Gagného model se zabývá transformací potenciálu jedince do mimořádných výkonů projevující se nadaným chováním. Jedná se o proces poměny *latentního nadání* v *manifestované nadání*.



Obr. 4. Diferencovaný model nadání a talentu F. Gagného (Portešová, 2005)

1.3. Stupně nadání

Dělení nadání podle hodnoty IQ není jednotné. Při rozlišování jednotlivých kategorií inteligence se vychází z normálního rozložení IQ dle Gaussovy křivky inteligence. Průměrná inteligence se pohybuje v pásmu do IQ 115. Nadprůměrnou inteligencí se označuje IQ>116. Dělí se do několika pásem: *mírný nadprůměr*, *výrazný nadprůměr* a pásmo *vysokého nadprůměru*. Od hodnoty IQ 130 a více mluvíme o mimořádném/vysokém nadání.

Některé klasifikace (např. Gagné) uvádějí dělení, kde kategorie *mírné nadání* označuje již IQ 120-129. Tato kategorie je v jiném dělení označována jako *výrazný nadprůměr*, případně používají pro skupinu jedinců s IQ 120-129 označení *bystrý jedinec* (Nordby, Silvermannová). Inteligenci IQ>120 disponuje 10%. Vysoce nadaných IQ>130 je již jen 2,14 procenta populace.

V českém prostředí se používá klasifikace inteligence dle Wechslera:

Průměr 90-109

Vyšší průměr 110-119

Nadprůměr 120-129

Vysoký nadprůměr 130 a více

V odborné literatuře se uvádí dělení inteligence do písem dle IQ:

Průměr 90-109

Mírný nadprůměr 110-119

Výrazný nadprůměr 120-129

Vysoký nadprůměr 130-140

Horní hranice (IQ >140) není dále diferencovaná, i přesto že se nadání i ve vyšších kategoriích od sebe výrazně liší a je třeba toto dělení dále specifikovat.

Podle hodnoty IQ dělí nadané jedince Gagné následovně (Jurášková, 2003):

Mírně nadaní jedinci- IQ 120-134

Středně nadaní jedinci – IQ 135-144

Vysoce nadaní jedinci – IQ 145-154

Výjimečně nadaní jedinci – IQ 155-165

Extrémně nadaní jedinci – IQ >164

Rozumové nadání je všeobecně vnímáno jako intelektová schopnost, postihující populaci od druhé směrodatné odchylky výše od průměru (+2 SD). Hranici intelektu **130 bodů IQ výše** je ve většině odborné literatury považována jako projev **mimořádného/vysokého nadání**. Této hranice dosahují zhruba **2-3%** celkové populace.

J. Lazníbatová klade důraz na klasifikaci inteligence i ve vyšších pásmech. Je toho názoru, že projevy jedinců s IQ 145 se výrazně liší od jedinců s IQ 130, jako se liší i jedinci s IQ 115 od nadaných s IQ 130. Tento fakt je třeba v psychologické a pedagogické praxi zohlednit, neboť tyto skupiny mají jiné vzdělávací potřeby. Z těchto důvodů je důležitá psychologická diagnostika /Lazníbatová, 2001/. V praxi totiž může docházet k zaměňování projevů bystrých jedinců (IQ>115) a jedinců vysoce nadaných (IQ>130).

Rozdíly v projevech chování mezi bystrým dítětem a mimořádně nadaným uvádí Cvetkovič-Lay (1995, in Laznibatová, 2001).

Bystré dítě	Nadané dítě
Umí odpovídat	Klade další otázky
Zajímá se	Je zvědavé
Má dobré nápady	Má neobvyklé nápady
Odpovídá na otázky	Zajímají je detaily, rozpoznává, dokončuje
Je vůdcem skupiny	Je samostatné, často pracuje sám
Jednoduše se učí	Většinu již zná
Mezi vrstevníky je oblíben	Víc mu vyhovuje společnost starších dětí
Chápe významy	Dělá závěry
Přesně kopíruje zadané řešení	Vytváří nová řešení
Dobře se cítí ve škole mateřské i základní	Dobře se cítí, když se učí něco nového
Přijímá informace	Využívá informace
Je vytrvalé při sledování	Sleduje pozorně
Je spokojené s vlastním učením a výsledky	Je velmi sebekritické

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi bystrým a nadaným dítětem

Rozdíl mezi bystrým a nadaným dítětem tkví v samotné podstatě nadání. Bystré dítě rychle chápe nové učivo, úkoly vypracovává podle přesných algoritmů, drží se pokynů učitele. V podstatě mu vyhovuje běžný styl výuky. Nadané dítě získává poznatky vlastním způsobem, rádo pracuje samostatně, podle vlastních zásad. Nevyhovuje mu tudíž běžný vzdělávací program. Je u něho výrazně rozvinuté kreativní složka. Myšlení se vyznačuje divergencí, pregnantním vnímání podstaty problému a vzájemných souvislostí. Předložené poznatky obohacuje o další prvky.

Toto rozlišení je v praxi důležité, neboť bystrým jedincům vyhovují běžné výukové metody, jež jsou určeny pro průměrnou až mírně nadprůměrnou populaci (IQ 110-120). Jedincům s vysoce nadprůměrnou inteligencí tyto výukové metody nevyhovují. Je důležité vyhledávat potencionálně nadané a zajistit jim speciální vzdělávací programy, které jsou založené na obohacování a induktivních a projektových formách výuky. Nadaný v tradičním

školském systému nemá příležitost prokázat své mimořádné schopnosti v myšlení a uvažování a není tudíž rozvíjen jeho potenciál. V lepším případě se stane žákem a studentem průměrným, v horším případě žákem problémovým.

1.4. Charakteristické znaky mimořádně nadaných

Kognitivní specifika, osobnostní rysy nadaných se staly předmětem výzkumu zejm. ve 2. pol. 20. století v rámci osobnostně-vývojového přístupu. V 80. letech byl výzkum zaměřen na sociální faktory a faktory prostředí.

1.4.1. Vývojové charakteristiky

Jedním z typických znaků, jenž doprovází mimořádné rozumové nadání je výrazná vývojová akcelerace, zejm. akcelerace symbolických funkcí – akcelerována je řeč, myšlení, jenž se projevuje v raném čtenářství. Výrazně akcelerovány jsou i matematické schopnosti. Oslabená je na druhou stranu jemná motorika a grafomotorika. Z tohoto důvodu mají nadání často problémy se psaním.

V souvislosti s vývojovou akcelerací se objevují různé vývojové asynchronie. Častý je rozpor mezi kognitivní a emocionálně-sociální složkou.

1.4.2. Neurobiologické charakteristiky

Příčinou vývojové kognitivní akcelerace je akcelerovaný vývoj CNS. Vyšší aktivita mozkové činnosti se projevuje vyšší vzrušivostí CNS (*overexcitability*).

Důsledkem vyšší činnosti CNS je ale také zvýšená citlivost na podněty (*oversensibility*), zvýšená vnímavost a reaktivita. V tomto kontextu se nadání týká celé osobnosti – zahrnuje kognici, vnímání, představivost a emocionalitu. Zvýšená *excitabilita* se může projevovat jako zvýšená čilost, vnímavost, jež se může projevovat hyperaktivitou, přecitlivělostí, úzkostlivostí, emoční labilitou, což může způsobovat nadaným problémy v běžném životě.

Mentální *hyperaktivita* se projevuje zejm. zvýšenou potřebou intelektové stimulace výraznými, podnětnými mentálními úkoly, které by stimulovaly vyšší kognitivní funkce a podněcovaly divergentní myšlení a kreativitu.

1.4.3. Kognitivní charakteristiky

Myšlení rozumově nadaných je na kvalitativně odlišné úrovni. Nadání se vyznačují globálním, celostním myšlením. Myšlení je systémové, komplexní, víceúrovňové. Nadání vnímají souvislosti, poznatky jsou lépe logicky propojeny. Zpracování informací probíhá rychlým tempem. Mají rozvinuté dílčí kognitivní funkce – disponují rozsáhlou kapacitou paměti, výbornou pracovní pamětí, jež jim umožňuje zpracovávat simultánně velké množství informací a schopností dlouhodobě se soustředit. Plynně přepínají mezi nižšími a vyššími úrovněmi myšlení, proto je oslovují i víceúrovňové úlohy, kde je nutné zapojit kombinatorní schopnosti a abstraktní myšlení.

Myšlení je flexibilní, vyznačuje se originalitou a tvořivostí. Nadání mají velkou představivost, fantazii, uplatňují imaginaci (Laznibatová, 2001). Disponují schopností kombinovat poznatky, nacházet vztahy mezi asociacemi a vytvářet nové struktury (Landau,

2007). Tato schopnost formulovat originální a nové myšlenky, nacházet nápaditá řešení charakterizuje myšlení nadaných.

Dabrowski (1966) zmiňuje také zvýšenou vnímavost, která v mentální oblasti představuje i zvýšenou vnímavost na intelektové problémy, což se projevuje mimořádnou snahou po poznání, pochopení, porozumění neznámému. Tato zvýšená citlivost na mentální podněty je významným indikátorem potenciálního nadání (*Dabrowski, in Jurášková, 2008*).

Rozvinuté vyšší kognitivní funkce, intelektová zvědavost, komplexnost myšlení i snaha pochopit a hodnotit vnější skutečnost se projevují *kritickým myšlením*. Nadaní se vyznačují nezávislostí v myšlení, tendencí k objektivnímu vnímání skutečnosti, tendencí k diskusím, názorové konfrontaci, odvahou snášet dvojznačnost, nonkonformitou.

1.4.4. Učební charakteristiky

Těmito intelektovými specifiky se odlišují nadaní od běžných žáků. Pro vyzrálé akcelerované myšlení a specifické projevy, jenž nadaní provází, se mohou v nepodnětném tradičním vzdělávacím systému právě svými mimořádnými schopnostmi stát nadaní rušivým elementem. Mohou být vnímáni učitele zvýšeně sebevědomí, arogantní, sebestřední a nepřizpůsobiví. Nadaní potřebují pro svůj kognitivní a emocionální rozvoj diferencované a individualizované edukační prostředí, které poskytne dostatečný prostor pro nezávislé, samostatné učení, příležitost pracovat na vyšší kognitivní úrovni.

U nadaných se zvýšená zvědavost projevuje touhou po vědomostech, chtějí se dozvídat nové informace, zejm. v oblasti zájmu. K tomu samostatně vyhledávají informace. Soustřeďují se na pochopení celku. Potřebují uvažovat, přemýšlet o jevech, nacházet vzájemné vztahy. Vynikají při osvojování náročného učiva. Upřednostňují komplexnost a souvislosti. Tento samostatný a nezávislý způsob učení je poháněn vnitřní (intristickou) motivací. Z tohoto důvodu odmítají mechanické, jednoduché úkoly bez souvislosti, memorování faktů. Oslovují je komplikované, problémové úlohy, které pro ně představují výzvu (*Laznibatová, 2001*).

1.4.5. Osobnostní a sociální charakteristiky

Pokud vycházíme z Renzulliho modelu chování, měly by nadaní disponovat i určitými specifickými osobnostními vlastnostmi, které by facilitovaly rozvoj intelektového potenciálu. Mezi důležité osobnostní vlastnosti, které ovlivňují výkon, patří zejm. vlastnosti osobnosti, podporují rozvoj aktivační složky nadání – vytrvalost, houževnatost, snahu uspět, svědomitost, nadšení, pracovní nasazení, angažovanost v úkolu – tzv. výkonová motivace. Nadaní by měli disponovat silnou, zralou, vyrovnanou osobností.

Právě osobnostní faktory je třeba více rozvíjet, aby nedocházelo k výrazné diskrepanci v rozvoji dílčích složek nadání.

V souvislosti s vysokou aspirační úrovní se u nadaných vyskytuje i zvýšený sklon k *perfekcionismu*, který může na jednu stranu mimořádný výkon podporovat, na druhé straně jim může uplatňovat kreativní stránku osobnosti strachem z chyby a selhání. Nadaní mohou být dlouhodobě frustrováni vnitřní touhou po dokonalosti, příliš vysokými cíli, které nemusejí být snadno dosažitelné.

Z důvodu zvýšené *excitace* CNS bývají někdy temperamentové vlastnosti jako výrazná činnost, nadšení, vysoké pracovní či studijní nasazení hodnoceni psychology jako

projevy oslabení CNS, jenž se mohou projevovat hyperaktivitou, úzkostlivostí, netrpělivostí, sníženou frustrační tolerancí, negativním perfekcionismem (touhou po dokonalosti).

Nadaní mají potřebu sdílet své názory, myšlenky a zájmy, ale potřebují k tomu partnery pro komunikaci podobného zaměření a s podobným způsobem uvažování. Nadaní si nacházejí přátele s podobnými zájmy, příp. věkově staršími, které jim odpovídají mentální vyspělostí a zájmovým zaměřením. Někdy vyhledávají i společnost dospělých, ve kterých vidí své vzory a mohou u nich najít porozumění a psychickou podporu.

1.5. Vzdělávání nadaných

Na základě kognitivních, osobnostních a učebních specifíků, potřebují nadaní modifikovaný obsah i metody vzdělávání.

Vzdělávání nadaných vychází z jejich kognitivních, emocionálních i sociálních potřeb. Základem je *diferenciace a individualizace* vzdělávacího procesu.

K uplatnění vyšších kognitivních cílů směřuje *obohacení učiva*, neboť vyžadují komplexní informace a jsou schopni pojmout velké množství informací. Tomu musí odpovídat i modifikované kurikulum. *Obohacování* se může realizovat rozšířením obsahu prostřednictvím doplňkového studijního materiálu v rámci běžného vyučování, nebo ve formě samostatného předmětu. Modifikace by se měla týkat i vyučovacích metod. Typickým znakem vyučování nadaných je *vícepodnětnost*, jež odpovídá vyšším úrovním myšlení. Metody vzdělávání jsou tedy založeny na principech *aktivizovanosti, induktivnosti a vícepodnětnosti*.

Další možností vzdělávání je *akcelerace*, což vlastně znamená urychlení učebního obsahu. Může být vnitřní nebo vnější. *Vnější akcelerace* může probíhat ve formě předčasného zaškolení nadaného dítěte, nebo postup do vyššího ročníku. *Vnitřní akcelerace* se uskutečňuje urychlením, zhuštěním obsahu výuky.

Vnitřní akcelerace bývá zaváděna ve specializovaných třídách pro nadané. Výuka je diferencovaná. Žáci pracují individuálně podle učebních osnov vyššího ročníku.

1.6. Diagnostika mimořádného nadání

Identifikační strategie nadání závisí na výchozí koncepci nadání. Pokud se vychází z koncepce nadání orientované na schopnosti, je diagnostický proces relativně jednoduchý, neboť jsou k dispozici metody zjišťující úroveň rozvoje obecných a speciálních schopností. Obtížnější bývá diagnostika nadání, vycházející z komplexních koncepcí nadání. Identifikační proces je náročnější a zahrnuje i metody, které měří i jiné než kognitivní charakteristiky nadání (Hříbková, 2009).

Současné moderní identifikační metody se opírají o komplexní koncepce nadání. V případě identifikace se jedná o poměrně náročný proces, jenž vyžaduje zkušeného psychologa.

Pro každý kraj je určen koordinátor péče o nadané, který se také specializuje na diagnostiku mimořádného nadání. Na základě jejich zkušenosti byl vypracován *Standard komplexního vyšetření mimořádného nadání*, který obsahuje přehled psychologických testů vhodných k diagnostice nadání.

Kromě stanovení intelektové úrovně a profilu kognitivních schopností je v diagnostice nadání důležitý strukturovaný rozhovor s nadaným žákem a jeho rodiči. Cílem strukturovaného rozhovoru je získání anamnestických dat, především informací o vývoji osobnosti žáka, o projevech nadání, přístupu školy k nadání, zjištění úrovně výkonové motivace a zaměření zájmů.

Zájmové zaměření, osobní angažovanost, specifické schopnosti v určité akademické oblasti a osobnostní predispozice tvoří součást komplexní diagnostiky nadání.

2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

2. 1. Terminologické vymezení pojmu, definice

V oblasti specifických poruch učení se vyskytuje značná terminologická nejednotnost. V odborné literatuře se lze setkat s termíny *specifické poruchy učení*, *vývojové poruchy učení*, *poruchy učení*, *specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPU)*. Označuje se jimi různorodá skupina poruch, jež se projevují zejm. ztíženou schopností osvojit si základní dovednosti v oblasti trivie – čtení, psaní, počty. Základní příčina má neurobiologický původ a spočívá v drobných poškozeních mozkových struktur. Mluvíme pak o *lehkých mozkových dysfunkcích (LMD)*.

V 10. revizi MKN z r. 1992 jsou *Specifické poruchy školních dovedností* zařazeny mezi *Poruchy psychického vývoje (F 81)*. V uvedené terminologii je zdůrazněn vývojový aspekt – objevují se až na určitém vývojovém stupni společně se zapojením příslušných – specifických – funkcí, které jsou předpokladem úspěšnosti v nabytí základních školních dovedností. Pokud jsou specifické kognitivní funkce oslabené – deficitní - je nácvik trivie ztížen.

Specifické poruchy učení představují dílčí oslabení ve schopnostech a funkcích primárně potřebných k získávání výukových dovedností anebo v souhrně těchto schopností a funkcí při inteligenci alespoň v mezích širší normy. Oslabení se týkají především některých funkcí kognitivních (zrakové, sluchové vnímání), motorických, paměťových (ať už jde o paměť zrakovou, sluchovou či motorickou) a řečových (zvláštnosti konceptualizace, specifické poruchy výslovnosti aj.) a jejich součinnosti a integrace, jako je např. převádění dat z jedné smyslové modality do jiné. /Šturma, in Říčan, Krejčířová, 2006/.

Předpokladem úspěšného čtení, psaní a počítání je zralost CNS, jenž spočívá ve vyrovnání deficitu jednotlivých kognitivních funkcí zejm. reedukací příslušných funkcí. Jedná se zejména o fonologický deficit, deficity v oblasti percepční - sluchové a vizuální, poruchy pozornosti, oslabení paměti – zejm. krátkodobé a pracovní paměti, problémy v mechanickém učení a v harmonizaci mozkových hemisfér.

Mezi nejvýraznější poruchu učení řadíme specifickou poruchu čtení – *dyslexii*. Dyslexie je u nás nejčastěji vymezována jako narušená schopnost čtení. V zahraničí je však

častěji chápána jako celoživotní neurologicky podmíněná odlišnost, jež způsobuje problémy nejen číst, ale i psát a hláskovat /Portešová, 2011/.

Definice Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 1994 uvádí, že *Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekodování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů* /in Zelinková, 2003/.

Podle **fonologické teorie** spočívá příčina dyslexie v **nedokonalém fonologickém zpracování řeči** /Shaywitz, 2008/. Podle této teorie je nejvýznamnější pro rozvoj čtenářských dovedností schopnost rozpoznat, uchovávat a vybavovat základní funkční jednotky řeči – *fonémy*. Zvláště tato schopnost je u dyslektiků výrazně narušena. Podstatou fonologického deficitu je narušení schopnosti rozkládat slova v hlásky a tyto hlásky převádět na písmena a zapisovat je, stejně jako oslabená schopnost rozlišovat slova ve větě, naslouchat mluvené řeči, vnímat ji a rozumět jí /Rawson, 1968/. **Fonologický deficit** je doménově specifický – tzn. že je zcela nezávislý na dalších schopnostech. Vyšší úrovně poznávacích schopností a lingvistických funkcí, logické uvažování, slovní zásoba a znalosti však zůstávají intaktní. Dochází tak v jazykové oblasti k paradoxním výkonům.

Podstata dyslexie spočívá tedy podle současných výzkumů v *narušení fonologické složky řeči*. Handicap se proto projevuje nejen ve čtení, ale i v písemném projevu, zejm. v pravopise. Psaní, tj. grafické zaznamenávání slyšeného (mluvené řeči) bývá pro děti s dyslexií rovněž komplikované. Vyžaduje převod fonémů na písmena – grafémy, čímž mohou vznikat specifické chyby. V zahraniční odborné literatuře se z tohoto důvodu nerozlišuje mezi dyslexií a dysortografií. Obě poruchy jsou vymezovány nejčastěji jako dyslexie, jež se tak stává poruchou čtení, ale současně i poruchou pravopisu /Kulhánková, Málková, 2008/.

S užíváním pojmu *dyslexie* se můžeme setkat v odborné literatuře ve 3 rovinách:

1. Úzce ve smyslu významu slova jako specifická porucha čtení.
2. Šířeji jako specifickou poruchu řečových funkcí, tj. souhrnné označení pro dyslexii dysortografií a dysgrafii.
3. Široce, pojem dyslexie zahrnuje v sobě všechny SPU /Kocurová, 2002/.

2.2. Etiologie specifických poruch učení

Vymezení příčin poruch učení je úzce provázáno s výzkumem *lehkých mozkových dysfunkcí (LMD)* O. Kučery, Z. Matějčka, Z. Žlaba, J. Dittricha, Langmeiera z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích a Havlíčkově Brodě v 50. a 60. letech 20. století.

Koncept těchto poruch byl Kučerou původně označen termínem *LME – Lehké dětské encefalopatie*. Označoval jím drobné difúzní poruchy mozkové tkáně vzniklé prenatálně, perinatálně či postnatálně. Syndrom *LMD* je také někdy označován pojmem *percepčně motorická porucha*, neboť jsou při intaktních rozumových schopnostech, jenž mohou být i

nadprůměrné, postiženy zejména percepční funkce – vnímání sluchové a zrakové a další psychické funkce – řečové, dílčí kognitivní a motorické funkce.

Etiologie SPU je úzce propojena se symptomatologií LMD. O lehkých mozkových dysfunkcích se proto v další kapitole budu zabývat obsáhleji, zejm. klinickým obrazem LMD. Projevy SPU se dávají do souvislosti s tzv. *deficity dílčích funkcí* (*Teilleistungsschwächen*).

Předpokládá se, že deficity dílčích funkcí tím, že negativně ovlivňují kognitivní a další psychické funkce, jsou příčinou SPU. Koncept deficitů dílčích funkcí představuje nejen diagnostický, ale i terapeutický systém /Kocurová, 2002/. O tomto konceptu se podrobněji zmíním, neboť se z něj vychází také při klasifikaci i nápravě SPU.

2.2.1. Lehké mozkové dysfunkce

Pokud jde o konkrétní vymezení *lehkých mozkových dysfunkcí* dospěla v roce 1966 komise pod vedením S. Clementse k následující definici: *Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahují na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů (konceptualizaci), řeči, paměti a v kontrole popudů nebo motoriky. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání CNS anebo z příčin neznámých* /in Řičan, Krejčířová, 2006/.

Syndrom *lehkých mozkových dysfunkcí* je bází, ze které se definují již konkrétní *SPU* (*Specifické poruchy učení*), příp. *SPCH* (*Specifické poruchy chování*) – dále označované termínem *ADD/ADHD* (*Attention Deficit Disorder/ Attention Hyperactivity Deficit Disorder*) s důrazem na hlavní symptom – poruchu pozornosti, příp. ve spojení s hyperaktivitou.

Dílčí funkční deficity jsou důsledkem dispozičního zatížení. Mezi hlavní konstituční faktory, které podmiňují vznik SPU se řadí zejm. faktory genetické a encefalopatické.

Hereditární faktory jsou v současnosti považovány za příčinu základní, příp. jejich kombinace (hereditárně-encefalopatické faktory). Podíl dědičnosti se odhaduje podle nejnovějších výzkumů až v 70% případech.

Odlišné fungování CNS se dává konkrétně do souvislosti s těmito neurofyzilogickými jevy:

- odlišnosti v produkci a fungování neurotransmiterů
- deficity anatomie a funkce mozkové tkáně
- abnormality elektrické aktivity mozku (EEG)
- netypická dominance mozkových hemisfér
- nedostatečně ukončený vývoj tonicko - šíjového reflexu /Kocurová, 2002/

Konkrétní obraz lehké mozkové dysfunkce je individuálně velmi odlišný, nicméně řada autorů (např. Scharingová, Sindelarová, Pokorná, Černá, Třesohlavá) se ve svých teoriích

snažila postihnout nejčastěji se vyskytující poruchy jednotlivých psychických funkcí ve vztahu k LMD. **Dílčí funkční deficity** se dají shrnout do několika oblastí /Kocurová, 2002/:

- *oslabené vnímání (zrakové a sluchové)*

Obtíže se objevují ve sluchové a zrakové analýze a syntéze a diferenciaci zrakových a sluchových podnětů, nedostatečně rozvinuté zrakové a sluchové paměti, rozlišování reverzní figury. Problémy se týkají také intersenzorické, senzomotorické integrace, koordinace a *intermodality* („přepínání“ mezi jednotlivými způsoby vnímání – sluchové a zrakové percepcie), *seriality* (sekvenčního zpracování informací - správné pořadí písmen, slov a čísel), *automatizací* (oslabenou schopností všítipení a retencí znalostí a dovedností).

- *poruchy dynamiky psychiky* – nejtypičtější projevy LMD a projevují se v různých formách:
nerovnoměrnostmi v rozvoji jednotlivých psychických funkcí i celkovým disharmonickým vývojem
kolísáním výkonnosti a emočního ladění v čase
změnou aktivační úrovně směrem k hyperaktivitě (projevujícím se psychomotorickým neklidem), vzácněji směrem k hypoaktivitě
poruchami biorytmu a vegetativních funkcí
- *poruchy pozornosti* – souvisí se změnou aktivační úrovně, s kolísáním výkonu, zvýšenou unavitelností a nižší tolerancí k zátěži. Projevují se zejm.:
dekoncentrací
oscilací
malým rozsahem
malou intenzitou
malou výběrovostí
ulpívavostí
- *poruchy paměti* – postižena je zejména krátkodobá a pracovní paměť, což omezuje využití intelektového potenciálu
- *poruchy emocionality* - projevující se výkyvy nálad a nezralostí citových reakcí, impulzivitou a nižší seberegulací
- *poruchy motoriky a senzomotorické koordinace* –převaha obtíží v jemné motorice, v koordinaci a algoritmizaci činností
- *poruchy řečového projevu* – postižena receptivní i expresivní složka jazyka, poškození vnímání a tvoření pojmů, deficit v porozumění a vnímání řeči způsobuje ztrátu souvislosti v konverzaci, deficit v expresivní složce narušuje verbální fluenci – pomalejší vybavování pojmů z dlouhodobé paměti
- *poruchy učení* – SPU se vyskytují ve 26 – 40% případů

2.2.2. Müllerův multidimenzionální model

Multidimenzionální etiologická teorie poruch učení vychází ze systémového přístupu. Etiologie SPU je multifaktoriálně podmíněná a lze ji pojímat v několika rovinách. Müllerův model rozděluje faktory do 3 úrovní, které vzájemně souvisejí s přímými a nepřímými příčinami SPU, jejich symptomy a projevy:

1. etiologická rovina

Tvoří ji konstituční, dispoziční (hereditární) vlivy, encefalopatické vlivy – atypická dominance mozkových hemisfér či drobná difúzní poškození CNS a nepříznivé vlivy prostředí (rodina, škola).

2. etiologická rovina

Tuto rovinu tvoří přímé příčiny SPU. Deficity dílčích funkcí se v různé kombinaci a intenzitě projevují funkčními deficity, jež vznikají nepřekonatelným příčin z první roviny.

3. etiologická rovina

Tvoří ji vlastní projevy SPU, jež se odstraňují reedukací - rozvojem psychických funkcí ze 2. roviny a nácvikem jednotlivých školních dovedností.

2.3. Klasifikace specifických poruch učení

Za základní neurologickou příčinu specifických poruch učení je považována prenatálně vzniklá porucha mozkové architektury, která vede k reorganizaci neuronových okruhů a sítí /Kocurová, 2002/. Na tomto „terénu“ vznikají jednotlivé funkční deficity - fonologický (dekódování), vizuální, auditivní deficit, deficity pozornosti a pracovní paměti, deficity v procesu automatizace, seriality a intermodality.

Jednotlivé poruchy učení se tak málokdy vyskytují odděleně. Deficity kognitivních funkcí se častěji různě kombinují a prolínají nejrozmanitějším způsobem. Z důvodů lepší diagnostiky a následné reedukace se však řada autorů snažila SPU roztřídit a to zejm. podle převažujících symptomů, na základě různých kritérií:

2.3.1. Klasické třídění na základě postižení jednotlivých školních dovedností

Dyslexie – porucha čtení projevující se nedostatečnou schopností fonologického zpracování čteného textu a obtíží při dekódování jednotlivých slov
zasažena může být rychlost, správnost čtení a porozumění čtenému textu

Dysgrafie – porucha psaní projevující se v úpravě písemného projevu, v grafické stránce psaní, osvojování a nápodobě jednotlivých písmen a obtížemi ve spojení hláska-písmeno

Dysortografie – porucha pravopisu projevující se specifickými dysortografickými chybami, často ve spojení s dyslexií. Vzniká na podkladě sluchové percepce – zejména narušené sluchové diferenciaci, tj. sluchového rozlišování zvuků, hlásek, slabik a slov

Dyskalkulie – porucha matematických schopností a dovedností postihující operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly, geometrii

Dyspraxie – porucha motorických funkcí, vyznačující se obtíží v osvojování komplexních pohybových dovedností

Dysmúzie – porucha hudebních schopností - v receptivní i expresivní složce

Dyspinxie – specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby, obkreslováním a rýsováním, projevující se neschopností převést představu na papír

2.3.2. Třídění dyslexie (v širším smyslu) podle poškozených funkcí (Lalajeva)

fonemická - na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka

optická – na základě deficitu zrakového vnímání, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti

agramatická – projevuje se nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění /dysortografie/

sémantická – projevuje se nedostatečným porozuměním smyslu čteného textu

2.3.3. Třídění dyslexie podle převažujících symptomů (prof. Matějček)

*Dyslexie na podkladě percepčních deficitů – sluchová percepce (oslaben fonémický sluch)
zraková percepce (vizuální deficit)*

Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické – obtíže zejm. v psaní - jemná motorika

*Dyslexie na podkladě integračních obtíží – deficit souhry a plynulého převádění dat z jedné smyslové modality do druhé (např. ze zrakové do sluchové apod.),
čtení bez porozumění (obtěžně sémantizuje smyslová data)
obtíže v syntetizaci – spojování ve větší celky*

Dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů

- *hyperaktivní typ* – rychlé, zbrklé, povrchní čtení s množstvím chyb na základě impulzivity a snížené sebekontroly
- *hypoaktivní typ* – pomalé, těžkopádné čtení na základě sníženého pracovního tempa a poruch pozornosti

2.3.4. Dyslexie z hlediska převažující verbální nebo názorové složky intelektu

- *Typ s převahou verbální složky (obtíže v rámci složky názorové)*- percepčně-motorický typ poruchy (dyslexie, kombinované s tradičně popisovaným obrazem LMD)
- *Typ s převahou prakticko-názorové složky (obtíže ve složce slovně-pojmové)* - poruchy na více jazykových rovinách (v souvislosti s dysfázií)

2.3.5. Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér (D. Bakker)

Při čtení se zrakové vnímání tvarů písmen spojuje s vnímáním podnětů sluchových a řečových v časově uspořádaných vzorcích. Předpokladem úspěšného čtení je souhra mezi pravou a levou hemisférou. U dyslexie se vyskytuje často atypická lateralita – ambidextrie

(nevyhraněná lateralita) a také často zkřížená lateralita. Právě atypická dominance mozkových hemisfér bývá uváděna jako příčina dyslektických obtíží.

- *Typ s převahou pravé hemisféry (P-typ)*

Pravohemisférový typ dyslexie se vyznačuje setrváváním na vizuálně-percepčních mechanismech čtení (vnímání tvaru písmen), které jsou typické pro začínající čtenáře a přísluší pravé hemisféře bez náležitého zapojení levohemisférových řečových mechanismů. Nejsou problémy v počátečním čtení, ale vývoj čtení stagnuje. Čtení je pomalé, namáhavé, trhané, ale s menším počtem chyb. Reeducace musí být podle Bakker (1989) zaměřena na aktivování levé hemisféry.

- *Typ s převahou levé hemisféry (L-typ)*

L-typ se pojí s převahou levohemisférových řečových mechanismů. Děti s tímto typem dyslexie čtou rychle, až překotně, dělají mnoho chyb. Na základě tohoto způsobu čtení zpravidla textu plně nerozumějí, někdy si obsah domýšlejí. Percepční etapa je v tomto případě přeskočená.

Děti s tímto typem dyslexie nemají dostatečně rozvinuté percepčně-prostorové, tj. pravohemisférové mechanismy, nezvládají percepčně-prostorové charakteristiky textu. Čtení probíhá především jako levohemisférová aktivita. U L-typu dyslexie jsou cvičeny pravohemisférové mechanismy. Provádějí se cvičení zaměřená na zrakové vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci, cvičení koordinující motorickou aktivitu a percepci.

2.4. Projevy specifických poruch učení

V této kapitole bych chtěla podrobněji popsat nejčastější deficity a jejich projevy, promítající se do klinického obrazu dyslexie. Zaměřím se s ohledem na omezený rozsah této práce pouze na specifické projevy dyslexie (v širším pojetí) tzn. projevy dyslexie (v užším pojetí), dysortografie a dysgrafie.

Mezi nejčastější projevy poruch učení patří:

- poruchy pozornosti – zejm. zaměření, oscilace pozornosti
- poruchy pravolevé a prostorové orientace – záměna pravé a levé strany, obtížná orientace
- poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu – neschopnost rozlišovat přírodní zvuky i elementy lidské řeči
- poruchy zrakového vnímání – neschopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímání tvarů, nezvládnutí očních pohybů
- poruchy řeči – porozumění, vyjadřování, výslovnost
- poruchy jemné a hrubé motoriky
- poruchy chování vznikající jako následek projevů SPU - neustálé upozorňování na sebe, neurotické projevy, strach, napětí
- nedostatečná lateralizace – nevyhraněná lateralizace (ambidextrie), příp. atypická forma laterality – zkřížená lateralita /Zelinková, 1998/

Příčin SPU je více a často se vzájemně kombinují. Většinou se setkáváme s jedinci, kteří mají obtíže ve více oblastech. Zřídka lze říci, že např. obtíže ve čtení jsou způsobeny nedostatečným rozvojem zrakového vnímání. Příčiny dyslexie spočívají v deficitech fonologického uvědomění (kódování a dekódování), vizuálních a auditivních procesů, v časovém uspořádání procesů, řeči, pracovní paměti, pozornosti (zaměření, ulpívání), v procesu automatizace, v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky.

2.4.1. Projevy specifických poruch čtení

Fonologický deficit

Fonologický model dyslexie chápe dyslexii jako důsledek fonologického deficitu – kognitivního deficitu v oblasti utváření fonologických reprezentací, tj. ve způsobu, jakým mozek kóduje, reprezentuje mluvené atributy slov.

Nedostatečně rozvinutý **fonemický sluch** je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie. Zajišťuje spojování hlásek ve slovo, rozklad slova na hlásky. Při nedostatečně rozvinutém fonemickém sluchu dochází k obtížím v dekódování řečového projevu. Na základě deficitu fonémického uvědomění dítě nedokáže převést zvukový tvar slova (jednotlivé hlásky) do systému písmen.

Deficit v oblasti sluchové percepce a paměti

Deficit ve vývoji sluchového vnímání narušuje dovednost sluchově rozlišit mluvenou řeč. Jedná se o jednu z hlavních příčin specifických chyb, které se projevuje zejm. ve psaní (dysortografie). Nevnímá-li dítě hláskovou stavbu slov, pak často vynechává písmena, zaměňuje je a dochází k jejich přesmykání. Slova, která nepřesně slyší, i chybně zapíše. Na základě oslabeného *fonémického uvědomění* dítě nerozeznává tvrdé a měkké slabiky, krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišuje sykavky, nerozlišuje zvukově podobné hlásky, nesprávně vnímá některé hlásky, nezvládá analýzu a syntézu slabik a slov.

Na základě *sluchového deficitu* dochází k nedostatečné sluchové diferenciaci řeči, vnímání figury a pozadí – zaměření pozornosti a vyčlenění některých zvuků z pozadí, sluchové analýze a syntéze, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, sluchové diferenciaci délky samohlásky a vnímání a reprodukci rytmu.

Sluchová diferenciacie

Oslabená sluchová diferenciacie se může ve škole projevit:

- v písemném projevu chybami v měkčení
- v písemném projevu chybami v délkách
- v písemném projevu záměnami znělých a neznělých souhlásek
- v písemném projevu záměnami sykavek
- v písemném projevu zvýšenými počtem gramatických chyb – záměnami při aplikaci vzorů podstatných a přídavných jmen
- ve čtení záměnami v měkčení

Sluchová analýza a syntéza

Oslabená sluchová analýza a syntéza se může ve škole projevit:

- potížemi ve čtení – obtížným spojováním písmen do slabik, slabik do slov, vytvářením náhradních technik čtení – předčítáním, tichý sklad, domýšlením slov, nepřesným čtením, sníženou rychlostí čtení. Tyto potíže odčerpávají hodně pozornosti, takže dítě obtížně vnímá obsah čteného. Vynaložené úsilí a zvýšená námaha nejsou úměrné výkonu.
- Potížemi v psaní – obtížným rozlišením hranic slov v písmu, komolením slov, vynechávkami slabik a písmen, záměnami písmen, inverzemi v jejich pořadí, vlivem na zvýšený počet gramatických chyb.

Sluchová paměť

Ve školním prostředí je většina informací podávána verbálně. Pro učení potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. Dítě musí včas zachytit a zapamatovat si instrukce a pokyny ke své práci, pamatovat si pořadí úkonů, které má vykonat, výklad učitele.

Oslabená sluchová paměť se ve škole může projevat:

- obtížemi při učení se básniček a textů z paměti
- neschopností vyslechnout a zapamatovat si pohádku, příběh, výklad bez zrakového doprovodu
- potížemi zachytit a zapamatovat si instrukce, slyšená slova, věty
- oslabení sluchové paměti se promítá do písemného projevu, například diktovaného textu (diktáty, pětiminutovky v matematice, diktované zápisy apod.), kdy dítě bez zrakové opory chybuje, vynechává části informací. Nejsou tak hodnoceny vědomosti, které mohou být ve skutečnosti na dobré úrovni, ale spíše neschopnost pracovat bez vizuální opory, zapamatovat si sluchové vjemy.

Deficit v oblasti zrakové percepce a paměti

Zrakové vnímání je možné rozdělit a sledovat v několika oblastech: *vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování (optická diferenciacce), vnímání části a celku (optická analýza a syntéza), oční pohyby, zraková paměť*. Rozdělení slouží pro lepší přehlednost a stanovení oblastí, které jsou rozvinuty na dobré úrovni a které jsou oslabeny. Dobře rozvinuté oblasti mohou být totiž nosným pilířem pro získávání a zpracování informací. Poznání oslabených funkcí je východiskem k jejich záměrnému rozvíjení. Jednotlivé funkce nejsou izolované. Oslabení jedné oblasti se často promítne do oblastí dalších /Bednářová, 2007/.

Figura a pozadí

Při vnímání zrakových podnětů dochází zároveň k jejich uspořádávání. Celek je rozčleněn na objekt, který nás zajímá přednostně (figuru) a jeho okolí (pozadí). Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět. Podle aktuální potřeby se figura může stát pozadím a některý prvek z pozadí figurou.

Při nevyzrálosti či oslabení této schopnosti může docházet při prohlížení složitějších obrázků s více prvky (později při čtení textu) ke ztížené orientaci na ploše, k potížím při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky, jejich splynutí s pozadím.

Zraková diferenciacie

Rozlišení detailu a polohy úzce souvisí s konstantností vnímání – rozpoznání předmětu bez závislosti na jeho barvě, velikosti, umístění. Konstantnost vnímání se rozvíjí v souvislosti s chápáním trvání objektů.

S věkem je schopnost zrakového vnímání diferencovanější. Dítě je již v předškolním období schopno odlišit horno-dolní postavení, později i pravo-levé postavení. Zároveň je třeba zmínit vnímání pořadí – schopnost vnímat písmena i číslice ve správném pořadí.

Oslabení zrakového vnímání může u dítěte ve školním věku způsobovat:

- záměny písmen lišících se detailem, například záměny písmen m,n,k,h, záměny číslic 3,9,4,7, záměny operačních znaků v matematice
- obtížné rozlišení horno-dolního postavení – záměny písmen a číslic lišících se polohou nahoře-dole, například záměny – t,j,b,p,6,9
- obtížné rozlišení pravo-levého postavení – záměny písmen lišících se polohou vpravo-vlevo, například záměny – d,b, číslic 6,9, zrcadlení zejména velkých tiskacích písmen, záměny ostatních grafických znaků
- pomalejší osvojování písmen, jejich zapamatování
- pomalejší čtení se zvýšenou chybovostí

Zraková analýza a syntéza

Vnímání celku předchází vnímání dílčích částí. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. Pro čtení, psaní, počítání je však důležité vnímání celku i jeho jednotlivostí. Vnímání částí sehrává výraznou roli při odlišení detailů. Je významné pro tzv. technické myšlení, matematiku /Bednářová, 2007/.

Oslabení zrakové analýzy a syntézy může ve školním věku způsobovat:

- pomalejší osvojování písmen, jejich zapamatování, častější záměny
- obtíže v matematice – v aritmetice i geometrii
- později potíže v naukových předmětech (práce s mapou apod).

Oční pohyby

Záměrné vedení očních pohybů zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém, odshora dolů, uvědomování si posloupnosti, je důležité pro čtení, psaní i matematiku. Chybným vedením očních pohybů dochází k inverzím v pořadí písmen, slabik, číslic.

Oslabení vedení očních pohybů může mít za následek:

- obtíže v udržení pozornosti na právě čtený text
- přeskokování nebo opakování řádků v textu
- přeskokování částí slov při čtení, domýšlení slov
- inverze v pořadí písmen
- pomalejší a namáhavější čtení

Zraková paměť

Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů ve školním věku významně ovlivňuje učení. Mimo jiné umožní i správně si pamatovat a vybavovat symboly – písmena, číslice.

Oslabení zrakové paměti může mít ve školním věku za následek:

- obtíže v zapamatování si a vybavení tvarů písmen, jejich rozpoznání
- obecně obtíže při učení

Uvedené kognitivní deficity negativně ovlivňují nácvik čtení již v počátcích – při rozpoznávání a zapamatování jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných. Problémem může být rozlišení zvukově podobných hlásek. Největší obtíže nastávají při spojování hlásek ve slabiku a posléze souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér a souvislosti s očními pohyby.

2.4.2. Projevy specifické poruchy pravopisu

Specifická porucha pravopisu (dysortografie) úzce souvisí s problémy ve čtení. Často se ani mezi těmito dvěma poruchami nerozlišuje (dyslexie v širším smyslu). Kognitivní deficity se totiž promítají jak do mluvené tak psané podoby řeči, proto i v psané podobě se vyskytují ty samé specifické chyby jako u dyslexie. Hlavní deficit spočívá v narušeném sluchovém vnímání zejm. sluchovém rozlišování zvuků, hlásek, slabik a slov.

Dysortografické obtíže souvisejí mj. s neschopností aplikovat teoreticky osvojená mluvnická pravidla do písemného projevu.

Mezi *specifické dysortografické chyby* patří:

- rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek
- rozlišování měkkých a tvrdých slabik
- rozlišování sykavek
- vynechávání resp. přesmykování písmen nebo slabik
- nedodržení hranice slov
- nedodržení tvarů písmen
- záměna tvarově podobných písmen
- nedodržení písma na lince
- nenavazování jednotlivých písmen
- nesprávné umístění nebo vynechání diakritických znamének
- celkově snížený grafický projev
- problémy ve větné skladbě

Typy dysortografie

Žlab (1988) rozlišuje následující typy dysortografie:

- ***auditivní***
- ***vizuální***
- ***motorická***

U *auditivní dysortografie* se jedná o narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední sluchové paměti. Tyto děti mají problémy se zachycením jednotlivých hlásek ve slově. Smysl slova však chápou.

U *vizuální dysortografie* je snižená kvalita zrakové paměti. Jedinec si špatně vybavuje tvary písmen (tzv. grafémy), často zaměňuje tvary sluchově a tvarově podobné. Žák není schopen napsané chyby identifikovat.

Motorická dysortografie obvykle souvisí s motorickou neobratností, kdy je dítě vyčerpáno soustředěním na správnost psaného projevu.

Dysortografické obtíže mohou, podobně jako dyslektické, souviset i s dynamikou duševních procesů. Hyperaktivita, příp. hypoaktivita významně ovlivňuje celý průběh učení.

2.4.3. Projevy specifické poruchy psaní

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu.

Písmo bývá neupravené, neuspořádané, nečitelné, typický je silný tlak, křečovitě držení pera. Dítě bývá při psaní velmi rychle unavené. Písmena u dysgrafiků bývají zpravidla různě velká. Dítě nerozlišuje mezi velikostí malých, velkých písmen, nedodržuje doporučenost písmen. U těchto dětí je vhodné použití pomocných linek.

Hlavní příčinou dysgrafických obtíží bývají obtíže v oblasti motoriky. Nedostatečná úroveň rozvoje grafomotoriky se projevuje často pomalým psáním, obtížemi při napodobě tvarů písmen. Dítě se mnohdy natolik soustředí na kvalitu písemného projevu, že není schopné aplikace gramatických pravidel. Etiologicky se na dysgrafii podílejí nejčastěji lehké mozkové dysfunkce. Dysgrafie se může pojít s dyslexií a dysortografií /Černá, 1999/

Dysgrafické obtíže se promítají do všech výukových předmětů, včetně matematiky (týká se to zejm. geometrie a nečitelných zápisů čísel).

Problémem se stává pro dysgrafika pořizování zápisů z naukových předmětů – zejm. ve vyšších ročnících, kde je již větší objem látky. Často jsou poznámky z výuky natolik nečitelné, že se žák není schopen z nich doma učit. U těžkých dysgrafiků se můžeme setkat s doporučením, aby v rámci IVP bylo žákovi umožněno vypracování alternativních zápisů (zápisů na počítači, kopie do sešitu). V praxi lze narážet v tomto bodě na neochotu učitelů asi nejčastěji /Šauerová, 2012/.

Při diagnostice psaní je třeba si všimnout specifických chyb:

- dítě píše velmi pomalu
- drží nesprávně psací náčiní
- projevuje se brzký nástup únavy
- písmo je neúhledné, nečitelné
- dochází k záměně tvarově či sluchově podobných písmen
- psaní diakritických znamének
- dodržování hranic slov a vět

2.5. Systém péče o jedince s SPU

Nápravná péče o žáky a studenty s SPU se realizuje ve formě *reedukace* a pomocí *kompensace* dílčích handicapů. Je otázkou, do jaké míry jsou specifické poruchy

odstranitelné a do jaké míry je třeba se zaměřit na budování kompenzačních mechanismů a naučit postiženého s PU žít.

Reedukace na 1. stupni ZŠ má jinou podobu než na 2. stupni. Na 1. stupni jde zejm. o posilování oslabených kognitivních funkcí se snahou o jejich maximální rozvoj. Na 2. stupni, kdy se žáci potýkají s mnohem větším objemem učiva a musejí stavět na osvojených schopnostech a dovednostech, hovoříme spíše o **kompenzaci**. To znamená, že je důležité najít silné stránky dítěte, prostřednictvím nichž dokáže zvládnout a zpracovat zadané úkoly a dojít ke stejnému cíli jako ostatní /Krejčová, 2014/.

Reedukace je cílena do tří oblastí:

- reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu:
 - sluchové diferenciaci řeči
 - zrakové percepce
 - prostorové orientace
 - nácvik sekvencí, posloupností
 - koncentrace pozornosti
 - paměti
 - pohotovosti mluvidel
 - slovní zásoby
- nácvik čtení, psaní, počítání
- terapeutická rovina – působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou učení žít, utváření adekvátního sebepojetí s důrazem na rozvoj osobnosti
-

2.5.1. Pětistupňový model péče o žáky s SPU

Tento model zahrnuje pět organizačních stupňů:

1. náprava nejlehčích forem přímo v ZŠ v rámci individualizace normálního výukového procesu
2. reedukace vyškolenými učitelkami v rámci dyslektických kroužků či doplňovacích hodin
3. reedukace prováděná v PPP za účinné spolupráce rodičů
4. reedukace v rámci specializované třídy nebo školy pro žáky s SPU
5. dětské psychiatrické léčebny

2.5.2. Školská opatření a organizace péče o děti s SPU

Podle *Vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* zajišťuje škola poradenské služby, které se zaměřují na odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednotlivé školy se výrazně liší v péči o žáky s SPU a SPCH. Podle Školského zákona mohou školy zaměstnat školního psychologa nebo speciálního pedagoga, jenž má žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na starosti. Na škole pak přímo realizuje individuální nebo skupinovou reedukaci. Na školách je možné zřizovat vyrovnávací třídy pro žáky s SPU, kabinety pro dyslektiky, minidyslektické třídy.

Specifické poruchy učení vymezuje Školský zákon. *Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* zařazuje jedince

s poruchami učení mezi skupinu žáků a studentů se **speciálními vzdělávacími potřebami** (§ 16), tj. mezi zdravotně postižené a znevýhodněné: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*

Možnosti vzdělávání a poradenství pro tyto žáky upravují další dva dokumenty, *Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních* a *Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

Specifické poruchy učení jsou tedy podle Školského zákona považovány za zdravotní postižení. Dítě se specifickou poruchou učení je ve škole vedeno jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), což znamená, že má právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jeho vzdělávacím potřebám a možnostem. Žáci s SVP mají nárok na tolerantní hodnocení, poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (PPP) a na užívání speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek.

Vzdělávání žáků s SVP se uskutečňuje s využitím *vyrovnávacích a podpůrných opatření*. Oba typy opatření mají téměř stejný obsah, tedy zajištění speciálně-pedagogických metod a postupů, poskytování individuální podpory ve výuce, využívání speciálních didaktických pomůcek.

Vyrovnávací opatření může škola poskytovat na základě vlastní pedagogické diagnostiky v průběhu výuky, pro *podpůrná* opatření je nutná *zpráva ze školského poradenského zařízení*. Opatření se liší také v intenzitě, podpůrná opatření jsou určena pro žáky s těžší formou SPU, vyrovnávací naopak pro lehčí typy poruch /Krejčová, 2014/.

Žáci s SVP jsou ve školách vzdělávání v režimu **speciálního vzdělávání**, a to buď formou **individuální** nebo **skupinové integrace** (speciální třída pro žáky s SPU) nebo **speciálních školách pro žáky s SPU**.

Nejčastěji se jedná o formu **individuální integrace**, kdy žák dochází do třídy v běžné ZŠ a je vzděláván na základě **individuálního vzdělávacího plánu**. Pokud se jedná o **integraci skupinovou** je dítě zařazeno do třídy pro žáky se specifickými poruchami učení, která je zřízena při běžné ZŠ. V takové třídě je maximálně 14 žáků. Ve třídě působí pedagogové se speciálním vzděláním.

K tomu, aby mohlo být dítě integrováno, je nutné navštívit školské poradenské zařízení, kde mu je na základě *Zprávy z vyšetření* vystaven posudek – podnět k integraci žáka s SVP a má nárok na poskytování podpůrných opatření. Škola dostává na jeho vzdělávání zvýšenou finanční dotaci a žák se vzdělává podle IVP. Posudek/podnět k integraci vystaví poradenský pracovník (psycholog, speciální pedagog) po realizaci komplexního vyšetření, v rámci něhož zhodnotí, zda-li se jedná o středně těžkou až těžkou formu SPU. Pokud jsou projevy SPU mírné a dítě zvládá výuku bez výrazných obtíží, není dítěti vystaven posudek/podnět k integraci, ale má nárok na **zohlednění** svých speciálních vzdělávacích potřeb. Podpora ze strany školy by měla být podobná jako při integraci, dítě však nemusí mít vypracovaný IVP a není vedeno jako integrovaný žák /Krejčová, 2014/.

Významnou roli tedy v péči o žáky s SPU a SPCH sehrává třídní učitel. Podle potřeby poskytuje individualizovanou podporu a odlišné vzdělávací postupy (žák např. píše jen polovinu diktátů, píše místo diktátů doplňovací cvičení, má prodloužený čas na práci apod.), umožňuje využívat kompenzační pomůcky (např. počítač), uplatňuje mírnější hodnocení a

odlišné formy klasifikace. Na základě doporučení z poradenského pracoviště vypracovává IVP.

Individuální vzdělávací plán obsahuje informace o specifikách výuky v jednotlivých předmětech. V IVP jsou předměty samostatně vypsány a ke každému je uvedeno, co a jak žák v daném školním roce zvládne. IVP obsahuje doporučené pedagogické postupy, týkající se např. individuálního pracovního tempa, úpravy rozsahu učiva, upřednostňování ústního osvojování učiva při výuce jazyků, omezení diktátů, čtení kratších textů apod.

Kromě postupů výuky se v IVP musí objevit také výčet pomůcek, jež může žák při práci využívat, příp. zmínka o docházce na individuální reedukace, příp. individuální vyučovací hodiny, pokud je škola organizuje a také formy hodnocení výsledků výuky – alternativní formy hodnocení a slovní hodnocení.

2.5.3. Diagnostika SPU v PPP

Diagnostiku SPU mají v kompetenci pedagogicko-psychologické poradny a také speciálně-pedagogická centra. Vyšetření v PPP je záležitostí komplexní. Zahrnuje psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření. Podílejí se na něm zpravidla psycholog a speciální pedagog. Výstupem vyšetření je zpráva, která kromě výsledků testů obsahuje závěry vyšetření - potvrzení diagnózy a vhodná doporučení pro školu. Obecně platí, že diagnóza specifické poruchy učení se definitivně stanoví nejdříve na začátku 2. ročníku ZŠ. Důvodem jsou rozdíly mezi dětmi. Každé dítě potřebuje na osvojení čtení, psaní a počítání čas. Z tohoto důvodu se v prvním ročníku může jednat o tzv. počáteční obtíže se čtením, psaním a počítáním, které nutně nemusejí znamenat přítomnost poruchy učení a v průběhu několika měsíců mohou zcela vymizet. V případě vyšetření v 1. ročníku ZŠ může zpráva z vyšetření obsahovat závěr hovořící o riziku, případně náznacích nebo rysech specifických poruch učení.

Psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření pojmenuje případné zdroje obtíží a také doporučí základní postupy k odstranění problému, vhodné pracovní pomůcky do školy i pro nácvik oslabených funkcí (reedukace), případně nabídne další spolupráci s odborníky. Na základě zprávy z vyšetření vydává PPP také *podnět k integraci* /Krejčová, 2016/.

V rámci psychologického vyšetření se měří rozumové schopnosti dítěte a stanoví se profil intelektových schopností (verbální a nonverbální inteligence) a v rámci speciálně-psychologického vyšetření se stanovuje úroveň školních dovedností, jako je úroveň čtení, psaní, počítání, dále úroveň speciálních schopností, jež podmiňují rozvoj školních dovedností – zejm. sluchové vnímání a sluchová paměť, zrakové vnímání a paměť, percepčně-motorické schopnosti, lateralita, pravolevá orientace, koncentrace pozornosti a paměť.

Nejčastěji užívané diagnostické nástroje k vyšetření SPU

Vyšetření rozumových schopností – vývojová škála *Termana a Merillové*

WISC III (Wechsler)

Kohsovy kostky

TSI -Test struktury inteligence (R. Amthauer)

TIP-Test intelektového potenciálu (P. Říčan)

Ravenovy progresivní matice

Vyšetření čtení – *Zkouška čtení* (Z. Matějček)

G-test (Milan)

- V-test (Reiskup)*
- Vyšetření psaní – *Diagnostický diktát (Z. Matějček)*
 opis, přepis, volný písemný projev
- Vyšetření matematických schopností – *Kalkulie IV (J. Novák)*
Barevná kalkulie
Číselný trojúhelník
- Vyšetření zrakové percepce – *Edfeldtův reverzní test*
Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové
- Vyšetření sluchové percepce – *Zkouška sluchové diferenciacce (Wepman, Z. Matějček)*
Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Z. Matějček)
- Vyšetření motorických funkcí- *Oseretzkého test motorických dovedností*
OTDP – Orientační test dynamické praxe
- Vyšetření laterality – *Zkouška laterality (Z. Matějček, Z. Žlab)*
- Vyšetření prostorové orientace – *Zkouška pravolevé orientace (Z. Žlab)*
- Vyšetření pozornosti – *Číselný čtverec (Jirásek)*
Test cesty, TMT – Trail Making Test (Marek Preiss)
Rey-Osterriethova figura
- Vyšetření paměti – *Bentonův vizuální retenční test*
Paměťový test verbálního učení (M. Preiss)
Test zrakově-sluchového učení (Eisler, Mertin)
Paměťový test LGT-3
Škála aktuální paměti
- Vyšetření řeči – *Obrázkově-slovníková zkouška*
Heidelberský test řečového vývoje – HTET (M. Mikulajová)
Zkouška mluvnických dovedností (Z. Žlab)
Test doplňování vět (Miglierini)
- Vyšetření senzomotoriky – *Test kresby lidské postavy F. Goodenoughové (Šturma,*
Vágnerová)
Test obkreslování (Z. Matějček, M. Vágnerová)
Bender-Gestalt Test

3. NADANÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

3. 1. Vymezení skupiny nadaných s SPU

Nadaní jedinci se souběžnou poruchou učení jsou nejčastěji označováni jako žáci/studenti „*dvakrát výjimeční*“ (*twice exceptional*). Jak vyplývá z názvu, jedná se o jedince s dvojí odlišností, „výjimečností“ – v pozitivním smyslu (nadání) a negativním (poruchy učení). V souvislosti s tímto „paradoxem“ (souběžná pozitivní a negativní odlišnost) se v odborné literatuře se o těchto žácích hovoří jako o „*paradoxních žácích*“ (Vail, 1989), jako o „*chytrých dětech se školními problémy*“ (Tannenbaum, Baldwin, 1983). Svými specifickými problémy jsou řazeny také do skupiny tzv. „*podvýkonných*“, žáků, ohrožených

školní neúspěšnosti. Jejich školní výkon je totiž nápadně rozporuplný a zároveň neodpovídající jejich skutečným schopnostem i rozumovým předpokladům.

Vymežit tuto skupinu nadaných není vůbec snadné. Jedná se o žáky a studenty, kteří *disponují schopností myslet tak, jak je typické pro mimořádně nadané jedince, ale současně podávají ve škole výkon, který ale mimořádným schopnostem neodpovídá. Je totiž znevýhodněn a zkrácen poruchou učení* (Portešová, 2011).

Nadaní s poruchou učení tvoří velmi nesourodou skupinu (stejně jako je tomu i u nadaných obecně). Identifikovat tuto skupinu je velmi obtížné. Ovlivňuje ji zejm. kombinace míry nadání a také závažnost poruchy učení (od mírných až po těžké obtíže). Správnou identifikaci také ovlivňuje profil kognitivních schopností a osobnostní faktory.

Ve většině případů není nadání ani porucha učení ve školském systému nikterak zohledněna, což v souvislosti s charakteristikami a specifickými potřebami, kterými se nadání vyznačuje – mimořádná touha po vědomostech, výkonová motivace, cílevědomost a ctižádost ve spojení se subtilnější psychikou (overexcitabilita, hyperaktivita, intenzivní emoce a prožívání, zvýšená sebekritika a perfekcionismus) tuto vzdělávací skupinu výrazně znevýhodňuje a v některých případech dokonce ohrožuje jejich další vzdělávací dráhu, neboť jejich mimořádný rozumový potenciál je zastřen současně se vyskytující poruchou učení (často projevující se v latentní formě, neboť je často kompenzována vysokým IQ za cenu mimořádného úsilí a vynaložené energie), jež přesto negativně ovlivňuje školní výkon, a rozumový potenciál není tudíž ani adekvátně jejich možnostem rozvíjen.

Tito žáci nemohou projevit své schopnosti v míře, jak by si přáli. Mimořádný intelektový potenciál se obtížně projevuje u této skupiny nadaných v konkrétních školních dovednostech. Znalosti žáků a studentů jsou v klasickém školním systému – tak jak je v současné době nastaven – ověřovány způsobem, který právě této skupině „nesvědčí“ – různými testy a písemnými prověrkami, písemnými referáty a seminárními pracemi, do kterých se promítá dílčí handicap, zejm. žáků a studentů s dyslexií. Na základě dílčího kognitivního handicapu jsou u této skupiny nadaných rozvinuty „jiné“ kognitivní funkce, mají „jiné“ silné stránky a z tohoto důvodu jim vyhovují i jiné učební strategie, než které zprostředkovává a vyžaduje současný školní systém.

3.2. Současný stav výzkumu problematiky „dvojití výjimečnosti“ v ČR

Na rozdíl od situace v zahraničí, kde se problematikou „dvojití výjimečnosti“ zabývají odborníci z oblasti psychologie a pedagogiky již desítky let, se u nás této skupině nadaných nevěnovala žádná odborná pozornost.

Průkopnicí v této oblasti se stala **doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D.** z *Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny a katedry Psychologie FSS MU Brno*, kde se v rámci výzkumných projektů specializuje na tuto oblast již řadu let a jako první upozornila svoji výzkumnou činností odbornou i laickou veřejnost na tuto problematiku, do té doby u nás v podstatě neznámou.

Ve své závěrečné práci vycházím z jejích výsledných poznatků, které publikovala v rámci grantových projektů. Ve svých výzkumech poukazovala na rizika *skrytého nadání*. Jejím záměrem bylo upozornit na dlouhodobě nepříznivou školní situaci této skupiny dětí. Díky neschopnosti projevit své nadání v rámci školní výuky klesá významně jejich motivace

pro školní práci, narůstá frustrace z neúspěchů a může vést až k rezignaci na vzdělání vůbec. Tato skupina dětí je ohrožena trvalým narušením sebedůvěry.

Oproti ostatním stejně nadaným spolužáků bez poruchy učení mají tito žáci mnohem menší šanci svůj talent uplatnit a vyniknout. V rámci své publikační činnosti a osvěty usiluje o zvýšení povědomí o specifických výukových problémech této skupiny mimořádně rozumově nadaných dětí a dospívajících a usiluje o změnu vzdělávacích možností v rámci současného klasického školního systému.

3.3. Problematika identifikace mimořádně nadaných s SPU

Dalo by se říci, že výzkumný tým doc. PhDr. Šárky Portešové, Ph.D. „dvakrát výjimečné“ žáky v podstatě objevil. Do té doby tato skupina nadaných dětí se specifickými vzdělávacími potřebami nebyla u nás vůbec definována ani nijak blíže vymezena. Důvodem byla právě rozporuplnost uvedené diagnózy – souběhu pozitivní a negativní odlišnosti. V povědomí odborné veřejnosti byly obě skupiny diametrálně odlišně vymezeny, vnímány protikladně. Pro nadané byla definována zcela jiná diagnostická kritéria než pro skupinu žáků s poruchami učení. V podstatě se nebralo v úvahu, že by žáci se „specifickými“ poruchami učení mohli být považováni za nadané.

O nadaném jedinci a o nadaném chování – tzn. o charakteristikách nadaných – panovala a stále panuje řada mýtů, kdy se v podstatě nadání a specifické poruchy učení vylučují. Ve svých výzkumech Š. Portešová vyvrací tyto mýty, vymezuje projevy nadání, projevy SPU a na základě společných charakteristik obou specifík definuje rozporuplné „zvláštní“ projevy souběhu nadání a SPU, jež jsou způsobeny vlivem dílčích kognitivních dysfunkcí na celkový kognitivní výkon v jednotlivých vyučovacích předmětech. V tomto kontextu hovoří o tzv. *výkonových paradoxech*, kdy se nadání a porucha učení ve většině případů projevují společně - jako selhávání a vynikání zároveň v závislosti na druhu a specifičnosti daného úkolu /Portešová, 2011/.

Problém identifikace nadaných se souběžnou poruchou učení závisí zejm. na uvedené kombinaci obou specifík – tzn. na míře specifických projevů – jak na míře nadání, tak i na závažnosti SPU. Podle projevů, které v celkovém obrazu výjimečnosti a dílčích handicapů převažují, můžeme predikovat pravděpodobnost „zařazení“ žáka do příslušné vzdělávací kategorie, tzn. zda-li bude považován a tudíž i označen za nadaného, běžného žáka, nebo pouze žáka s SPU. Velmi záleží na vzájemné kombinaci obou výjimečností. Š. Portešová vymezuje 3 pravděpodobné varianty, jak se nadání a SPU mohou vzájemně kombinovat podle míry a závažnosti jednotlivých „symptomů“ i s pozitivními a negativními důsledky, které toto „označení“ přináší pro nadaného s SPU,

3.3.1. Identifikované nadání a neidentifikovaná porucha učení

U této kategorie žáků je nadání zjevné a tudíž diagnostikované. Specifická porucha učení má lehčí formu, tzn. zasahuje do projevení mimořádných schopností jen mírně. Je maskována mimořádnými kognitivními schopnostmi nadaného. Nadanému se daří vysokým IQ kompenzovat mírnější formu SPU. Důsledkem neodhalené SPU je, že mimořádně nadaní nejsou okolím vnímáni až tak mimořádně nadaní, nýbrž „jen“ nadaní, příp. jsou považovány pouze za bystré, „šikovné“ studenty, neboť mírnější projevy SPU zapříčiňují občasné selhávání v jednoduchém učivu zejm. v časově limitovaných zkouškách. Učitelé u takto

nadaných dětí nepředpokládají specifické poruchy učení a selhávání odůvodňují menší snahou, pohodlností, příp. nedostatečnou přípravou na vyučování.

U těchto dětí se mohou mírnější projevy SPU projevit později – většinou na SŠ resp. gymnáziu, případně až na VŠ, kdy narůstají nároky na množství prostudované látky, mění se styl výuky. Tito studenti se „nenaučili“ učit, neboť na ZŠ jim stačila k zvládnutí učiva výuka ve škole. [Nadání nejsou později schopni dostát nárokům studia a i přes výrazné nadání a zvýšené úsilí se jim nedaří naplňovat představy rodičů a učitelů, příp. nejsou úspěšní tak, jak byli dříve zvyklí a mohou zažívat zvýšenou frustraci z nepochopení příčin školního neúspěchu, jehož příčinou jsou již neúčinné kompenzační strategie SPU.

3.3.2. Neidentifikované nadání a neidentifikovaná porucha učení

U této skupiny dětí není identifikováno ani nadání ani porucha učení, neboť nadání i handicap se navzájem *maskují*. Žák se jeví podle svých školních výkonů jako průměrný, příp. dosahuje i podprůměrných výsledků vzhledem ke svému potenciálu. Žák je typicky zařazen mezi průměr, příp. podprůměr a nemá žádnou šanci tuto pozici ve třídě změnit. Mimořádné schopnosti /matematické, prostorové a slovně-logické úvahy/ se projeví jen „náhodou“, např. při řešení logicky náročnějších úkolů, v diskusi apod. V průběhu školní docházky však *kompenzační strategie* SPU nemusejí být již plně funkční. Projevují se zejm. výkyvy při řešení různých typů úkolů a nápadnou nevyrovnaností školních výkonů. Ve vyšších ročnících dochází k postupnému prohlubování obtíží spojených s poruchou učení. Někdy právě selhání kompenzací pomůže odhalit poruchu učení. Žák je později správně diagnostikován a porucha učení je reedukací napravena /Portešová, 2011/.

3.3.3. Identifikovaná porucha učení a neidentifikované nadání

Specifická porucha učení je u této skupiny dětí těžšího rázu. Bývá diagnostikována již na počátku školní docházky. Výrazně ovlivňuje nácvik čtení a psaní, tak že se pozornost pedagogů i rodičů soustředí výhradně na nápravu handicapu. Vysoký intelekt slouží v tomto případě pouze jako možná *kompenzace poruch učení*. Případný rozvoj schopností se odkládá až po nápravě SPU. Právě tyto potenciálně nadané děti bývají neobyčejně zvědavé a tvořivé, ve škole však svojí trvalou školní neúspěšností ztrácí motivaci ke školní práci, a pokud tato situace trvá delší dobu, ztrácí i postupně důvěru ve své schopnosti. Pro tuto skupinu nadaných je typické, že se realizují v mimoškolních zájmových činnostech.

Vzdělávací systém je na základě těžších poruch učení umísťuje výhradně do „nápravné pozice“ a současně jim neposkytuje příležitost rozvíjet nadprůměrné rozumové schopnosti. To může mít pro tyto studenty negativní emocionální a sociální důsledky. Právě mezi těmito studenty je nejvíce těch, jež vlivem narůstajících problémů se školou, nedokončí ani středoškolská studia. Nadprůměrné rozumové schopnosti bývají u této skupiny nadaných trvale podceňovány a přehlíženy. Dle názoru Š. Portešové /2011/ se jedná o nejrizikovější skupinu uvnitř celé populace nadaných s dyslexií.

3.4. Silné a slabé stránky nadaných s poruchou učení

Nadání s poruchou učení disponují mimořádnými rozumovými schopnostmi stejně jako je tomu u všeobecně nadaných. Současně se u nich vyskytují handicap, které vyplývají

z SPU, deficity, které jsou typické pro „dyslektiky“ a tím brání v projevení mimořádných schopností a snižují tak celkový intelektový potenciál nadaného. V následujícím přehledu jsou shrnuty typické silné a slabé stránky nadaných s poruchami učení (West,1997, Munro,2002, Silvermanová, 2002, in Portešová, 2011).

Silné stránky (způsoby uvažování, jimiž se vyznačují nadaní):

- výborná logická úvaha a abstraktní myšlení
- řešení mentálně náročných úkolů a problémů
- vynikají při osvojování komplexního, náročnějšího obsahu učiva
- jsou hodně přemýšliví,
ponoření do vlastních myšlenek
- angažovanost v úkolu, výkonová motivace
- řada speciálních schopností, smysl pro humor
- touha znát, zkoumat a objevovat
- perfekcionismus
- overexcitabilita CNS: intenzivní myšlenková aktivita –
mentální hyperaktivita
- neobvyklá schopnost vidět vztahy mezi myšlenkami a koncepty
- schopnost argumentace a kritického myšlení
- projevují pokročilé verbální schopnosti při diskusi
- výborně dokážou porozumět přečtenému
- výborná dlouhodobá paměť
upřednostňují komplexnost a souvislosti
- systémové zpracování informací
- celostní myšlení:
schopnost vidět části poznatků jako systém,
jež zapadá do logického celku
- hledání širších vztahů mezi jevy a souvislostí
- problémové úkoly řeší z různých úhlů pohledu
- schopnost zobecňovat
- schopnost pochopit podstatu problému
- řeší sami zajímavé problémy, aniž jsou k tomu někým vedeni
- identifikuje problémy, kterých si ostatní nevšimnou
- vytrvalost při zvládnání logicky náročnějších úkolů
- široká základna znalostí v určitých oblastech
- upřednostňování nového a složitého
- zvědavost, schopnost samostatného vyhledávání informací
- verbální schopnosti a/nebo schopnosti vizuálně-prostorového myšlení
- jsou schopni manipulovat s vizuálními představami
- výborně dokážou porozumět přečtenému
- mimořádná tvořivost a imaginace
myslí tvořivě, přicházejí s řadou tvořivých nápadů,
- výborní pozorovatelé
- jsou citliví, intuitivní, mají dobrý vhled do problému

- vynikají v porozumění matematickým konceptům
- mohou vynikat v umění, vědě, geometrii, mechanice, fyzice apod.

Slabé stránky (deficity, vyplývající ze specifických poruch učení)

- ve čtení
- v řeči, zejm. ve fonologickém zpracování řeči
- v rychlém vybavování přesných slov, jež označují předmět nebo vyjadřují myšlenku
- v paměti, zejm. krátkodobé, sekvenční a mechanické
- v mechanickém učení (nazpaměť – bez logických souvislostí)
- v automatickém zpracování informací: často chybují v základním, jednoduchém učivu
- slabší počtářské dovednosti (násobilka)
- obtížně zvládají časově limitované zkoušky
- v sekvenčním zpracování informací (posloupnost, výčet, detail)
- v pracovní paměti, zejm. ve schopnosti podržet akustické nebo řečové informace v krátkodobé paměti a současně zpracovávat přicházející novou informaci
- ve sluchovém a sekvenčním, po sobě jdoucím zpracování informací
- v koncentraci pozornosti /zejm. na informace přijímané sluchem/
- v exekutivních funkcích, zejm. ve schopnosti plánovat, organizovat, uskutečňovat a měnit vlastní poznávací úsilí
- problémy se projevují zejm. v tradičním školním prostředí, jenž upřednostňuje učení nazpaměť, bezchybné čtení a rychlé počítání, úkoly na čas bez tvořivosti a nápadů a nových myšlenek
- mohou selhávat v učení se cizím jazykům, v předmětech, které jsou založeny na sluchovém učení a sluchové paměti
- slabá grafomotorika

3.5. Specifické charakteristiky „dvojí výjimečnosti“

Z uvedeného přehledu silných a slabých stránek *dvojí výjimečnosti* je patrné, že na základě dílčích dysfunkcí dochází k určitým rozporuplným diskrepancím ve schopnostech, které matou i samotné nadané s SPU. Nadaní podvědomě cítí své nadstandardní schopnosti, ale nejsou schopni je plně projevit. Tento rozpor výrazně negativně ovlivňuje sebepojetí nadaných, kteří se v důsledku této diskrepance cítí „jiní“. Souběžné nadání a dílčí kognitivní dysfunkce se vzájemně prolínají a způsobují zároveň vynikání i selhávání v podávaných výkonech a ve výsledku dochází k celkovému zkreslení schopností. V odborné literatuře se v této souvislosti hovoří o **paradoxních výkonech**. *„Nadprůměrné schopnosti a různě závažné handicapity jsou typickým znakem všech nadaných s dyslexií...schopnosti ani nedostatky nemusejí být vždy zřetelné a snadno pozorovatelné, protože se vzájemně překrývají a tím i maskují...Prolnutí schopností a handicapů se navíc projevuje ve velmi nerovnoměrných školních i mimoškolních výkonech. To vše obvykle velmi znejistí a svým způsobem mate nejen*

učitele, ale i mnohé rodiče, začnou-li uvažovat o případném nadání těchto dětí /in Portešová, 2011/.

3.5.1. Neurobiologické charakteristiky

Mezi neurofyziologické jevy, které mohou podmiňovat funkční deficity, podílející se na vzniku SPU patří mj. deficity ve struktuře a stavbě CNS, odlišnosti v tvorbě a produkci neurotransmiterů, abnormality elektrické aktivity mozku, atypická dominance hemisfér.

Z cytoarchitektonických výzkumů CNS jsou pro pochopení příčin dyslexie nejvýznamnější výsledky výzkumů A.M. Galaburdy a N. Geschwinda, týkající se specializace hemisfér, významu dominance hemisfér pro vývoj řeči a mozková plasticita.

Geschwind-Galaburdova hypotéza vychází z předpokladu ovlivnění vývoje mozku v prenatálním vývoji působením hormonu testosteronu (z různých příčin – genetických, environmentálních apod.), jež má za následek oslabení levé hemisféry za komplementárního posílení hemisféry pravé. Zpomalení vývoje levé hemisféry vede k mohutnějšímu rozvoji odpovídajících struktur v hemisféře pravé, která se tak mimo jiné stává častěji dominantní ve vztahu k motorice ruky. Kompenzační rozvoj pravé hemisféry se pak v dalším průběhu ontogeneze projeví přítomností mimořádného talentu v těch oblastech, které vývoj těchto schopností podmiňují. (Geschwind, Galaburda, 1987). Důsledkem tohoto vývoje je specifické prolínání slabých a silných stránek, které vyplývají z oslabení levé a kompenzací pravé hemisféry. Na tomto základě můžeme vysvětlit ***vizuální styl myšlení*** i mimořádně rozvinuté ***vizuálně-prostorové schopnosti***, které se vyskytují zejm. u té skupiny dyslektiků, jejíž problémy ve čtení spočívají v oslabeném fonémickém uvědomění (v levé hemisféře). Právě pravá hemisféra je totiž dominantní ve zpracování vjemů, tvarů, prostorových vztahů a zprostředkovává globální vnímání. V těchto případech došlo pravděpodobně k mimořádnému rozvoji vizuálně-prostorových schopností na základě kompenzací posílených pravoemisférových mechanismů.

Dílčí deficity kognitivních funkcí jsou podmíněny nezralostí CNS. Důsledkem opožděného zrání CNS je nedostatečná produkce chemických nervových přenašečů (neurotransmiterů), jež vedou vzruchy v mozku a jsou zodpovědné za kvalitní zpracování informací. Nedostatečná tvorba a přenos neurotransmiterů způsobují funkční deficity v postižené části mozku.

Nedostatky v tvorbě a přenosu neurotransmiterů mají za následky ***poruchy dynamiky psychiky***, jež zapříčiňují nerovnoměrnosti v rozvoji jednotlivých psychických funkcí, změnu aktivační úrovně směrem k hyperaktivitě příp. hypoaktivitě, kolísání výkonnosti a emočního ladění v čase. Projevují se zvýšenou unavitelností a nižší tolerancí k zátěži, zvýšenou impulzivností a výkyvy nálad. Mohou způsobovat poruchy biorytmu a vegetativních funkcí. Mají vliv též na kvalitu pozornosti, projevující se zejm. oscilací pozornosti a „vypínáním“ pozornosti, což může vypadat jako „zasněnost“, příp. snadnou rozptýlitelností vnějšími podněty a problémy déle udržet pozornost při hovoru.

3.5.2. Vývojové charakteristiky

Nezralost CNS u dyslektiků se projevuje výrazně nerovnoměrným profilem kognitivních schopností, jenž je zachytitelný i v IQ testech (výrazný nepoměr mezi verbální a

neverbální složkou inteligence). U všeobecně nadaných je nápadná akcelerace kognitivního vývoje, jež je v rozporu s vyzríváním v emocionální a sociální oblasti.

U nadaných s dyslexií se nesetkáváme s časným čtenářstvím a právě problémy v triviu znesnadňují jejich identifikaci učiteli na 1. stupni. Jejich silné stránky se často projeví až na 2. stupni ZŠ, příp. na střední škole, což je způsobeno několika faktory.

Jedním z faktorů je **asynchronní vývoj**, jenž je typický pro všechny nadané. U nadaných s SPU jsou však výraznější i diskrepance ve vývoji jednotlivých kognitivních složek, vzájemné prolínání silných a slabých stránek. Právě nerovnoměrné dozrávání některých poznávacích funkcí brání včasné identifikaci. Vývojové asynchronie, souběžné spolupůsobení schopností a deficitů se projevuje nápadným rozporem mezi nadprůměrným intelektovým vývojem a nedostatečně rozvinutými schopnostmi jej demonstrovat. Tento nepoměr mezi potenciálem a neschopností jej projevit ve školních výkonech je jednou z typických charakteristik této specifické skupiny nadaných.

V této souvislosti se v odborné literatuře setkáváme s tzv. **fenomémem pozdního rozkvétání (late blooming phenomenon)**. Označuje se jím nápadný rozvoj rozumových schopností v pozdějším vývojovém období. Jedním z důvodů je změna způsobu výuky ve vyšších ročnících ZŠ a později na SŠ. Na 2. stupni ZŠ dochází k výrazné proměně struktury školních předmětů a nároků na abstraktní myšlení, jež dávají nadaným dětem lepší příležitost nadprůměrné schopnosti prokázat a uplatnit. V období puberty dochází také k akceleraci zrání CNS a problémy typu ADHD/ADD postupně ustupují do pozadí. Dítě z této poruchy postupně „vyrůstá“, případně si osvojuje účinnější kompenzační strategie k překonání handicapu.

3.5.3. Kognitivní charakteristiky

U nadaných s SPU se projevuje vzájemné prolínání mimořádného abstraktního myšlení, vyzrálá logická úvaha a vizuálně prostorové myšlení a **dílčích „procesních“ deficitů** – oslabené sluchové a zrakové vnímání, jenž ztěžuje přijímání a zpracování informací, deficity v krátkodobé a pracovní paměti, deficity v zaměření, distribuci a oscilace pozornosti.

Specifické poruchy učení se vyznačují mj. problémy s **automatizací** poznatků a dovedností, **pracovní paměti, sekvenčním učením**. Oslabení pracovní paměti se projevuje obtíží v podržení více poznatků současně v paměti. To se projevuje neschopností aplikovat zároveň poznatků z více oblastí. Deficity v automatizaci poznatků se projevují obtíží v **mechanickém učení** – učení se nazpaměť bez logických souvislostí. Přes mnohonásobné opakování se nedaří zautomatizovat některé jednoduché učivo, např. násobky, vyjmenovaná slova, dny v týdnu v cizím jazyce apod. K zapomenutí již naučeného stačí malá přestávka v opakování.

Problémy v automatizaci naučeného se projevují **paradoxními výkony**, kdy obtíže činí jednoduché učení ve spojení s výjimečnou schopností nadaných řešit složité abstraktní a logické úkoly. Právě mimořádně rozvinuté abstraktní a vysoce logické myšlení plní **kompenzační funkci** poruch učení. Problémy s osvojováním jednoduchého, mechanického učení a problémy s mechanickou pamětí vykompenzují zvládáním náročnějších abstraktnějších úloh, logickým učením, hledáním souvislostí, vzhledem do dané problematiky, celostním, systémovým učením se vzájemně propojenými vztahy.

Mnohým nadaných s SPU činí problémy používat jednoduché způsoby myšlení, založené na naučené a zautomatizované odpovědi a zároveň disponují vynikající schopností vysoce abstraktního a logického myšlení, dovedou vytvářet abstraktní koncepty neslovní povahy. Rozumí vzájemným vztahům mezi jevy, umí nacházet souvislosti, vzájemně kombinovat poznatky a klást otázky, které jejich myšlení vedou dál.

Pro nadané s SPU je typické **globální, neverbální, vizuálně prostorový styl myšlení**, tzv. **myšlení v obrazech**. Celostní myšlení se vyznačují schopností porozumět složitým vztahům na úkol vnímání jednotlivých detailů. Jevy a poznatky dovedou souběžně zpracovávat a vzájemně kombinovat. **Celostní myšlení** je charakteristické pro všechny jedince s dyslexií s různou mírou rozumového nadání. U nadaných je ještě výraznější. Jedná se o dynamický, neverbální, vizuální a vysoce logický způsob myšlení.

Celostní, systémový způsob myšlení je nevýhodný v tradičním vzdělávacím systému, jenž klade důraz na slovní a současně mechanické zpracování podrobností a detailů nové látky, bez jakýchkoli logických souvislostí. Zároveň je tento vysoce abstraktní mentální proces myšlení velmi těžké verbálně vyjádřit. Nadaným s SPU činí často obtíže převést tento abstraktní způsob myšlení do slov /Portešová, 2011/.

Také **tvořivost** bývá uváděna jako jedna z typických charakteristik všech dětí s dyslexií /Mortimore, 2008/. V případě nadaných s SPU je tvořivost ještě umocněna jejich abstraktním a vysoce logickým způsobem uvažování, výjimečnou schopností řešit problémy abstraktní povahy, imaginací a obrazotvorností. Právě nadaní s SPU se vyznačují mimořádnou flexibilitou myšlenkových operací, kreativitou a vysokou produktivitou, zejm. v oblasti zájmu. Pro tuto skupinu nadaných je typická tendence realizovat své zájmy v mimoškolních činnostech a kompenzovat tak omezené možnosti, projevit své schopnosti ve školním prostředí.

Kompenzační rozvoj vybraných oblastí **pravé hemisféry** se projevuje jako výjimečná schopnost vizuálně-prostorového myšlení, jež ovlivňuje kognitivní a učební styl. U nadaných s SPU se nápadně často vyskytují vizuálně-prostorové, mechanicko-konstrukční nebo umělecké schopnosti.

Nadaní kompenzují dílčí funkční deficity mimořádnými rozumovými schopnostmi. Vzájemné prolínání předností a oslabení dílčích psychických funkcí vytváří specifický výkonnostní profil, jenž je příčinou nevyrovnaných školních výkonů.

Nadaní s SPU se vyznačují tzv. **paradoxními výkony** /Portešová, 2011/:

- velmi dobré abstraktní myšlení, chápou vztahy mezi systémy mají problém pochopit izolovaná fakta
- výborně dokáží porozumět přečtenému projevují se u nich problémy ve čtení
- vynikají při osvojování komplexního, náročnějšího obsahu učiva často chybují v základním, jednoduchém učivu
- jsou hodně přemýšliví, „ponoření“ do vnitřního světa myšlení, „flow“ mohou být hodnoceni jako tzv. „denní snílci“
- mají výbornou logickou paměť pracovní a krátkodobá paměť bývá oslabená
- prokazují výbornou paměť pro specifické informace, upřednostňují komplexnost a souvislosti

- činí jim problém učit se mechanickým memorováním
- jsou schopni manipulovat s vizuálními představami
sluchem přijímané informace zpracovávají pomaleji
horší sluchová paměť
- projevují pokročilé verbální schopnosti při diskusi
odmítají písemné práce, obtížně zvládají časově limitované zkoušky
- jsou citliví, intuitivní, mají dobrý vhled do problému
dovedou hůře organizovat a plánovat svou práci
- myslí tvořivě, jsou zvědaví, přicházejí s novými nápady
problémy se projevují v tradičním školním prostředí
- vynikají v porozumění matematickým konceptům
mívají špatné počtářské dovednosti
- mohou vynikat v umění, vědě, geometrii, mechanice, fyzice
mohou selhávat při učení se cizím jazykům
horší auditivní paměť a učení založené na sluchovém vnímání

Procesní deficity (deficity kognitivního zpracování informací) se projevují zejm. v těchto oblastech:

- *pracovní paměti* – ve schopnosti podržet akustické nebo řečové informace a současně zpracovávat přicházející novou informaci
krátkodobá paměť, jež slouží jako registr psychické práce
- *fonologický deficit* – ve schopnosti rychlého automatizovaného pojmenování
problém s plynulostí řeči, automatickým vybavováním slov v paměti, zejm. krátkodobé, sekvenční a mechanické
problematické pohotové verbální vyjadřování a vybavování přesných pojmů
- *pracovní rychlost* – ve schopnosti rychle přijmout, zpracovat a použít novou akustickou nebo řečovou informaci
snížená procesní rychlost
- *sekvenční učení* – ve sluchovém a sekvenčním, po sobě jdoucím zpracování info předkládaných bez významových souvislostí
- *automatizace* – fixace a automatizace základních, stereotypních úkolů jako předpoklad zvládnutí úkolů složitějších
- *exekutivní funkce* – ve schopnosti plánovat, organizovat, uskutečňovat i měnit vlastní poznávací úsilí
- *koncentrace pozornosti* – tenacita, distribuce, perseverace, oscilace pozornosti

3.5.4. Emocionální a sociální charakteristiky

Souběh nadání a poruch učení vytváří specifické kombinace a významně ovlivňuje a modifikuje chování. Nadání s dyslexií se vyznačují schopností myslet tak, jak je typické pro mimořádně nadané, ale současně podávají ve škole výkon, jenž jejich intelektovým schopnostem neodpovídá. Je znevýhodněn a zkrácen poruchou učení.

Jedná se o velmi chytré děti, které se v důsledku nepochopení mohou dostat dlouhodobě do nepříznivé školní situace. Na základě školních neúspěchů může u nich dojít k poklesu školní motivace a ke vzniku obtížných sociálních a emocionálních problémů a problémů v chování. Tito žáci jsou ohroženi trvalým narušením sebedůvěry. Oproti nadaným bez poruch učení mají mnohem menší šanci svůj talent uplatnit a vyniknout. Mnozí z těchto nadaných zůstávají neidentifikováni a zůstávají v českých školách „skryty“. Velký podíl mají i **kompenzační mechanismy**. Někteří autoři se domnívají, že žádnou jinou populaci není tak obtížné definovat a vymezit právě jako nadané jedince s poruchami učení /Portešová, 2011/.

Nadaní s dyslexií získávají ve škole spíše záporné zkušenosti, které snižují motivaci ke školní práci, a vedou k výrazné frustraci. Žák má potřebu řešit náročnější úkoly a získávat přístup k novým a složitějším podnětům, současně však má velmi omezené příležitosti dát tyto potřeby – v důsledku poruch učení – jakkoliv najevo, naplňovat je a získat dobré školní ohodnocení.

To může vést k závažným emočním problémům. Nejnápadnější bývá obvykle úzkost, vnitřní napětí, sebelítost, obranný postoj, zranitelné sebepojetí a nízká sebedůvěra. Souběh nadání a poruchy učení je tedy v důsledku velkého rizika vzniku závažných emočních a sociálních problémů hodnocen jako „dvojitý handicap“.

Podstatou emočních problémů je nejčastěji rozpor mezi nadprůměrnými schopnostmi na jedné straně a mezi dlouhodobým školním neúspěchem, zpětnou vazbou odvozovanou od selhávání na straně druhé.

Nadaní si uvědomují, že jsou chytrí, že mají řadu schopností, kterými ostatní nedisponují, ale současně opakovaně zažívají školní neúspěch. Tento vnitřní konflikt mezi potenciálem a výkony ve škole pociťuje řada nadaných jako hluboce zraňující a vede k podceňování a negativnímu sebepojetí.

Někteří nadaní vyřešili tento dlouhodobý vnitřní konflikt tak, že přestali svým schopnostem zcela důvěřovat a začali hodnotit svá školní selhávání jako jednoznačný důsledek celkové vlastní neschopnosti.

Nadaní bez poruch učení se vyznačují vysokou úrovní kognitivních procesů a kvalitním zpracováním informací. Vyznačují se schopností asociovat rozmanité podněty, pružným přepojováním myšlení na úkoly s různě zaměřeným a náročným obsahem, rozsáhlou kapacitou paměti a akcelerovaným tempem myšlenkových procesů. Nové úkoly pro ně představují výzvu, neboť mají jistotu, že budou úspěšní. Školní výkon není inhibován strachem ze selhání. Neodrazuje je strach z neúspěchu. Nebrání jim, aby se pouštěly do nových náročných výzev, aby zkoušely nové postupy při řešení problémů.

U nadaných obecně převažuje **vnitřní motivace**, jež se projevuje zvýšenou mírou zvědavosti, radostí z učení se novým věcem, orientací na nové úkoly, přijímáním náročných výzev a snahou o naplnění svého potenciálu.

Poruchy učení u nadaných představují překážky, které brzdí rozvoj rozumového potenciálu a jsou zdrojem frustrace a příčinou naučené bezmocnosti této specifické skupiny nadaných. Projevuje se u nich *strach z úspěchu*, neboť se nemohou na své schopnosti spolehnout. Typický je pro ně výrazně nevyrovnaný školní výkon. Vyhýbají se možným neúspěchům rezignací na obtížné úkoly. Úspěch přičítají spíše náhodě než vlastním schopnostem. Nemají oporu ve schopnostech, proto je pro ně těžší přijímat výzvy.

V tomto kontextu patří nadaní s SPU, u nichž častokrát není porucha učení diagnostikována, do skupiny tzv. *podvýkonných /underachievement/*.

U nadaných s poruchami učení se projevuje hluboká disonance mezi vědomím poruchy učení a současně pocitem, že se nejedná o poruchu, ale o pouhé nedostatečné schopnosti, spolu s trvalou touhou získávat znalosti. Tento rozpor mezi mimořádným potenciálem, jenž se nemanifestuje ve výkonech je provázen negativními projevy a psychickým zápasem. Nadaný je frustrován ze skutečnosti, že i přes vynaložené úsilí, poskytnuté podpoře a pomoci a vrozených schopnostech se mu nedaří dosáhnout lepších školních výsledků. Častým řešením této diskrepance je rezignace na učení a seberealizace mimo školu.

Rozpor mezi schopnostmi a nedostatky, doprovázený poklesem sebehodnocení, sníženou důvěrou ve vlastní schopnosti a vznikem různých záporných emocí, může zasáhnout i do širších sociálních vztahů dítěte, zejm. s jeho rodiči a vrstevníky. Emocionální problémy, které vznikají při překonávání těchto rozporů, mohou mít na školní výkon, úspěšnost i sociální vztahy mnohem větší vliv, než jaký je handicap v oblasti učení.

3.6. Diagnostika souběžného nadání a SPU

Diagnostikovat nadané se specifickými poruchami učení je velmi obtížné. Působí zde zejm. řada kompenzačních mechanismů. Nadaní kompenzují vysokými rozumovými schopnostmi poruchy učení. Většinou jsou zařazeni trvale mezi průměrné, příp. podprůměrné žáky. U některých nadaných se problémy v učení mohou projevit na 2. stupni ZŠ, příp. na SŠ, kdy narůstají požadavky na zpracování většího množství studijní látky a kompenzace poruch učení jsou méně účinné.

Při diagnostice souběžného nadání a SPU záleží na míře projeveného nadání a závažnosti poruchy učení. Pokud je rozumové nadání mimořádné, nejsou poruchy učení často zohledněny a pouze snižují již tak mimořádný kognitivní potenciál. Jedná se zpravidla o SPU lehčího rázu. Pokud je porucha učení závažná a tudíž diagnostikovaná, nadprůměrné rozumové schopnosti pouze kompenzují deficity. Nejrozsáhlejší skupina nadaných s SPU není vůbec diagnostikována, neboť schopnosti a nedostatky se vzájemně maskují a výkony se zprůměrnují.

V současné době se při diagnostice nadání vychází z *multidimenzionálního modelu nadání* (Renzulliho model nadání). Nadané chování je výsledkem vzájemného působení všeobecných rozumových schopností (IQ), speciálních schopností (zájmová oblast), angažovanosti v úkolu (výkonová motivace) a tvořivosti. V praxi však stále převládá *jednodimenzionální model* – vymezení nadání jako vysokých rozumových schopností, měřitelných testy rozumových schopností (IQ>130).

Na základě tohoto kritéria je však velmi těžké diagnostikovat nadání u jedinců s SPU, neboť dílčí kognitivní deficity negativně ovlivňují zejm. rychlost zpracování informací a tím snižují i celkový výsledný skóre v IQ testu, ve kterém nepřekročí hranici pro stanovení nadání (IQ>130). Dosahují zpravidla hodnoty okolo IQ 120). V praxi je v PPP nadání většinou diagnostikováno až druhotně v rámci psychologického vyšetření. Diagnostikovatelní jsou pouze mimořádně rozumově nadaní s lehkými poruchami učení, které neovlivňují významně výsledné výkony v IQ testu.

V testech rozumových schopností (*WISC III*) nadaní s SPU vysoce skórují v subtestech, které měří abstraktní, logické a prostorové schopnosti (*Podobnosti, Kostky*) a nízké skóre dosahují v subtestech měřících dílčí procesní kognitivní funkce – vizuomotorické funkce, pozornost, sluchovou paměť, pracovní paměť (*Hledání symbolů, Počty, Kódování, Opakování čísel*). Nízké hodnoty dosahují také v *rychlosti zpracování informací* (pracovní tempo) /Silvermanová, in Portešová, 2009/.

Pokud zohledníme v diagnostice nadání pouze hodnotu IQ (měřitelnou IQ testy), je skupina nadaných s SPU v nevýhodě, neboť se nepřihlíží k jejich silným stránkám, zejm. tvořivosti, specifickým zájmům a vnitřní motivaci. Právě *Šárka Portešová* se ve svých výzkumech snažila vyvrátit hluboce zakořeněný mýtus o přímém a výhradním vztahu mezi rozumovým nadáním a výjimečným celkovým výkonem v testu IQ /Portešová, 2009/.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Charakteristika a metodologie výzkumu

4.1. Vymezení výzkumného problému

Cílem empirické části je na základě konkrétních případových studií vymežit specifika skupiny nadaných dětí se specifickými poruchami učení. Výzkum nadání je v České republice relativně nová oblast. V pedagogicko-pedagogických poradnách jsou v souvislosti s mimořádným rozumovým nadáním diagnostikováni zejm. děti mladšího školního věku. Děti s poruchou učení mají právě na 1. stupni ZŠ problémy se zvládnutím učiva, proto je pravděpodobnost diagnostiky této skupiny v souvislosti s nadáním v mladším školním věku málo pravděpodobná. Vysoké rozumové schopnosti jsou často diagnostikovány až druhotně na základě testu rozumových schopností, jenž je součástí psychologického vyšetření. Primární příčiny doporučení k vyšetření v PPP bývají často jiné – důvodem jsou ve většině případů výukové a výchovné obtíže.

Na druhé straně se často s nadáním pojí i další problémy. Nadaní mají často oslabenou grafomotoriku. Vyznačují se zvýšenou přecitlivělostí CNS, projevující se hyperaktivitou a zvýšenou dráždivostí.

Na základě dvou vybraných případových studií zmapují hlavní specifika této skupiny nadaných - oblasti, charakteristické pro skupinu nadaných, specifika spojená s poruchami učení a znaky, společné pro nadané s SPU.

Kazuistiky pojednám s ohledem na následující charakteristiky: vývojová specifika (vývojové asynchronie), temperamentové a osobnostní charakteristiky, neurobiologické charakteristiky (overexcitabilita, oslabení CNS, hyperaktivita), kognitivní profil a dílčí deficity kognitivních funkcí – pozornost, paměť, rychlost zpracování informací, rozvoj nadání a formy integrace.

S ohledem na vymezení výzkumného problému a stanovení hlavního a dílčího cíle definuji tyto výzkumné otázky?

Hlavní výzkumná otázka:

Vykazují rozumově nadaní se specifickými poruchami učení určité společné rysy?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké jsou vývojové, neurobiologické, osobnostní a kognitivní specifika nadaných s SPU?

Jak se projevuje souběžné nadání a porucha učení v kognitivních výkonech?

Jak ovlivňují oslabené dílčí kognitivní funkce výkon v testu rozumových schopností?

Existuje typický kognitivní profil u nadaných s poruchami učení?

Vyskytují se u nadaných s SPU neurobiologická a osobnostní specifika?

Jak ovlivňují tato specifika kognitivní výkon?

Ovlivňuje mimořádné nadání nebo specifická porucha učení sebepojetí nadaných (vztah k sobě) nebo jejich sociální vztahy (vztahy k druhým)?

Liší se - případně v jakých aspektech - nadaní s SPU od nadaných bez poruchy učení a „běžných“ dyslektiků?

4.2. Metodologie výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum. Empirická část je zpracována formou kazuistických studií. Snahou je ověřit na konkrétních příkladech závěry teoretické části a srovnat výsledky s výzkumnými závěry uvedenými v odborné literatuře.

Kazuistiky jsou pojednány s ohledem na některé typické znaky „dvojí výjimečnosti“. Zajímali mě zejm. společné charakteristické projevy, kombinace mimořádných rozumových schopností a dílčích handicapů, souvisejících s SPU a jejich vzájemné prolínání.

4.3. Místo šetření a sběr dat

Sběr dat se realizoval na základě studia a zpracování dokumentace PPP Středočeského kraje (konkrétně pracoviště v Hradci Králové). Data byla získána na základě výsledných zpráv z psychologického vyšetření, speciálně-pedagogického vyšetření a rozhovory s koordinátorkou péče o mimořádně nadané za předpokladu zachování anonymity klientů.

4.4. Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvoří dva klienti PPP Středočeského kraje. Jedná se o žáky mladšího školního věku, u kterých bylo na základě psychologického vyšetření diagnostikováno mimořádné rozumové nadání, resp. kteří v testu rozumových schopností dosáhly výsledku $IQ > 130$.

S ohledem na rozsah výzkumného vzorku a skutečnosti, že se jedná o klienty PPP, nelze považovat výzkumný soubor za reprezentativní. Výsledky šetření lze interpretovat pouze s krajní opatrností. Závěry jsou platné pro určitou specifickou skupinu nadaných s SPU. Vzájemné prolínání nadání a handicapů totiž významně ovlivňuje míra nadání, typ a závažnost poruchy učení. V tomto výzkumném vzorku se jednalo o žáky mimořádně rozumově nadané ($IQ > 140$) pouze s lehkými projevy SPU (konkrétně dysgrafie a dysortografie) a susp. ADHD. I přes uvedené vysoké rozumové schopnosti nebylo důvodem k psychologickému vyšetření nadání nýbrž výukové a výchovné problémy žáků.

4.5. Metodika diagnostiky mimořádného nadání a SPUCH

Psychologické vyšetření rozumového nadání se kvalitativně i kvantitativně v jednotlivých PPP liší. Záleží na druhu zakázky a zkušenostech psychologa s diagnostikou mimořádného nadání. Důraz je kladen na vyšetření kognitivních funkcí, stanovení kognitivního profilu, zjištění úrovně čtení, psaní matematických schopností. Pokud je prokázána testem rozumových schopností výrazná kognitivní akcelerace následuje v optimálním případě posouzení oblastí. V tomto se však praxe v jednotlivých PPP liší.

Komplexní diagnostika nadání obsahuje kromě zjištění intelektové úrovně a profilu kognitivních schopností také posouzení tvořivosti a zjištění osobnostních a motivačních charakteristik.

Základem je diagnostický rozhovor s klientem a rodiči. Součástí je sejmutí osobní a rodinné anamnézy. Na základě anamnézy se zjišťují vývojová specifika, průběh školní docházky, výkonová motivace, zájmy, vztah ke škole, kognitivní a učební styl, postoj rodiny k nadání, komunikační a sociální dovednosti, vztahy ve vrstevnické skupině apod.

Na základě rozhovoru psycholog zjišťuje osobnostní a temperamentové charakteristiky – extraverci/introverzi, psychickou stabilitu, příp. zvýšenou úzkostnost a přecitlivělost, úroveň aktivity, sebepojetí, sociabilitu, samostatnost, zvědavost a tvořivost atd.

Pozorováním v testové situaci psycholog získává další cenné informace o klientovi – další osobnostní a temperamentové vlastnosti – např. frustrační tolerance, nejistota, impulzivita, výkonová motivace, snaha uspět, vytrvalost, koncentrovanost v mentální zátěži, psychomotorický neklid, perfekcionismus, strach z chyby aj.

Rozborem portfolia jsou posouzeny zájmy a projevy nadání – mimořádné výkony a produkty v oblasti školní i mimoškolní činnosti.

Součástí komplexní diagnostiky nadání je i pedagogická a speciálně-pedagogická diagnostika. *Pedagogickou diagnostikou* se ověřují dosažené školní znalosti – úroveň čtení, psaní a matematické schopnosti. Úroveň školních dovedností je porovnávána s intelektovými kapacitami jedince.

Speciálně-pedagogickou diagnostikou se stanovuje úroveň grafomotoriky, vizuomotoriky, sluchová a zraková percepce, lateralita, časová a prostorová orientace, pravolevá orientace.

Cílem speciálně-pedagogickým vyšetření je zejm. diagnostikování „dvojí výjimečnosti“ – koexistence SPUCH a mimořádného rozumového potenciálu. K tomuto účelu slouží i vyšetření dílčích kognitivních – percepce, pozornost, paměť apod.

V rámci psychologického, pedagogického vyšetření a SPV uvedených v kazuistikách byly použity tyto *diagnostické nástroje*:

- anamnestický rozhovor
- pozorování v testové situaci
- komplexní test rozumových schopností: *WISC-III*
- testy tvořivosti: *Torranceho figurální test tvořivého myšlení*
- vyšetření dílčích kognitivních funkcí: *Číselný čtverec*
Trail Making Test
- vyšetření školních dovedností: *Zkouška čtení*
Zkouška psaní
Vyšetření matematických schopností
- vyšetření kognitivních funkcí – *Zkouška sluchového rozlišování*
Zkouška sluchové analýzy a syntézy
Reverzní test
Vývojový test zrakového vnímání
Zkouška zrakové diferenciac
Test obkreslování
Zkouška laterality
Kresba postavy

Údaje o klientech jsou anonymní. Za účelem zachování anonymity jsou jména klientů a některé osobní údaje v kazuistikách změněny.

5. KAZUISTICKÁ STUDIE

5.1. Kazuistika č. 1

Jméno: Sebastián

Věk: 9,4

Ročník: 3.

Důvod vyšetření: grafomotorické obtíže, susp. ADHD

Důvodem vyšetření v PPP byly problémy v chování - vyrušování, negativismus, poruchy pozornosti, hyperaktivita - pomalé pracovní tempo a problémy v písemném projevu.

Dle sdělení matky se u chlapce projevuje nechuť k písemným úkolům s následnou únavou.

Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné rodině vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Má starší sestru. Matka má ekonomické vzdělání, otec je absolventem ČVUT. Oba rodiče pracují v obchodní sféře v soukromém sektoru. Rodina je dobře finančně zajištěna.

Osobnostní projevy

Chlapec je veselé povahy, přátelský, společenský, extravertovaný, spontánní, výřečný, dobrosrdečný. V osobním kontaktu působí zvýšeně dětsky, sociálně a emocionálně nezrale. Projevuje se u něj výrazná expresivita emocí. Otevřeně projevuje nadšení a radost. Je velmi otevřený a bezprostřední.

Výchovně náročný. Dříve se výrazně vztekal. V současné době zvýšeně negativistický. Odmítá činnosti, které ho nebaví, nebo mu připadají obtížné. Patrné problémy s hyperaktivitou a koncentrovaností. Potřebuje být stále něčím zaměstnán, náročný na pozornost. Vyžaduje stále nové podněty. Také špatně reaguje na změny.

Psychomotorický vývoj

Od mala velmi živé, neposedné dítě s nepravidelným biorytmem a nižší potřebou spánku. Psychomotorický vývoj akcelerován. Chodit začal v 11 měsících. První slova se objevila již před 1. rokem. Od 2 let mluvil ve větách. Akcelerovaný také vývoj symbolických funkcí. Dle sdělení se matky už ve 3 letech počítal do 100. V předškolním věku sčítal a odčítal přes desítku. Zájem o čísla vystřídal zájem o písmena. Sám se naučil spojovat písmena do slov. Již v předškolním věku četl jednoduché věty. Psal velkými tiskacími písmeny, některá zrcadlově obráceně.

Scholarita

MŠ

Do mateřské školy nastoupil ve 3,4 letech. Zpočátku se objevily problémy s adaptací. Zvykal si dlouho, nechtěl se podřídit skupinové práci ve třídě, přijmout pravidla, přizpůsobit se změnám. Občas se projevoval vzdorovitě. Měl problémy se sebeobsluhou. Problémy se objevovaly také v motorice. Učitelkami charakterizován jako velmi živé, ale bystré dítě.

Ve výchově je třeba jasně stanovit pravidla a trval na jejich dodržování.

Základní škola

Třídní učitelka si stěžuje zejména na ležerní chování chlapce. Není ochoten akceptovat autoritu učitele. Má tendenci se ke všemu vyjadřovat. Pokynům vyhoví pouze, pokud zná důvod činnosti. Někdy odmítá spolupracovat na společných úkolech se třídou. Na úkoly se soustředí pouze krátkodobě. Nudí se u monotónních a stereotypních činností. Pokud je však úkol intelektově podnětný, dokáže se zkoncentrovat a soustředí se déle. Má potřebu výrazného motorického odreagování.

Ve čtení nemá problémy. Výborně a rychle počítá. Problémy se objevují v písemném projevu. Psaní je výrazně pomalejší. Chlapec se musí na psaní soustředit, vynakládá mnoho úsilí a po krátké době je unavený. Písmo je neúhledné, ale čitelné. Problém činí zejm. pomalé tempo psaní. Jsou patrné grafomotorické potíže na základě neuvolněné ruky.

Zájmy

encyklopedie, práce na počítači, sport (fotbal, tenis), přírodovědný kroužek

Vrstevnické vztahy

kamarádský, společenský chlapec, ve třídě má kamarády, přátelí se i s věkově staršími (v družině), ve skupině se projevuje dominantně, má potřebu řídit činnost podle sebe, při hře velmi kreativní, prosazuje své nápady

Lateralita

zkřížená - dominantní pravá ruka a levé oko

Psychologické vyšetření

Psychologické vyšetření negativně ovlivňovaly projevy poruchy pozornosti a hyperaktivity, zejm. v práci na úkolech s časovým limitem a zkreslily tak celkový skóre v testu rozumových schopností (WISC III).

Pozorování

Chlapec je komunikativní, bezprostřední. Jeho verbální projev je překotný, odbíhá od tématu. Spolupráce je náročná, vyžaduje pozornost a vedení při řešení jednotlivých úkolů. Pozornost zaujmou nepodstatné detaily. Chlapec povídáním přerušuje i řízenou a časově limitovanou činnost. Odpovídá bystře a rychle, reakce je impulzivní. Chování je odbržděné a zvýšeně dětské. Intenzita neklidu se s délkou zátěže zvyšuje.

Při řešení jednotlivých subtestů je patrná flexibilita myšlenkových operací, snaha hledat nový způsob řešení.

Pokud se soustředí, je jeho pracovní tempo rychlé a efektivní. Pracuje samostatně a systematicky. Pozornost je však snadno odklonitelná k vedlejším podnětům. Vnímá i podněty, které s úkoly nesouvisí. Jinak pracuje velmi kvalitně. Úkoly vypracovává s velkou snahou, pečlivě, detailně a s jistotou. V zátěži postupně narůstá tenze a pozornost osciluje – zejm. u časově limitovaných úkolů.

Projevuje se u něj nižší schopnost snášet emocionální zátěž a frustraci – reaguje negativisticky. Snížená sebejistota se promítá do kognitivního výkonu, který je jinak výjimečný. Má problémy se zvládnutím situací, které subjektivně pociťuje jako zátěžové. Nezná-li naprosto přesnou odpověď, objevuje se pasivní negativismus. Dle psychologa se jedná o projevy perfekcionismu. Chlapec potřebuje podporu ze strany dospělých při zvládnutí zátěže.

Při vyšetření se objevují specifické projevy, vyplývající z nevýhodného typu laterality – zvýšená unavitelnost, delší latence v zátěži, výkyvy v koncentraci pozornosti.

Výsledky psychologického vyšetření – WISC III

Aktuální výkonová úroveň v oblasti rozumových schopností se nachází v pásmu výrazného nadprůměru. Mimořádná je logická úvaha a úroveň abstraktního myšlení. Výrazně nadprůměrný je všeobecný přehled, pojmově-logické myšlení založené na slovní abstrakci a zobecňování. Negativně ovlivňuje výkonnost kolísání pozornosti. Oscilace pozornosti a slabší pracovní paměť mají vliv na celkové pracovní tempo. Výrazně narůstá také únava v mentální zátěži. Úkoly pod jeho úrovní schopností vedou k nezájmu a ztrátě pozornosti.

Výrazně nadprůměrná je schopnost numerického usuzování (*Počty*), abstraktního myšlení (*Podobnosti*) a analytického uvažování a prostorové představitivosti (*Kostky*). Snížený výkon byl zjištěn pouze v úkolech, do nichž se promítá schopnost koncentrace pozornosti a deficity ve sluchové paměti (*Opakování čísel*) a úroveň pracovní paměti a vizuomotorických dovedností (*Kódování*).

Mezi schopnostmi výrazně převládá vizuálně-prostorová úvaha, matematické myšlení a slovně-logické uvažování. Vysoce nadprůměrná je vizuální paměť. Celkový výkon je snížen dílčími handicap. Jedná se zejm. o sluchovou paměť (dosaženo průměru), sluchovou diskriminaci a pozornostní deficit (susp. ADHD).

Pedagogická diagnostika

Čtení

Hlasité čtení nadprůměrného tempa s dobrým porozuměním i dobrou schopností přečtený text reprodukovat.

Psaní

Písemný projev je nedbalý, s výkyvy v úpravě, ortograficky v normě. Neuvolněná ruka, nesprávný úchop pera. Rukopis poukazuje na vnitřní neklid a sníženou grafomotorickou obratnost. Tempo psaní je značně pomalé. Píše pravou rukou. Na psaní se velmi soustředí a vyvíjí velké úsilí, takže se brzy unaví.

Počty

Matematické schopnosti akcelerované. Na velmi dobré úrovni rozvinut logický úsudek. Chlapec se orientuje v číselné řadě do tisíce zcela bezpečně. Násobilku má zvládnutou na pamětné úrovni, používá i ve slovních úlohách.

Tvořivost

složka neverbální – vysoce kvalitní zejm. dimenze originality a imaginace

Závěr

Jedná se o vysokou úroveň rozumových schopností (pásmo výrazného nadprůměru) s mimořádnými výkony v oblasti logické úvahy s převažujícím vizuálně prostorovým stylem myšlení s výbornou vizuální pamětí a tvořivostí.

Celkový výkon snížen dílčími nedostatky - oslabenou sluchovou pamětí, sluchovou diskriminací, analýzou a syntézou zvukových vjemů a nedostatky v distribuci pozornosti.

U chlapce se vyskytují vývojové asynchronie – výrazně nadprůměrný intelektový potenciál kontrastuje s pomalejším vyzríváním v emocionální a sociální oblasti (s projevy malé sebedůvěry a behaviorálními projevy infantilními).

Zjištěny byly projevy susp. poruchy aktivity a pozornosti hyperaktivního typu. Jedná se o „dvojí výjimečnost“ - mimořádné intelektové schopnosti společně s poruchou aktivity a pozornosti hyperaktivního typu.

Chlapec má nevýhodný typ laterality (zkřížená – dominance pravé ruky a levého oka). Důsledkem je grafomotorická neobratnost a nechut' ke psaní.

Psychologem byla doporučena individuální integrace mimořádně nadaného žáka se zohledněním poruchy pozornosti a hyperaktivity a grafomotorických obtíží na základě vytvoření IVP.

Doporučení

Na základě závěrů psychologického vyšetření doporučujeme dále rozvíjet nadprůměrné rozumové schopnosti dítěte zadáváním individuálních úkolů, obohacováním učiva, které odpovídá zjištěné rozumové úrovni a profilu schopností tak, aby nedošlo ke stagnaci celkového vývoje.

Ve škole je třeba zohlednit individuální pracovní tempo, kolísání výkonnosti a koncentrace pozornosti, psychomotorický neklid, impulzivitu a občasně obtíže v seberegulaci. Pozornost kolísá zejm. u monotónních a stereotypních úkolů. V myšlení je samostatný. Rád se dozvídá nové informace a řeší problémové úkoly. Má potřebu učit se nové věci. Je proto vhodné zadávat náročnější, kreativní úkoly, založené na divergentním myšlení – problémové úlohy, zadávání projektů k prezentaci, využívajících práci s informacemi. Omezit mechanické učení faktů bez souvislostí.

V domácím prostředí je dobré posilovat pozornost mentální zátěží. V souvislosti s obtíží v oblasti chování (ADHD) je třeba jasně vymezit hranice. Důraz klást na přijetí autority, stanovit jasná pravidla a trvat na jejich dodržování.

Je třeba tolerovat pomalé tempo při psaní. Tolerantně hodnotit veškerý grafický projev.

5.2. Kazuistika č. 2

Jméno: Jakub

Věk: 9,6

Ročník: 3.

Důvod vyšetření: dysgrafické a dysortografické obtíže, porucha pozornosti

Jedná o chlapce s výrazně nadprůměrným nadáním a dysortografickými a dysgrafickými obtíži. Důvodem k vyšetření byly chlapcovy problémy se psaním a nepozorností.

Rodinná a osobní anamnéza

Chlapec pochází z úplné, funkční rodiny. Má mladší sestru. Matka – SŠ, ekonomické vzdělání, t. č. na MD, otec VŠ – technické vzdělání, obchodní zástupce ve firmě.

Osobnostní projevy

Chlapec je citlivější povahy. Na emoční zátěž někdy reaguje nepřiměřeně – vzteká se. Hůře snáší neúspěch. Nerad prohrává. Také citlivější na negativní hodnocení vlastní osoby a kritiku. Jinak je kamarádský a společenský. Ve skupině vrstevníků se dokáže prosadit. Otevřeně vyjadřuje své názory.

Zájmy

počítačové hry, Minecraft, deskové hry, vědecké pokusy, floorbal, basketbal

Lateralita

shodně pravá

Psychomotorický vývoj

Raný psychomotorický vývoj v normě. Chodit začal okolo 1 roku. Řeč se vyvíjela standardně – první slůvka okolo 1 roku, ve 2 letech tvořil věty. Před nástupem do školy se orientoval v číselné řadě do 100, počítal s přechodem přes desítku. Písmena znal, ale začal číst až ve škole.

Scholarita

MŠ

Do MŠ nastoupil ve 4 letech. Docházka bezproblémová. Dobře se adaptuje na nové prostředí. Byl vždy velmi veselý a živý dítě. Ve školce pouze problémy s odpoledním spánkem. Biorytmus nepravidelný. V jídlu byl vždy vybíravý.

Základní škola

Do školy chodí rád – hlavně mezi kamarády. Baví ho matematika, tělesná výchova, méně už český a anglický jazyk. Ve škole se nenudí. Projevuje aktivitu při poznávacích činnostech.

Záleží mu na školních výsledcích. Je patrná vnitřní motivace pro školní práci. Rád řeší různé logické úkoly, slovní úkoly v matematice, rébusy a hlavolamy.

Vrstevníkové vztahy

Chlapec je mezi spolužáky oblíbený. Často vyjadřuje své názory a komentuje dění ve třídě. Je zvýšeně hravý a tvořivý. V kolektivu se dokáže prosadit. Děti ho přijímají.

Speciálně-pedagogické vyšetření

Důvodem vyšetření byly chlapcovy problémy se psaním, pomalé pracovní tempo a problémy se soustředěním ve vyučování.

Písemný projev

Chlapec píše pravou rukou s atypickým úchopem psacího náčiní. Tempo psaní je místy pomalejší. Písmo je grafomotoricky méně obratné, místy až dysgrafické. Nepíše plynule, patrný třes, nestejně vysoká písmena.

V diktátě se mírně manifestují specifické dysortografické chyby – záměna grafémů (záměna sykavek, záměny krátkých a dlouhých samohlásek) vynechávání písmen, záměna tvarově podobných písmen, nedodržení hranic slova, vynechání diakritických znamének.

Vyšetření pozornosti

Dle výsledků testu pozornosti (TMT – Trail Making Test) - část A: spadá do pásma deficitu, výsledek části B (distribuce pozornosti – spojování čísel a písmen) do pásma průměru. Výkon instabilní, patrná oscilace pozornosti.

Závěr

Speciálně-pedagogickým vyšetření byly zjištěny specifické vývojové obtíže v českém jazyce – dysgrafické a dysortografické obtíže (motoricko-vizuální typ). Vyskytuje se místy pomalejší pracovní tempo a deficity v pozornosti.

V rámci reedukace je třeba zaměřit se na rozvíjení sluchové percepce: dodržování hranice slov v písmu, dělení slov na slabiky, hlásková analýza a syntéza slov, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování sykavek. Dále je třeba rozvíjet grafomotoriku pro uvolnění napětí a podporovat sebedůvěru.

Psychologické vyšetření

Pozorování z vyšetření

Spontaneita a verbální aktivita zvýšená. Kontakt navazuje bez problémů. Je radostně naladěný. Pozornost snadno odklonitelná, patrný motorický neklid. Na práci se dokáže zkoncentrovat. Pracuje vytrvale, snaží se. Úkoly vypracovává samostatně, s jistotou.

Výsledky psychologického vyšetření

Celková úroveň aktuálně zjištěných rozumových schopností (WISC III) se nachází v pásmu mimořádného nadání ve prospěch složky neverbální.

Má velmi rychlé pracovní tempo. Pomalé osobní tempo v úkolech připomínajících školu při SPV souvisí patrně se zjištěnými dysgrafickými a dysortografickými obtížemi. Také IQ index koncentrovanosti leží v pásmu výrazného nadprůměru. Má také výbornou zrakovou paměť.

V pásmu mimořádného nadání se nacházejí schopnosti abstrakce a zobecňování (*Podobnosti*), numerické schopnosti (*Počty*), schopnosti rychlého asociačního učení (*Kódování*), neverbální logický úsudek (*Řazení obrázků*), schopnost v oblasti analýzy syntézy (*Skládání obrázků*) a prostorovou představivost (*Kostky*).

Schopnost postřehnout detaily v neverbálním materiálu (*Doplňování obrázků*) a úroveň všeobecného přehledu a informovanosti (*Vědomosti*) se nacházejí v pásmu výrazného průměru. Průměrný výkon podal pouze v subtestu, měřící aktivní slovní zásobu (*Slovník*). Výborného výsledku dosáhl i v testu *Číselný čtverec*, měřícího pozornost a vizuální paměť.

Závěr

Aktuální úroveň rozumových schopností se nachází v pásmu vysokého nadprůměru. U chlapce je výborná logicko-abstraktní úvaha a percepčně-prostorové myšlení. Nadané chování se vyznačuje samostatností v myšlení a intenzivní vnitřní motivací pro činnosti, jež ho zaujmou. Má také výborný všeobecný přehled. Patrné lehčí projevy oslabení CNS – motorický neklid, zvýšená spontaneita a odklonitelnost pozornosti.

Speciálně-pedagogickým vyšetřením se potvrdily dysgrafické a dysortografické obtíže. Škola zajistí reedukační péči.

Na základě psychologického vyšetření PPP doporučuje zařadit chlapce do aktivní podpory rozvoje nadání, vypracovat pedagogickou diagnostiku pro jednotlivé předměty a na jejím podkladě vytvořit IVP.

6. DISKUSE

U chlapce z kazuistiky č. 1. se jedná o dvojí výjimečnost. Mimořádná excitabilita CNS, jež je typická pro nadané jedince - je psychologem hodnocena jako susp. ADHD. Projevy oslabení CNS – hyperaktivita a poruchy pozornosti negativně ovlivnily výkon v testu rozumových schopností. Kognitivní styl se vyznačuje impulzivitou a zvýšenou unavitelností v mentální zátěži. Oscilace pozornosti a horší pracovní paměť má vliv na výsledné pracovní tempo.

Vyznačuje se vizuálně-prostorovým stylem myšlení, výbornou abstraktně-logickou úvahou a flexibilitou myšlenkových operací. V kognitivním profilu je výraznější neverbální složka IQ.

Vývoj symbolických funkcí je akcelerován. Výrazně se projevují vývojové asynchronie – diskrepance mezi kognitivní a emočně-sociální složkou osobnosti.

Nadprůměrný intelektový potenciál kontrastuje s pomalejším vyžíváním v socioemoční oblasti. V chování se chlapec projevuje jako věkově mladší. V sociálních

situacích se vyznačuje naivitou, spontaneitou a impulzivností. Prožívání je intenzivní. Expresivně projevuje emoce. V sociální oblasti se intenzita prožívání a expresivita emocionálních reakcí projevuje slabší sebeovládáním a „odbržděným“ chováním a sníženou schopností snášet frustraci. Z důvodu mentální hyperaktivity pociťuje při nečinnosti diskonfort a nepohodu. Potřebuje být stále zaměstnán intelektovými podněty.

Chlapec má problémy přijmout formální autoritu. Objevuje se u něj tendence k rovnocenným vztahům i vůči dospělým. Je zvýšeně kritický jak vůči sobě tak ostatním. Odmítá direktivní a autoritativní styl vedení. Má tendenci o pravidlech diskutovat a ke všemu se vyjadřovat. Takové chování se u učitele ne vždy setkává s pochopením. Je třeba vymezit dospělými hranice.

V chování se projevují negativní reakce na podněty, které subjektivně považuje za zátěžové. Reaguje pak pasivním negativismem. Dle názoru psychologa se jedná o projevy perfekcionismu.

Problémy s koncentrací pozornosti se objevují více u jednoduchých, stereotypních úloh, kdy se nezapojují v myšlení vyšší kognitivní funkce. Chlapec je tvořivý. Je motivován komplexními, intelektově podnětnými činnostmi. Snaží se nacházet nové, originální řešení. Pro svůj rozvoj potřebuje dostatek zajímavých úkolů, které podněcují k zamyšlení, založené na divergentním způsobu uvažování. U jednoduchých, monotónních úkolů rychle ztrácí zájem a odmítá spolupracovat. Nedostatek úkolů, které by ho zaujaly a na delší dobu zaměstnaly, vede k problémům v chování.

Na základě obtíží v udržení pozornosti a impulzivity ve vyučování vyrušuje, projevuje se u něj zvýšená psychická tenze a dostatek vjemů se snaží zajistit si i negativním upoutáním pozornosti.

Oslabená grafomotorika se projevuje obtížemi ve psaní. Psaní je pomalé a pro chlapce frustrující. Na psaní se musí zvýšeně soustředit. To vede k brzké únavě. Obtíže se psáním mohou souviset s nevýhodným typem laterality.

Chlapec v kazuistice č. 2 se vyznačuje percepčně-prostorovým stylem myšlení. Nadání se projevuje zejm. v matematické oblasti: mimořádná logicko-abstraktní úvaha a analytické myšlení. Deficity se projevují zejm. v oslabeném sluchovém vnímání, ve fonémickém uvědomění, oslabené grafomotorice a vizuomotorickými obtížemi. Tyto deficity se negativně promítají do písemného projevu. SPV prokázalo dysgrafické a grafomotorické obtíže. Deficity v oblasti pozornosti, pracovní a vizuální paměti, které byly uvedeny v závěrečné zprávě speciálně-pedagogického vyšetření se psychologickým vyšetřením nepotvrdily.

Nadání v obou případech bylo diagnostikováno sekundárně. Primárním důvodem psychologického vyšetření byly problémy v chování a grafomotorické obtíže.

ZÁVĚR

I přes limitující faktory omezeného výzkumného vzorku můžeme vysledovat v kazuistikách společné znaky, jež se v odborné literatuře objevují jako specifické pro tuto skupinu nadaných.

Nadaní „dvakrát výjimeční“ se vyznačují pokročilými mentálními funkcemi, zejm. vizuálně-prostorovým stylem myšlení, logickou úvahou a vysoce kreativním abstraktním uvažováním. Mezi deficitní oblasti patří zejm. oslabené fonémické uvědomění a sluchová paměť, pozornostní deficit, omezená pracovní paměť a oslabená grafomotorika.

Příčinou deficitů dílčích kognitivních funkcí je oslabená CNS, projevující se zvýšenou excitabilitou, psychomotorickým neklidem, pozornostními deficity, hypersenzitivitou - zvýšenou citlivostí, intenzitou prožívání, zvýšeným vnímáním a přecitlivělostí na komunikační signály.

Společným rysem nadaných je vrozená zvýšená mozková aktivita. Zpracování informací probíhá rychleji. Reakce na vnější prostředí je intenzivnější.

Právě u nadaných se zvýšená mentální a emocionální excitabilita, zvýšená vnímavost může projevat i řadou dílčích disbalancí, oslabeními v jiných oblastech. Zvýšená citlivost až přecitlivělost je činí zranitelnějšími v běžných situacích.

Zvýšená mentální aktivita se projevuje tendencí zajistit si prostřednictvím činnosti silnou mentální stimulaci. Hyperstimulace se projevuje intenzivní potřebou promýšlet jevy, nacházet souvislosti, diskutovat, formulovat myšlenky, vytvářet si vlastní názor a vyjadřovat se k různým problémům. V myšlení jsou nezávislí a mají vlastní učební styl. Vyhovuje jim komplexní, celostní učení a vzhled do problematiky.

Nadaný žák, který není vytížen adekvátními intelektovými úkoly, se může v nepodnětném vyučovacím prostředí projevat nesoustředěností, znučeností, vyrušováním, negativismem za účelem získání alespoň nějakých vjemů. Projevy tohoto rušivého chování se nápadně podobají syndromu ADHD, za který bývají často zaměňovány. Rozlišovacím kriteriem je pak schopnost mentálního nasazení a intenzivní soustředěné zaměření na intelektově podnětné činnosti při mentální zátěži. Je třeba podotknout, že s nadáním může syndrom ADHD koexistovat (viz. kazuistika č. 1).

Diagnostika dvojí výjimečnosti v mladším školním věku je velice obtížná, neboť právě dílčí deficity kognitivních funkcí zastihují nadání. Při tradičním způsobu vyučování v hlavním vzdělávacím proudu není na 1. stupni dostatek prostoru pro kreativní práci s intelektově náročnějším informačním materiálem a proto bývají rozumové schopnosti nadaných v tomto vývojovém období skryté.

I v uvedených kazuistikách, kdy se u těchto nadaných IQ pohybuje v pásmu superiority, nebylo nadání primární příčinou psychologického vyšetření.

Dalším důvodem obtížnosti diagnostiky „dvojí výjimečnosti“ v českém prostředí je stále převládající praxe jednodimenzionálního pojetí nadání – nadání jako vysokého IQ – s důrazem na kognitivní složku, bez výrazného přihlídnutí k tvořivosti a vnitřní motivaci v zájmové oblasti. Právě u nadaných s SPU jsou tvořivost a vnitřní motivace v zájmech důležitým faktorem v rozvoji schopností.

Z těchto důvodů bývá diagnostikováno nadání u této skupiny pouze ve výjimečných případech, kdy jsou rozumové schopnosti tak mimořádné, že jsou i okolí nápadné a specifická porucha učení má jen podobu lehčích obtíží.

V případě, že je SPU závažnějšího charakteru a na základě psychologického vyšetření jsou zjištěny nadprůměrné rozumové schopnosti, slouží vysoké IQ pouze ke kompenzaci poruchy učení a dále k nim není přihlíženo jako na potencionální možnost rozvoje nadání.

Psychologická a pedagogická diagnostika i následná reedukace jsou zaměřeny převážně na zjištění deficitu a následné „dorovnání“ do normy. Dílčí mimořádné schopnosti a případný jejich rozvoj jsou vnímány ve školním prostředí jako „nadstandardní“, jejichž rozvoji bude věnován prostor až po kompenzaci deficitů.

Pokud nejsou rozvíjeny silné stránky nadaného a pozornost je věnována pouze na nápravu deficitů, dochází k výrazné frustraci, snížení aspirační úrovně, motivace a důvěry ve vlastní schopnosti, což může vést až k výraznému omezení přístupu ke vzdělávání s negativním vlivem na budoucí profesní dráhu. Proto je důležité vedle reedukace rozvíjet nadstandardní rozumové schopnosti vhodnými vzdělávacími pobídkami.

„Dvakrát výjimeční“ se ve svých potřebách liší od skupiny nadaných i od skupiny „běžných“ dyslektiků. Všeobecně nadaní disponují mimořádnou úrovní kognitivních funkcí – fenomenální pamětí, která umožňuje přijímat velké množství informací a vhodně s nimi pracovat. Zpracování informací probíhá rychlým tempem. Snadno přepojují mezi nižšími a vyššími úrovněmi myšlení. U nadaných s SPU se často objevují dílčí deficity – pracovní paměť je oslabena, což komplikuje hladké zpracování informací, pozornostní a percepční deficity.

Na rozdíl od „běžných“ dyslektiků vyžadují nadaní s SPU náročnější mentální podněty, sofistikovanější úkoly i práci s více informačními zdroji. Společný mají specifický kognitivní a učební styl. Vyznačují se převažujícími „pravoemisférovými“ mechanismy zpracování informací, pro které je typický vizuální a celostní způsob myšlení, kterému by měly také odpovídat vzdělávací metody.

Při identifikaci nadání (i nadání s SPU) se vychází z Renzulliho multidimenzionálního modelu nadání, tzn. zjišťuje se vzájemná kombinace čtyř rovnocenných faktorů: všeobecných schopností (IQ), speciálních schopností (zájmy, doména), angažovanost v úkolu (výkonová motivace), tvořivost.

Aktivační složka nadání (mimořádná vnitřní motivace a akademické zájmy) však může být na druhou stranu zdrojem frustrace a sníženého sebepojetí, pokud se nadaným s SPU nedaří poruchu kompenzovat a přeměnit své schopnosti ve výkony a prosadit se. Nadaní díky svému citlivému vnímání si uvědomují intenzivněji své handicap a jsou ještě více ohroženi frustrací než „běžní dyslektici“. Na druhou stranu potřebují vedle rozvíjení rozumových schopností také reedukaci specifických poruch učení.

Nadaní s SPU mohou vykazovat výukové deficity, ale v řadě schopností se více podobají nadaným bez handicapu než běžným dětem s SPU, proto zařazení nadaného s poruchami učení do dyslektické třídy není vždy optimálním řešením.

Vhodnou alternativou by bylo vytvoření speciálních tříd nebo speciálních programů pro nadané děti s SPU, kde by se kladl důraz na akceleraci v oblasti rozumových schopností, obohacování učiva v oblasti nadání a na možnost rozvoje zájmů a na druhé straně na nápravu handicapu.

V rámci integraci v běžné třídě by měl být modifikován způsob vyučování na základě IVP zohledňující rozvoj nadání a nápravu handicapu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or friction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96-104. Retrieved November 22, 2012 from Academic Search Complete.
- Blatný, M., Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Brabencová, I. (2017). *Mimořádně nadané dítě v systému základního a středního školství*. Diplomová práce, MU Brno.
- Cambell, J.R. (2001) *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha: Portál.
- Čermák, V.; Turinová, L. (2005) *Nadání žáci na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Černá, M. (1999). *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan.
- Colangelo, N., Davis, G. A. (2003). *Handbook of Gifted Education*. New York: Allyn and Bacon.
- Cross, T. L. (2005). *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids. Understanding and guiding their development*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Cross, T. L. (2002). Social and Emotional Issues for Exceptionally Intellectually Gifted Students. In: Neihart, M, Reis, S., Robinson, N., Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Washington, DC: The national Association for gifted children.
- Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). *Kreativita: Souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů*. Praha: Grada.
- Davis, G., Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Lidové noviny..
- Dvořáková, J., Portešová, Š., Budínová, L., Tyrlik, M. (2006). Osobnostní a zájmové charakteristiky rozumově nadaných školsky podvýkoných žáků. *Československá psychologie*, 50, 522 – 532.
- Fořtík, V., Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- Fořtíková, J. (Ed.) (2008). *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Portál.
- Freeman, J. (1982). Some emotional aspects of giftedness. In Grubb, A. (Ed.) *The Gifted Child at School*. Oxford: Oxford Society for Applied Studies in Education, 53-65

- Freeman, J. (1983). *Clever children*. Middlesex, Hamlyn Publishing.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 479-493.
- Freeman, J. (1998). *Education of high gifted*. Current international research. London, Ofsed.
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented, *Education Today*, 54, 17-21.
- Freeman, J. (2008). Emoční vývoj nadaných a talentovaných. *Svět nadání. Časopis o nadání a nadaných*, 2(1), 2013.
- Freemanová, J., Fořtíková, J. (2009) : *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT.
- Frost, R. (Ed.). (1990). The dimensions of perfectionism. In. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení : teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vydání. Praha : Portál.
- Hamachek, D.E. (1978). *Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism*. *Psychology* 15, 27-33.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2015) *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn A. N. (2004). Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73-76. Retrieved March 20, 2013 from ProQuest.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Hlavsa, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985.
- Hříbková, L. (2007) *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vydání Praha: IPPP ČR.

- Klugová, I., Kovářová, R. (2009). *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kocurová, M. (2002). *Lehké mozkové dysfunkce*. Plzeň: Pedagogické centrum.
- Kocurová, M. (2002). *Specifické poruchy učení*. Plzeň: Pedagogické centrum.
- Kocurová, M. (2000). *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Konečná, V., Portešová, Š., Budíková, M., & Koutková, H. (2007). Sebepojetí rozumově nadaných dětí. *Československá psychologie*, 51(2), 105-116.
- Krejčová, L. (2014). *Specifické poruchy učení*. Brno: Edika.
- Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.
- Laznibatová, J., Jurášková, J. (2003). Prejavy hyperaktivity u nadaných dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40(3), 195-212, 2005.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak: na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris.
- Mackintosh, N. J. (2000). *IQ a inteligencia*. 1.vydání. Praha: Grada.
- Machů, E. (2006). *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. 1.vydání. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001.
- Maslow, A.H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1979). Časní čtenáří. *Československá psychologie*, 1979, roč. 23, č. 6, s. 539-543.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha: HaH.
- Mendaglio, S. (Ed.). (2008). *Dabrowski's theory of positive disintegration*. Scottsdale: Great Potential Press.

- Mesárošová, M. (1998). *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Mönks, J. J. (1986). Development of gifted children: the issue of identification and programming. In: Mönks, F.J., Peters, W.A.M. (Eds.) (1986) *Talent for the future*. The Netherlands, Van Gorcum.
- Montgomery, D. (1996). *Education the Able*. London: Cassell.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S. (2002). The social and emotional development of gifted children. What do we know? Washington, DC: The national Association for gifted children.
- Parker, W.D., Adkins, K.K. (1995). The incidence of perfectionism in honors and regular college students. In: *Journal of Secondary Gifted Education*. Fall, 303-309.
- Parker, W.D., Adkins, K.K. (1995). Perfectionism and gifted. In: *Roeper Review*, 17, 3, 173-175.
- Parker, W.D., Stumpf, H. (1995) An examination of the multidimensional perfectionism scale with a sample of academically talented children. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 372-383.
- Parker, W.D., Portešová, Š., Stumpf, H. (2001) Perfectionism in gifted and typical Czech students.
- Piechowski, M. M. (2006). *"Mellow out", they say. If I only could. Intensities and Sensitivities of the Young and Bright*. Madison, Wisconsin: Yunasa books.
- Plháková, A. (1999). *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: UP.
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (1991). *Osobnost nadaného dítěte s poruchami učení*. Speciální pedagogika 2, č.3.
- Porterová, L. (1999) *Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents*. Buckingham: Open University Press.
- Portešová, Š. (1998). Emocionální problémy nadaných dětí. Sborník prací MU,P2, 73-81.

- Portešová, Š. (2001). *Problematika perfekcionismu u českých nadaných adolescentů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Portešová, Š. (2009). *Skryté nadání. psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.
- Portešová, Š. (2014). *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení- cesty od školních výkonových paradox k úspěchu*. Brno: MU.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan* 60, 180-184, 26.1.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. A. (1985). *Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative learning.
- Rinn, A. N., & Nelson, J. M. (2009). Preservice Teacher's Perceptions of Behaviors Characteristic of ADHD and Giftedness. *Roeper Review*, 31(1), 18-26. Retrieved March 20, 2012 from Academic Search Complete.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. Robinson, H. B. *Gifted Young Children*. New York, Teacher College Press – Columbia University 1980.
- Roeder, W. C., Webb, J. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. In: *Roeper Review* 6, 127-130.
- Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. 1. vydání. Praha: Portál.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183 – 196.
- Sejvalová, J. (2004). *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT.
- Serfontein, G. (1999). *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál.
- Siewert, Horst H. (1997). *Testy inteligence : typy úloh, vzorové otázky, řešení, autotest IQ*. 2. vydání. Praha: Ikar..
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of the giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204-210. Retrieved November 22, 2012 from Academic Search Complete.

- Silverman, L.K. (2002). *Upside-down brilliance. The visual-spatial learner*. Denver: De Leon.
- Silverman, L. K. (2007). *Perfectionism: the Crucible of Giftedness*. Gifted Education International, No 23, p. 101-113.
- Silverman, L.K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. USA: Love Publishing Company.
- Skutil, M. (2011). *Pedagogický a speciálně-pedagogický slovník*. Praha: 2011.
- Svoboda, M. , Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Humpolíček, P.(2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Sternberg, Robert J. (2001). *Úspěšná inteligence : jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vydání. Praha: Grada,
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Šauerová, M., Špačková, K, Nechlebová, E.(2012). *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada.
- Šimoník, O., Vítková, M. (2008). *Výchova a nadání 1*. Brno: MSD.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J. Ch. (1985). Dyssynchrony: Uneven Development. In Freeman, J. (Ed). *The Psychology of Gifted Children*. New York, 265-274.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Webb, J. T. *Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers*. Scottsdale: Gifted Psychology Press, 2002.

Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. *Exceptional Children*, 60(2), 183-184. Retrieved February 21, 2013 from ERIC.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.

Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. New York: Basic Books.

Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Zelinková, O., Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii*. Praha: Portál.

Internetové zdroje:

Česká školní inspekce, tematická zpráva *Umi školy pracovat s nadanými žáky?* (2008), from: <http://www.csicr.cz/cz/85104-umi-skoly-pracovat-s-nadany-zaky>.

Lind, S. (1996). *Before referring a gifted child for ADD/ADHD evaluation*. [online]. Retrieved March 13, 2013 from <http://www.sengifted.org/archives/articles/before-referring-a-gifted-child-for-addadhd-evaluation>.

Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP. [online]. (2011) Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved February 20, 2013 from http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_vysetreni_mn_v_ppp.pdf.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Retrieved January 10, 2013 from <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. Retrieved February 12, 2013 from <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zapletalová, J. Durmeková, S., Koncepce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období let 2009-2013. [online]. [cit. 2010-10]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Mgr. Ilona Brabencová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Mimořádně rozumově nadané děti se specifickými poruchami učení

Rok: 2019

Počet stran textu: 54

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 61

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 41

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

