

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

PŘÍSTUP UČITELŮ K INDIVIDUALITĚ DVOJČAT

The approaches of teachers to individuality of twins



Bakalářská diplomová práce

Autor: Michaela Žáková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2017

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Přístup učitelů k individualitě dvojčat“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce paní PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za cenné a podnětné rady, vstřícný přístup a odborné vedení. Mé poděkování patří rovněž třídním učitelkám, dvojčatům i jejich rodičům za jejich čas a ochotu podělit se o své zkušenosti. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za projevenou podporu a slova povzbuzení.

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1. Dvojčata	7
1.1 Jednovaječná dvojčata.....	8
1.2 Dvojvaječná dvojčata	8
1.3 Vzácnější typy dvojčat	9
2. Specifika vztahu jednovaječných dvojčat.....	9
3. Vnímání dvojčat veřejností	13
4. Vývoj dítěte v mladším školním věku	16
5. Osobnost učitele ve třídě.....	17
5.1 Přístup učitele k jednotlivým žákům.....	18
5.2 Přístup učitele ke třídě jako celku	20
6. Vzdělávání jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy	21
6.1 Specifika přístupu učitele k individualitě jednovaječných dvojčat.....	22
6.2 Jednovaječná dvojčata ve stejné třídě	26
6.3 Jednovaječná dvojčata v rozdílných třídách	29
EMPIRICKÁ ČÁST	33
7. Výzkumný problém a oblast výzkumu	34
7.1 Cíle výzkumu	34
7.2 Výzkumné otázky.....	34
8. Popis zvoleného metodologického rámce a metod.....	35
8.1 Metoda získávání dat.....	35
8.2 Metoda zpracování a analýzy dat	37
8.3 Etické aspekty výzkumu	38
9. Výzkumný vzorek a výběr výzkumného souboru	39

10. Výsledky	40
10.1 Deskriptivní statistika.....	41
10.2 Vnímání jednovaječných dvojčat učiteli	43
10.3 Individuální přístup učitelů ke každému dvojčeti	47
10.4 Specifické situace pro učitele jednovaječných dvojčat	48
10.5 Specifika školní docházky jednovaječných dvojčat.....	51
10.6 Zvláštnosti přístupu učitelů k individualitě dvojčat	56
10.7 Další oblasti vyplývající z výzkumu	58
11. Diskuze	61
12. Závěry	68
Souhrn.....	70
Seznam použité literatury	73

Seznam použitých grafů, tabulek a schémat

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

ABSTRACT OF THESIS

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s třídními učiteli

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty

Příloha č. 4: Ukázka transkriptu rozhovoru s třídní učitelkou

Příloha č. 5: Ukázka transkriptu rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty

Úvod

Jako téma své bakalářské diplomové práce jsem zvolila Přístup učitelů k individualitě dvojčat. Během posledních pár let jsme si mohli na ulici povšimnout stále více přibývajících maminek, které vozí kočárek s dvojčátky, stále více také vidáme stejně vypadající a stejně oblečená vyrůstající dvojčata, což byl i jeden z důvodů proč jsem se rozhodla na téma dvojčat zaměřit v této práci. Pro toto téma jsem se rozhodla z části i proto, že já sama pocházím z jednovaječných dvojčat a mám tedy k tomuto tématu osobní vztah. Sama jsem si zažila, jak může být pro dvojčata, ale také pro učitele náročné, když jsou spolu v jedné třídě.

Hlavní cíl této práce se zaměřuje na specifika přístupu učitele k individualitě dvojčat v rámci společné třídy, a to jak z pohledu třídních učitelů, tak z pohledu samotných jednovaječných dvojčat. Dále se v této práci pokusíme mapovat specifika vztahu jednovaječných dvojčat a specifika jejich školní docházky.

V teoretické části této práce se nejprve zaměříme na samotná dvojčata. Detailněji se budeme věnovat dvojčatům jednovaječným vzhledem k jejich větší podobnosti, ale především z toho důvodu, že tento typ dvojčat jsme zahrnuli do našeho výzkumu. Dále zde popíšeme specifika vztahu jednovaječných dvojčat a zmíníme se také o tom, jak dvojčata vnímá jejich okolí. Následně se přesuneme do prostředí školy a seznámíme se se zákonitostmi vývoje dítěte v mladším školním věku, jelikož jsme se v našem výzkumu zaměřili na jednovaječná dvojčata právě v této věkové kategorii. Svou pozornost budeme dále věnovat i osobnosti učitele ve třídě a jeho přístupu k jednotlivým žákům i třídě jako celku. V neposlední řadě se budeme zabývat problematikou jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy a specifiky přístupu učitele k jejich individualitě. Na závěr teoretické části této práce zmíníme některé výzkumy, které se týkají vzdělávání jednovaječných dvojčat. V empirické části se budeme zabývat analýzou přístupu třídních učitelů k individualitě dvojčat v rámci společné školní třídy a představíme výsledky našeho výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Dvojčata

Dvojčata (ale také vícetčata) představují děti, které matka porodí v rámci jednoho porodu. Uvádí se, že z počtu 100 porodů připadá právě jeden porod na dvojčata. Počet vícečetných porodů v současné době **narůstá** (Rulíková, 2008). Tohoto vzrůstajícího trendu si můžeme povšimnout, pokud porovnáme například počty porodů dvojčat v průběhu desetiletí. Patrný rozdíl je v počtu porodů dvojčat v roce 1995, kdy se narodilo celkem 1010 dvojčat, v porovnání s rokem 2015, kdy se narodilo dvojčat 1617. Ještě větší je rozdíl v letech 1994, kdy se narodilo pouze 998 dvojčat, oproti roku 2014, kdy na svět přišlo dvojčat 1683. Nejvíce dvojčat se narodilo v rozmezí let 2006-2011. V těchto letech počet porodů dvojčat přesahoval číslo 2000 za rok. V roce 2010 to byl dokonce počet 2446, což je nejvíce porodů dvojčat v období mezi roky 1993-2015. Od roku 2011 můžeme v porodnosti dvojčat zaznamenat mírný pokles, kdy se počet porodů opět vyrovnává počtu před rokem 2006 (Český statistický úřad, 2016). Vliv na nárůst počtu porodů dvojčat mají moderní podoby lékařské péče v plánování rodičovství, které zahrnují asistovanou reprodukci, hormonální léčbu i hormonální antikoncepci (Rulíková, 2008). S kvalitou lékařské péče souvisí rovněž i vyšší šance na přežití předčasně narozených dvojčat. Vzrůstající počet porodů dvojčat nastává také z důvodu oddalování plánování rodiny, jelikož s vyšším věkem matky stoupá pravděpodobnost početí dvojčat (Bowman & Ryan, 2005).

Pro ženu je doba těhotenství s dvojčaty riziková a představuje pro její tělo značnou zátěž. Vícečetné těhotenství je také spojeno s předčasným porodem. Vhodná doba pro porod dvojčat je mezi 37. a 38. týdnem. Pokud by se uskutečnil až ve 40. týdnu, který je obvyklý pro jednočetná těhotenství, placenta už by nemusela být schopná výměny plynů. Dvojčata se také rodí s nižší porodní hmotností. Mezi další komplikace spojené s vícečetným těhotenstvím se řadí opoždění nitroděložního růstu a transfuzní syndrom. Tento syndrom se vyskytuje hlavně u jednovaječných dvojčat, jejichž vývoj probíhá v jednom plodovém obalu. V důsledku špatné výživy dvojčat se jedno z nich rodí velké a rudé a druhé malé, bledé a chudokrevné, jelikož zásobuje krví i své dvojče. Může dojít až ke smrti tohoto chudokrevného dvojčete (Rulíková, 2008).

Podle způsobu vzniku se dvojčata rozdělují na **jednovaječná** a **dvojvaječná**. Právě tomuto rozdělení se budeme věnovat v následujících kapitolách.

1.1 Jednovaječná dvojčata

Jelikož se v rámci našeho výzkumu orientujeme na dvojčata jednovaječná, považujeme za vhodné tento typ zmínit na prvním místě a věnovat mu větší pozornost oproti dvojčatům dvojevaječným.

Vznik jednovaječný dvojčat je spojen s „chybným“ dělení zárodečné buňky. V okamžiku početí je oplodněno jedno vajíčko jednou spermií. Pro vývoj jednovaječných dvojčat v děloze matky je také důležité, v jaké fázi k dělení vajíčka dochází. Pokud se vajíčko rozdělí do 3 dnů od oplodnění, má každý zárodek svou vlastní placentu a plodové blány. Mezi 3. a 7. dnem po oplodnění se vajíčko uhnizďuje v děložní sliznici, v případě jeho rozdělení v tomto období mají pak oba zárodky společnou jednu placentu a jeden vnější plodový obal, každý zárodek má ale svou vlastní vnitřní plodovou blánu. Tímto způsobem vzniká většina jednovaječných dvojčat. Nejméně častým způsobem je rozdělení vajíčka mezi 8. a 12. dnem po oplodnění, kdy mají zárodky jednu společnou placentu a jednu společnou dutinu plodového vejce a nejsou oddělena plodovou blánou (Rulíková, 2008).

Jednovaječná dvojčata mají vždy **stejnou genetickou výbavu a stejné pohlaví**, proto si jsou tak velmi podobná. Zajímavé ovšem je, že jednovaječná dvojčata nemají stejné otisky prstů (Rulíková, 2008).

Někdy se pro jednovaječná dvojčata používá i označení identická dvojčata či monozygotická dvojčata. Segalová uvádí, že označení identická dvojčata je zavádějící, protože naprosto identická nejsou. Objevují se u nich rozdíly způsobené vlivy genetickými i vlivy prostředí (2009).

1.2 Dvojevaječná dvojčata

Dvojevaječná dvojčata vznikají v situaci, kdy jsou při ovulaci uvolněna dvě zralá vajíčka. Každé z nich je poté oplodněno jednou spermií. Oproti jednovaječným dvojčatům se tento typ dvojčat nikdy nedělí o jednu placentu a plodové blány. Dvojevaječná dvojčata mohou také být odlišného pohlaví, protože **nesdílejí stejnou genetickou výbavu**. Tento případ dvojčat se častěji vyskytuje v rodinách, kde se již dvojčata v historii rodiny narodila, dále u afroamerických žen. Roli hraje i věk matky, který je obvykle v rozmezí 30 až 40 let, častěji se také objevuje u matek, které už těhotné byly. Dvojevaječná dvojčata se rodí častěji než dvojčata jednovaječná (Rulíková, 2008).

V rámci vyšetření DNA je možné po narození dvojčat odlišit, zda jsou jednovaječná či dvojvaječná. Tato metoda se zaměřuje právě na sdílení či nesdílení stejných genetických znaků, což je považováno za stěžejní kritérium při určení typu dvojčat (Rulíková, 2008).

1.3 Vzácnější typy dvojčat

Vedle jednovaječných a dvojvaječných dvojčat se můžeme dále setkat s dvojčaty, která se neřadí ani do jedné výše zmíněné kategorie a rodí se vzácněji. Mezi tyto vzácnější typy dvojčat patří **siamská dvojčata**. Vznikají v případě rozdělení vajíčka v době až počátkem 13. dne od oplodnění. V takovém případě nedojde k dokonalému rozdělení a důsledkem je vznik dvou jedinců, kteří jsou srostlí. Častěji se tento jev vyskytuje u počatých dívek. Část takového typu těhotenství spontánně zaniká, případně je velmi často brzy odhaleno a uměle přerušeno. V případě narození siamských dvojčat existují v současné době chirurgické postupy, které dokážou dvojčata oddělit. Úspěšnost tohoto chirurgického zákroku však závisí na části těla, kterou spolu dvojčata sdílí.

Speciální typ dvojčat vzniká v situaci tzv. **dodatečného oplodnění**. V tomto případě je jedno vajíčko již oplodněno a uhnízdí se. Zároveň je v tomto okamžiku uvolněno ještě jedno zralé vajíčko, které je také oplodněno další spermií. Dvojčata, která takto vznikají, jsou různě stará a v některých případech nemusejí mít dokonce stejného otce.

Vzácně se také může vyskytnout tzv. **syndrom mizejícího dvojčete**. V rámci něho se asi jedna třetina dvojčetných těhotenství v prvních třech měsících změni na jednočetné těhotenství. Plod, který odumře, se buď vstřebává placentou, nebo druhým plodem, který přežívá, v některých případech se z těla matky dostává v podobě slabého krvácení (Rulíková, 2008).

2. Specifika vztahu jednovaječných dvojčat

Citová vazba v rámci vztahu dvojčat se jistě v některých ohledech podobá „běžnému“ vztahu mezi sourozenci. V rámci každého sourozeneckého vztahu (a nemusí se jednat pouze o vztah mezi dvojčaty) se děti učí spolupráci se sourozencem, učí se dělit o své věci a pokouší se získat náhled na situaci druhého člověka, vcítit se do něho (Langmeier & Krejčířová, 2006). Neopomenutelnou součástí sourozeneckého vztahu je také rivalita, různé konflikty a roztržky, ve kterých se děti učí, jak tyto nepříjemnosti zvládat,

což je pro ně užitečné do života. Mít sourozence znamená mít někoho velmi blízkého, se kterým jedince pojí důvěrnost a tajemství (Helus, 2015).

U dvojčat se však vyskytují i určitá specifika, která u sourozenců odlišného stáří nemusíme zaznamenat. V následující části textu se zmíníme o některých z nich. V souvislosti se vztahem dvojčat panuje obecně rozšířený názor, že dvojčata si vystačí sama a dokážou se spolu zabavit. Velmi důležitý je ale v tomto případě přístup rodičů, protože nemusí být přínosné nechávat dvojčata pouze spolu a omezovat jim vztahy s dalšími členy rodiny a především se samotnými rodiči. Tím, že na sebe jsou dvojčata **velmi úzce navázána**, se může v některých případech narušit citová vazba s rodiči, která tvoří velmi důležitou komponentu v pozdějším vývoji dvojčat, především ve vývoji jejich identity (Rulíková, 2008). Vztahem dvojčat s rodiči se zabývali i Čáp s Drábkovou. Ve svých kazuistikách (2001) si povšimli, že může nastat situace, kdy má jedno dvojče s jedním z rodičů těsnější vztah v porovnání se vztahem tohoto rodiče s druhým dvojčetem. Objevovaly se také případy, kdy otec rodiny měl bližší citovou vazbu k jednomu dvojčeti, zatímco matka měla tento blízký vztah k dvojčeti druhému. Dá se říci, že si rodiče dvojčata svým způsobem „rozdělili“, což dvojčata v některých případech vnímají tak, že jeden z rodičů má raději jeho dvojčecího sourozence.

Segalová ke specifickým vztahu dvojčat uvádí: *„Dvojčata se rodí svázaná intimním poutem, jaké jim většina lidí může jen závidět“* (2009, 13). A skutečně se u dvojčat, především u těch jednovaječných, může objevit i tak velmi těsný vztah, kdy jsou dvojčata navzájem citově „propojena“. Byly zaznamenány případy, ve kterých například dvojčata přesně odhadla, jak se to druhé cítí, zda ho něco trápí, nebo na dálku vycítila, zda se dvojčeti přihodil nějaký úraz (Rulíková, 2008). Määttä et al. (2016) ve své studii také uvádí, že dvojčata na sebe navzájem myslí i v prostředí školy a nepřejí si například špatné známky. Můžeme uvést situaci, kdy jedno z dvojčat dostane z písemné práce jedničku a zároveň si přeje, aby stejně dobrou známku mělo i jeho dvojče. Segalová se dále také zmiňuje, že dvojčata mají díky tomuto velmi intimnímu poutu možnost se navzájem i lépe pochopit a vcítit se jeden do druhého. *„Identická dvojčata mají ve skutečnosti jedinečnou příležitost vidět sama sebe v různých situacích. Jde o nezvyklý poznávací proces, který je může uchránit před omyly a rozčarováním. Vzhledem k tomu, že si dvojče uvědomuje, čím to druhé právě prochází, může se tím zlepšit vzájemné pochopení“* (2009, 31). Velkou výhodou jednovaječných dvojčat je to, že si mohou být navzájem svými **nejlepšími**

přáteli, kteří se dokonale znají a rozumí si (Rulíková, 2008). V souvislosti s citovým vztahem dvojčat, může být pro některé z nich také velmi obtížná představa toho, že jednoho dne budou žít odlišné životy bez svého věrného společníka, kterého dosud měli (Määttä et al., 2016).

Tak jako si jsou jednovaječná dvojčata velmi podobná svým fyzickým vzhledem, spojují je i velmi **podobné povahové vlastnosti**. Můžeme zde však i zaznamenat **rozdíly**, které se formují již v brzkém věku dvojčat. *„Každé z dvojčat je unikátní. Studie na dvojčatech jednoznačně prokázaly, že dědičnost má významný vliv, ale osobnostní rysy ovlivňuje i prostředí. Každý aspekt dědičnosti se projevuje pouze v kontextu určitého prostředí a prostředí se začíná diferencovat již od chvíle, kdy se vajíčko usadí v tkáních dělohy. I jednovaječná dvojčata se zahnízdí každé na jiném místě a každé si tak začne vytvářet jedinečný fenotyp“* (Thorová, 2015, 120-121).

Někteří lidé automaticky předpokládají, že dvojčata se chovají a dělají všechno stejným způsobem. To u některých dvojčat může skutečně platit, nicméně si můžeme povšimnout i **rozdílů** v jejich **chování** (Määttä et al., 2016). S rozvojem technologií, které lékařům umožňují sledování plodu v děloze matky, je možné pozorovat rozdílné chování dvojčat již v prenatálním období. Právě tyto rozdíly odráží jejich vlastní **individualitu** a vykazují první známky temperamentu. Rozdíly v chování přetrvávají i do života dvojčat po jejich narození. Mimo to mohou lékaři sledovat a odhadovat i možný budoucí vztah mezi dvojčaty. Pokud jsou dvojčata například už v děloze velmi kontaktní, může se například očekávat jejich velmi blízký vztah i v budoucnu (Sandbank, 1999).

Rulíková (2008) a dále pak Čáp s Drábkovou (2001) se v souvislosti se vztahem dvojčat zmiňují o tom, že v mnoha případech se jedno dvojče jeví jako dominantnější. Toto dvojče se stává „mluvčím“ toho druhého, snaží se ho chránit a plní roli vůdce. Tato dominance se dává do souvislosti s prvorozeným dvojčetem. Druhé narozené dvojče v pořadí se považuje za submisivnější a přizpůsobivější.

Velmi zajímavé je také navazování přátelství u dvojčat. Uvádí se, že dvojčata mají společné kamarády a tráví většinu času spolu (Čáp & Drábková, 2001). Pokud si však jedno z dvojčat najde odlišné kamarády, může se setkat se žárlivostí ze strany druhého dvojčete (Sandbank, 1999).

Jak uvádí Rulíková, nezřídka se stává, že se jednovaječná dvojčata věnují stejnému sportu nebo si zvolí stejný studijní obor. Jednovaječná dvojčata mohou mít ovšem talent na odlišné aktivity a mohou se projevit i rozdíly v jednotlivých vyučovacích předmětech ve škole. Rozdíly existují také v jejich rukopisu, který má každé z dvojčat jedinečný. Zajímavé také je, že pokud spolu dvojčata někam jdou, jsou zvyklé jít vždy na jedné straně, což souvisí s dominantní funkcí jedné hemisféry mozku. U zhruba 20 % dvojčat se také vyskytuje tzv. **zrcadlový efekt**, kdy u jednoho z dvojčat je dominantní pravá ruka a u druhého je dominantní levá ruka. Zajímavé také je, že tento efekt se odráží i ve směru růstu vlasů (2008).

Věčným tématem, které se týká jednovaječných dvojčat, je i jejich oblékání. Nelze obecně říci, že je vhodné nebo naopak nevhodné, když rodiče oblékají svá dvojčata do stejného oblečení. Zde je nutno brát v potaz individualitu každého páru dvojčat i každého dvojčete samotného. Na tuto skutečnost rodiče dvojčat opravdu často pamatují, v některých případech se zde však objevuje až nadměrná snaha od sebe dvojčata odlišovat v duchu vývoje jejich vlastní individuality. Důležité je ovšem zmínit, že tento přístup není většinou vhodný a může dvojčatům spíše uškodit. Obecně se dá říci, že není na místě dvojčatům násilně nutit stejné nebo naopak odlišné oblečení. *„Je potřeba, aby rodiče ve dvojčatech podporovali a upevňovali vědomí toho, že jsou to dvě různé osobnosti, ale je nutné, aby to dělali s citem“* (Rulíková, 2008, 32-33).

U dvojčat může dojít k opoždění řečového vývoje, které se projevuje obvykle ve věku dvou až osmi let. Důvodem tohoto opoždění může být velká vzájemná závislost na druhém dvojčeti, v důsledku čehož nevyhledávají kontakty s jinými dětmi, se kterými by dvojčata mohla komunikovat. Další důvod může být v přístupu rodiny, která mnohdy **oslovuje dvojčata dohromady** a nemluví ke každému dítěti zvlášť. Mnoho dvojčat také nepoužívá zájmeno „já“, ale vždy o sobě hovoří ve vztahu ke svému dvojčeti a užívá zájmeno „my“. U jednovaječných dvojčat v nízkém věku se velmi často také stává, že pokud uvidí svůj odraz v zrcadle, považují ho za svého dvojčecího sourozence. Dvojčata si také mohou vytvořit svůj vlastní jazyk, se kterým spolu navzájem komunikují. Jedná se o tzv. **kryptofázi**, která se vyskytuje asi u 40 % dvojčat. Tento jazyk kombinuje běžná slova se slovy, která si dvojčata vymyslela a která jsou pro okolí obtížně srozumitelná. Skutečnost, že jim dospělí nerozumí, dvojčata těžce snášejí. V rámci prevence těchto

poruch řeči se doporučuje umožnit dvojčatům kontakt i s jinými dětmi, opravovat jejich případnou špatnou výslovnost a hodně s dvojčaty mluvit (Rulíková, 2008).

U dvojčat se v období puberty objevuje **snaha o odlišení se**. „*Dvojčata se musí nějak vyrovnat s bojem o vlastní identitu*“. Dvojčata v tomto období preferují rozdílný styl oblékání a účes. V pubertě páru dvojčat také vadí, když jsou navzájem porovnávána či společně oslovována (Rulíková, 2008, 138). Dvojčata se od sebe v tomto období neodlišují pouze oblečením, ale mnohdy také prostorem, kde se snaží mít každý svoje místo, a to jak ve škole, tak doma. I když dvojčata sdílí stejný pokoj, každé z nich tam má svůj prostor a odlišnosti mohou být patrné ve vystavených CD, knihách či plakátech na stěnách (Bacon & Macmillan, 2010).

Preedy (2011) rozlišuje několik **typů vzájemného vztahu dvojčat**, který do značné míry odráží také styl výchovy a přístup ke dvojčatům. První z těchto vztahů je charakterizovaný **velkou závislostí** dvojčat. V tomto případě není kladen důraz na individualitu každého dvojčete, ale pohlíží se na ně spíše jako na jeden celek, rodiče svá dvojčata i stejně oblékají. Druhý typ vztahu označuje Preedy jako **zralou závislost**. Dvojčata jsou na sebe velmi vázaná, ale i přesto si zachovává každé z dvojčat svou vlastní individualitu, mohou mít vedle společných přátel i přátele rozdílné. Třetím typem vztahu může být **velká rivalita** dvojčat. Taková dvojčata nesnáší, když se musí oblékat stejně a nerada na sebe upoutávají pozornost právě tím, že jsou stejná.

3. Vnímání dvojčat veřejností

Dvojčata jsou pro veřejnost velmi nápadná svou stejností a přitahují její pozornost. Dělo se tak tomu i v dobách dávno minulých. Dokladem o existenci dvojčat v historii lidstva může být i například příběh apoštola Tomáše, který byl také z dvojčat. Na začátku křesťanství byl nazýván také jako Dydimos, což v řeckém jazyce znamená právě dvojče (Novák, 2007).

Obecně si široká veřejnost při slově „dvojčata“ vybaví dvě naprosto stejné bytosti. Obvykle dvojčata na lidi v okolí působí roztomile. Tato představa se týká především jednovaječných dvojčat. Dvojvaječná dvojčata, zvláště když jsou odlišného pohlaví, se takové pozornosti okolí netěší (Rulíková, 2008). Ne vždy však představa dvojčat byla spojena s pozitivními pocity a s roztomilostí. V dřívějších dobách bylo narození dvojčat

bráno jako špatné znamení a mohlo symbolizovat dokonce i ženinu nevěru. Ve společnostech, které se zabývaly spíše zemědělstvím, bylo narození dvojčat pokládáno za přínosné, neboť přišla na svět další pracovní síla a to dokonce dvojnásobná (Novák, 2007).

Pro okolí dvojčat je především velmi nápadné jejich **stejně oblečení**, které jim v prvních letech života pořizují převážně rodiče. Rulíková (2008) uvádí, že rodiče se uchylují ke stejnému oblékání svých dvojčat hlavně z praktických důvodů, které se týkají jednoduššího nakupování stejných věcí ve dvou variantách, či rychlého poznání dětí ve velkém kolektivu dětí (například na dětském hřišti). Dalším praktickým důvodem je nepochybně i výhoda při praní velkého množství prádla. Bacon a Macmillan (2010) naopak uvádí, že někteří rodiče chtějí stejným oblékáním dvojčat upozornit na to, že mají něco speciálního, když se jim narodila dvojčata. Tito autoři dále také uvádí, že tělesný vzhled dvojčat se podílí na **formování názoru na sebe sama**. Do tohoto vzhledu se řadí právě i oblékání, na kterém mají v nízkém věku vliv právě rodiče. S rostoucím věkem dvojčat se jejich stejné oblečení může zdát například i jejich spolužákům divné nebo dokonce hloupé a dvojčata se tak mohou snadno stát terčem posměchu.

Nepřekvapí nás, že veřejnost si dvojčata pamatuje právě pro jejich stejnost. Tuto stejnost nevnímá jen jejich okolí, ale jsou si jí vědoma také dvojčata samotná (Määttä et al., 2016). Rulíková (2008) v souvislosti s tímto vnímáním stejnosti ale upozorňuje, že mnohdy lidé dvojčata také vidí a přistupují k nim jako k **jedné jednotce** a nerozlišují mezi nimi. S tím souvisí i jejich společné oslovování příjmením či označení „kluci“ nebo „holky“. Avšak také pro dvojčata samotná může být těžké vnímat svou vlastní individualitu, která je oddělená od individuality druhého dvojčete. Zahraniční autoři označují tento jev jako „*Togetherness*“ (Määttä et al., 2016, 39). Občas se okolí také neubrání **porovnávání** dvojčat. To se týká jak jejich fyzického vzhledu, tak i jejich dovedností a schopností (Rulíková, 2008).

Mnoho lidí také považuje za důležité, aby od sebe byla dvojčata oddělována, aby se mohla dostatečně **vyvíjet** jejich **individualita**. Je ale vhodné, aby toto oddělování probíhalo citlivě a s ohledem na potřeby dvojčat (Rulíková, 2008). Na druhou stranu si také mnoho lidí myslí, že by dvojčata měla být vždy spolu a jejich rozdělování či dokonce umístění do odlišných tříd považují za velmi traumatické (Bacon & Macmillan, 2010).

Dvojčata se většinou těší značné oblibě u lidí, kteří se s nimi setkají. Toto nadšení však mnoho dvojčat nesdílí, naopak jim v mnoha situacích tento druh sourozeneckého vztahu přináší potíže. K nim se například vedle již výše zmíněného porovnávání řadí i vtípky týkající se jejich vyměňování při zkoušení (Novák, 2007).

Dvojčata jsou pro svou stejnost také v zájmu nejen laické veřejnosti, ale těší se oblibě i u řad odborníků. Poměrně často byla využívána ve výzkumných studiích. Asi nejvýznamnější studií dvojčat byl Minnesotský výzkum dvojčat vychovávaných odděleně, který prováděl v letech 1997 – 2000 Thomas J. Bouchard. Do výzkumu byla zařazena dvojčata, která byla ihned po narození rozdělena do dvou různých rodin. Výzkum se zaměřoval na podobnosti i odlišnosti těchto dvojčat v oblastech zahrnující například psychomotorické dovednosti, čtení a psaní, nebo například v osobnostních testech. Autor výzkumu došel k závěru, že se u dvojčat vyskytuje vysoký vliv dědičnosti, a to především v sociální struktuře osobnosti. Sám ale také na druhou stranu varuje před vyzdvihováním shodných výsledků u dvojčat v některých zvláštních projevech, které ve skutečnosti dědičný původ mít nemusejí. Obecně je dnes výzkum považován za sporný (Thorová, 2015). Dvojčata byla využívána také ve studiích, které zkoumaly inteligenci. Badatelé přišli na to, že jednovaječná dvojčata vykazují podobné výsledky v testech inteligence, zatímco u dvojevaječných dvojčat se tyto výsledky mohou lišit. Toto zjištění by nasvědčovalo velkému vlivu dědičnosti. Tento fakt také podporují výzkumy, které zkoumají inteligenci u dvojčat, která od sebe byla po narození oddělena a byla vychovávána v odlišných podmínkách. Tyto studie však mohou odkazovat i na vliv podmínek okolí, ve kterém dvojčata vyrůstají (Fontana, 2004). Z konkrétních vědců, kteří se tématem dvojčat zabývali, můžeme jmenovat například Stevena Pinkera, zabývající se srovnáním vlivů genetických a vlivů prostředí (Thorová, 2015) či Newmana, Freemana a Holzingeru, kteří v roce 1937 zkoumali vliv rozdílných životních podmínek dvojčat na vývoj temperamentu a inteligence (Cakirpaloglu, 2012). Na území naší republiky se problematikou dvojčat zabývala Jarmila Koluchová, konkrétně zkoumala vývoj týraných dvojčat prostřednictvím longitudinální studie (Thorová, 2015).

4. Vývoj dítěte v mladším školním věku

V rámci praktické části této bakalářské práce jsme se zaměřili na jednovaječná dvojčata v období mladšího školního věku. Považujeme proto za důležité seznámit se v této kapitole s vývojovými zákonitostmi uvedené životní etapy.

Mladší školní věk je vymezován jako období mezi **6 a 12 lety**. V tělesné oblasti se mění proporce dětského těla, mizí jeho zakulacenost, zlepšuje se motorika a koordinace, vypadávají mléčné zuby a jsou nahrazeny trvalým chrupem. Myšlení dětí v tomto věku je konkrétní, s využitím dedukce. Velmi důležitý je v tomto období i vývoj genderové identity. Prostřednictvím školy se u dítěte formují i postoje ke škole a vzdělávacímu procesu. V rámci vývoje se dítě setkává také s tzv. vývojovými úkoly, které by mělo v daném období zvládnout. V době mladšího školního se jedná především o fyzickou obratnost, kterou může využít při dětské hře, dále o navazování a udržování vztahu s vrstevníky, formování sebepojetí, morálky a hodnot. V pozdějším věku na ně navazuje i úkol týkající se nezávislosti jedince (Thorová, 2015). Tyto vývojové úkoly se týkají i jednovaječných dvojčat. Pro ně však může být například navazování vrstevnických vztahů složitější, jelikož mohou být vázána na sebe navzájem. Vývojový úkol, který se týká rozvoje sebepojetí a dosažení osobní nezávislosti, může být pro jednovaječná dvojčata také náročný v souvislosti s velmi blízkým vztahem k druhému dvojčeti.

Před samotným vstupem dítěte do školy je aktuálním tématem **školní zralost**. Na tu je navázána i zralost sociální. Dítě by mělo být schopné trávit čas během dne i bez přítomnosti rodiny. V souvislosti s novou autoritou učitele v prostředí třídy by ji mělo být dítě schopno přijmout. Dítě v mladším školním věku by mělo být také schopné věnovat se chvíli i nějaké nudnější činnosti, i kdyby si třeba raději hrálo s kamarády. Musí se soustředit na školní práci a plnit si své nové povinnosti. Dokáže se také více než kdy předtím zaměřit na dlouhodobější cíle a vynaložit úsilí, které na cestě k nim využije. Rozvíjí se jeho vytrvalost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro školu zralé dítě nastupuje do školy a začínají mu školní povinnosti, mimo školu navštěvuje i zájmové kroužky. Ve škole je dítě obklopeno vrstevníky, se kterými se srovnává samo i prostřednictvím učitele (Thorová, 2015). S **nástupem** dítěte **do školy** nastávají velké změny pro dítě i pro celou rodinu. Dítě se stává součástí procesu vzdělávání, který ho bude provázet po další roky. V souvislosti se školní docházkou nastávají také změny v denním režimu dítěte i v režimu celé rodiny, mění se časový rozvrh dne, týdne (Helus, 2004).

V prostředí školy se dítě setkává s úspěchy, díky kterým má pocit, že je v něčem dobré. Na druhé straně ale také může zažívat neúspěchy, které jsou přirozenou součástí života. V případě jejich opakování však může u dítěte docházet i k pocitům méněcennosti. Je pak na osobě učitele, aby si s touto situací poradil a umožnil každému žákovi zažít pocit úspěchu. Se vstupem do školy souvisí i vývoj poznávacích procesů a paměti, což jsou předpoklady pro úspěšnou školní docházku (Helus, 2004). Vnímání školních úspěchů či neúspěchů z pohledu samotného dítěte dávají Langmeier s Krejčířovou do souvislosti s vývojem jeho sebehodnocení a vědomí vlastního úsilí, což se dále odráží ve formování sebepojetí dítěte (2006).

V mladším školním věku probíhá i **vývoj sociální**. V tomto období dítě srovnává samo sebe s vrstevníky. Porovnává své vlastnosti a schopnosti s vlastnostmi a schopnostmi ostatních dětí v jeho okolí. Dítě v tomto věku se začíná ztotožňovat s vlastnostmi, které považuje za jeho vlastní (Cakirpaloglu, 2012). U dětí v období nástupu do školy se zpočátku objevuje žalování, posmívání se, kolem 9 let se tento postoj mění na soudržnější a solidárnější. Vztah dětí v tomto věku s vrstevníky hraje velmi důležitou roli, děti si spolu hrají a hledají si kamarády, se kterými mají společné vlastnosti. Později začínají vznikat mezi dětmi i různé skupinky, ve kterých se vytvářejí skupinové identity. Zde si vytvářejí pravidla skupin a tajná hesla (Thorová, 2015). Dítě v tomto věku také poznává a osvojuje si nové **sociální role**. Poznává například novou roli třídního učitele, či dalších pedagogických pracovníků ve škole a osvojuje si novou sociální roli žáka. Tato role je přesně daná společností (Langmeier & Krejčířová, 2006).

5. Osobnost učitele ve třídě

Vzhledem k tomu, že se v této práci zabýváme přístupem učitelů k individualitě dvojčat, považujeme za důležité se věnovat i tématu osobnosti učitele a jeho vztahu k žákům ve třídě.

Dle Cakirpaloglu (2012) je učitel osoba, která se především do značné míry podílí na socializaci dítěte. Tuto skutečnost potvrzuje i Fontana (2004): „*Rodič má samozřejmě za normálních okolností na dítě větší vliv než učitel, ale děti mají sklon přejímat a zvnitřňovat učitelův obraz o nich stejným způsobem, jakým přejímají a zvnitřňují obraz vytvořený rodiči*“ (258).

Helus (2004) zmiňuje, že osoba učitele je pro dítě velmi důležitá i z hlediska vývoje jeho sebepojetí. Právě tím způsobem, kterým se k dítěti chová a kterým ho posuzuje, ovlivňuje buď pozitivně, nebo negativně sebepojetí dítěte. Osobnost učitele představuje pro dítě také obraz určité společenské role, prostřednictvím které se formuje jeho postoj k učitelskému povolání a k samotnému vzdělání (Fontana, 2004).

Učitel je ale v první řadě také jen člověk, který je citlivý na aktuální situace a faktory prostředí, ve kterém se pohybuje. Měnící se nálada se odráží i v celkovém naladění celé třídy, proto je velmi důležité, aby s tímto faktem učitel počítal a uvědomoval si ho. Zároveň by také měl dělat všechno pro to, aby se nepříjemná nálada nepřenesla na celou třídu, kde by mohla způsobit negativní následky (Fontana, 2004).

Vztah učitele a žáků je případ specifické sociální interakce, kdy je učitel od skupiny žáků v určité sociální vzdálenosti, která by však v ideálním případě pro bezproblémovou interakci neměla být příliš velká. Na druhou stranu by měl být učitel schopen udržet si od dětí jistý odstup: *„Je nutno ovšem zdůraznit, že učitelé, kteří se v opačném extrému úmyslně snaží společensky se vlihotit do kolektivu třídy tím, že napodobují mluvu a způsoby dětí a příliš okatě usilují o překlenutí rozdílu věku či prostředí, který leží mezi učitelem a dítětem, si také působí značné potíže. Děti snadno prohlédnou jejich neupřímnost a sotva dokážou respektovat učitele, který by chtěl být stejný jako ony“* (Fontana, 2004, 289).

5.1 Přístup učitele k jednotlivým žákům

Téma přístupu učitele ve vztahu k jednotlivým žákům prošlo v historii pedagogiky značným vývojem. V této části naší práce je tedy na místě zmínit malý přehled dějin pohledu na dítě ve vzdělávacím procesu.

Můžeme začít názory Johna Locka, který v roce 1693 vydává práci směřovanou matkám dětí a radí jim s výchovou. Doporučuje matkám, aby nechaly děti volně se pohybovat v prostoru, měly by také vyžadovat důslednost a děti nerozmazlovat. Přesto, že je tento spis určen především matkám, za hlavní osobu ve výchově dětí považuje otce. Další postavou, která se zapsala do historie pedagogického pohledu na dítě, byl Jean Jacques Rousseau. Podobně jako John Locke zdůrazňuje, že by se dítěti měla nechat určitá volnost v souladu s jeho přirozeností. Zdůrazňuje také, že pokud se chce pečující osoba přiblížit dítěti, měla by se pokusit vnímat věci tak, jak je vnímá samotné dítě, na jeho logické

úrovni. Zastává také názor, aby výchova dítěte neprobíhala v rodině ve městě, ale na venkově. Také zdůrazňuje, že by se dítě nemělo učit prostřednictvím studia knih, ale pozorováním přírody. V poslední řadě se zmíníme také o tzv. pedagogické revoluci, která nastala ve 20. století, kdy se pozornost obrací na dítě ve vzdělávacím procesu. Učitelům má jít především o rozvoj osobnosti dítěte a jeho zdravý vývoj a obrat k jeho přirozenosti, ze které má ve vzdělávání čerpat. V této době působí v oblasti pedagogiky řada dodnes vlivných osobností jako například Maria Montessoriová, Rudolf Steiner či Peter Petersen (Helus, 2004).

V souvislosti s přístupem učitele k jednotlivým žákům ve třídě Helus (2004) zdůrazňuje potřebu obrátit se k dítěti, ke každému jako k samostatné a individuální bytosti. *„Obrat k dítěti je záležitostí jeho osobnostního pojetí – tedy takového chápání dítěte a takového přístupu k němu, jež nás orientuje na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, kterými tyto své potenciality realizuje“* (10). Tímto tématem se také zabývá Fontana. Zdůrazňuje, že *„dítě je individualita“*, kterou by měl učitel respektovat (2003, 43). Učitel by na tuto skutečnost měl pamatovat i ve výuce: *„Většina psychologů a mnozí učitelé se brání „nálepkování“ dětí a raději dávají přednost tomu pojímat všechny děti z hlediska jejich zvláštních potřeb a schopností, které se liší od jedné oblasti výuky k druhé. Děti jsou jedinečné a každé z nich pracuje svým vlastním tempem“* (Fontana, 2004, 173). V souvislosti s velkým počtem dětí ve školní třídě se učitel ale potýká s problémem, jak tento **individuální přístup** ke každému jednotlivému žákovi uplatňovat v praxi: *„často i sebelepší učitel stěžuje překonává obtížné podmínky dané velkým počtem dětí ve třídě, nevhodným vybavením, směnným vyučováním a podobně. Je pak nesnadné od něho za těchto podmínek žádat individualizovaný přístup“* (Langmeier & Krejčířová, 2006, 117). Učitel by měl porozumět tomu, že žák je bytost v sociálním prostředí a mít na paměti, že vše, s čím se v životě setká, ho ovlivňuje a formuje do dalšího života v dospělosti (Helus, 2015).

Učitel by měl ve vztahu k žákovi také usilovat o důvěru v jeho vlastní schopnosti. Toho může docílit tím, že mu umožní dosáhnout úspěchů a dokazuje mu, že má víru v jeho schopnosti. Učitel by také měl **podporovat osobní růst každého žáka** (Fontana, 2004). Langmeier & Krejčířová k tomu uvádí následující: *„Velký význam při posouzení pravděpodobného úspěchu nebo selhání dítěte má tedy citová a společenská atmosféra ve třídě a osobnost učitele. Jsme opakovaně svědky toho, že dítě, které se zdá nezralé*

ve třídě jednoho učitele, se postupně (a někdy poměrně rychle) zařadí v jiné třídě pod vedením trpělivého a zkušeného pedagoga mezi úspěšné žáky. Je banální fakt, že dobrý učitel dovede „odformalizovat“ i osnovami pevně stanovené postupy a citlivě vycházet z možností vlastních každému dítěti“ (2006, 117).

5.2 Přístup učitele ke třídě jako celku

Tak jako učitel přistupuje ke každému žákovi jako k individualitě, přistupuje také ke třídě jako k celku, ve které se právě tyto individuality spojují. „Učitel i třída spolu tvoří **zvláštní společenskou jednotku**. Uvnitř této jednotky existuje složitá a proměnlivá předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které mnohými, sotva postřehnutelnými způsoby formují odezvy jednotlivců i skupin“. Mezi dětmi se zde vytvářejí různě blízké vztahy, objevují se zde kamarádství pouze ve dvojicích, nebo naopak velké party (Fontana, 2004, 275).

V knize Thorové (2015) se můžeme dočíst o tzv. systémovém přístupu k vývoji člověka. V základu tohoto přístupu stojí fakt, že každý člověk žije v určitých systémech, které se navzájem propojují. V rámci tohoto systému je vhodné pro potřeby této bakalářské práce zmínit určitý přesah této teorie do prostředí školní třídy. Na příkladu žáka ve třídě pro nás nebude těžké si podle tohoto přístupu představit, jak tento žák působí na ostatní žáky ve třídě a oni působí na něho. Stejně zde spatřujeme i vzájemné spolupůsobení žáků a učitele ve třídě. Fontana tento vztah mezi třídou a učitelem vyjadřuje následovně: „Učitel a třída tráví značnou část hodiny tím, že na sebe hledí a vnímají navzájem své reakce. Tímto způsobem se vytváří a obnovuje významná část jejich vztahu“ (2004, 288).

V rámci školní třídy se mezi učitelem a žáky vytváří určitý vztah. Předpokladem kladného vztahu učitele k žákům ve třídě je jejich důkladné poznání, pochopení a vcítění. „Když aktivní a představitivost nadaný učitel zná svůj předmět a své žáky, může učinit hodně pro to, aby práce ve škole měla přímý vztah k jejich zájmům. To v podstatě znamená začínat od toho, co děti již znají, od jejich otázek, ambicí, problémů, a ukázat jim, jaký to má vztah k tomu, co se učí ve škole a jak jim toto učení může poskytnout odpovědi, které jim pomohou vést spokojenější život“ (Fontana, 2004, 153).

V prostředí školní třídy se formují také vzájemné vazby i mezi dětmi, setkáme se s prvními kamarádkými vztahy. Ve většině případů chtějí děti sdílet se svým kamarádem společnou lavici. Fontana (2004) v souvislosti s tím uvádí, že je přínosné, pokud učitelé nechají sedět

tyto dva kamarády ve stejné školní lavici, protože to může mít pozitivní dopad na jejich školní práci. Existují ovšem i případy, kdy je stejná školní lavice pro dva kamarády spíše na škodu, jelikož nejsou schopni se poté plně soustředit na práci. A zde opět nastupuje učitel, který by si měl s touto situací umět poradit.

Od učitele se očekává i důslednost v záznamech a hodnoceních, které se týkají pokroku žáků ve třídě. Na základě těchto pokroků by měl poté přizpůsobit tempo výkladu nového učiva nebo opakování toho uplynulého. Učitel by se také měl vyznat v obtížích, které mají jeho žáci v souvislosti s učením. Pokud je učitel v těchto oblastech nedůsledný, může se setkat s problémy ve vedení třídy (Fontana, 2004).

6. Vzdělávání jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy

O tématu vzdělávání dvojčat se mnoho autorů nezmiňuje a učitelům a odborníkům pracujícím s dvojčaty tak mnohdy chybí dostatek informací o této problematice.

Jednovaječná dvojčata se v prostředí školy setkávají s dětmi ve stejném věku a zapojují se do kolektivu třídy. Na začátku mladšího školního věku dítě navazuje **vztahy s vrstevníky**, které jsou zatím jen povrchní na základě některých charakteristik, které je spojují. Kamarádí se tedy například se spolužákem, se kterým sedí v lavici (Langmeier & Krejčířová, 2006). Často však jednovaječná dvojčata sdílí stejnou školní lavici a navázat tak přátelství v jedné třídě pro ně může být náročné.

Skupina spolužáků ve třídě se začíná postupně strukturovat a rozrůžňovat. Jednotliví žáci se ocitají na pomyslném společenském žebříčku, který souvisí s jejich oblíbeností. Na vrcholu jsou žáci tělesně silní, společenší a kamarádšší. Naopak na druhém konci se nacházejí děti tělesně slabší, uzavřenější a úzkostnějšího ladění (Langmeier & Krejčířová, 2006). Je známo, že jednovaječná dvojčata na svět přicházejí předčasně a s nižší porodní váhou. Můžou se u nich objevit i poruchy učení (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, dysortografie). Po tělesné stránce jsou dvojčata slabší oproti ostatním dětem, velmi často jsou na sebe citově vázaná a jsou plachá, tak se snadno může stát, že se ocitnou na konci tohoto žebříčku v rámci třídy (Rulíková, 2008).

Uvádí se, že jednovaječná dvojčata mají větší **problém s adaptací** v prostředí nejprve mateřské školy a později i v prostředí základní školy. Často se také stává, že jedno

z dvojčat má s touto adaptací větší problém, než jeho dvojčecí sourozenec. Toto druhé, sociálně zdatnější dvojče, může zastávat ve vztahu ke svému dvojčeti roli pomocníka (Fejtková, 2011). Pro jednovaječná dvojčata je vztah s vrstevníky v rámci základní školy velmi přínosný a může jim i v procesu adaptace na školu pomoci. Dvojčatům, která jsou na sobě navzájem velmi závislá, může kontakt s vrstevníky i přispět k vypořádání se s touto závislostí (Rulíková, 2008). Beníšková v souvislosti se vztahem dvojčat s vrstevníky (2007) uvádí, že dvojčata nebývají většinou rozmazlená, protože se už jako malé děti musí naučit, že nemůžou mít všechno hned, učí se rozdělit a spolupracovat se svým dvojčetem a mají tak vhodné předpoklady pro to, aby uměla spolupracovat i v kolektivu ostatních dětí.

Ještě před samotným vstupem dvojčat do školy se posuzuje jejich školní zralost v rámci zápisu do první třídy. A právě zde může nastat situace, že se zralost pro školu prokáže jen u jednoho z dvojčat. Pro rodiče tak nastává otázka, jak se s touto situací vypořádat. V prvním případě může nastoupit do první třídy pouze jedno z dvojčat, zatímco druhé zůstane ještě rok v mateřské škole. Tato varianta může být výhodná z hlediska vzájemného neporovnávání dvojčat ve škole. Na druhé straně se může u dvojčete, které do první třídy nenastoupilo, objevit pocit méněcennosti. Rodiče se však obvykle rozhodují pro odklad školní docházky u obou dvojčat. V tomto případě je vhodné školsky zralé dvojče vhodně zaměstnat například nějakým zájmovým kroužkem. Důležité také je, aby zápis do první třídy probíhal **individuálně u každého z dvojčat**. Na některých školách se stává, že v rámci zápisu si dvojčata vezme na starost jedna paní učitelka, která komunikuje s dvojčaty najednou. Bylo by vhodnější, kdyby každé z dvojčat mělo k dispozici „svoji“ paní učitelku po celou dobu zápisu, která by se věnovala jen jemu (Rulíková, 2008).

6.1 Specifika přístupu učitele k individualitě jednovaječných dvojčat

Jelikož se jako ústředním tématem naší práce zabýváme individualitou dvojčat, je vhodné tuto kapitolu začít teoretickým vymezením samotného pojmu **individualita**. V současné aplikaci vývojové psychologie do denní praxe se využívá přístup idiografický, který zdůrazňuje právě individualitu každého jedince. V dnešní psychologii se tedy individualita každého člověka považuje za důležitou (Thorová, 2015).

Pojem individualita souvisí také s pojmem **osobnosti**. Ve své knize Cakirpaloglu (2012) zdůrazňuje některé důležité charakteristiky téměř všech definic osobnosti, které se opírají právě o koncept individuality. Podle těchto definic se osobnost projevuje právě

individuálním myšlením, cítěním a jednáním a pojí se s jedinečností a neopakovatelností, což ji odlišuje od osobností dalších jedinců. Formování osobnosti probíhá prostřednictvím vlivů dědičných, vrozených, kongenitálních a konstitučních, které se souhrnně označují jako vnitřní zdroje. Pro vývoj lidské osobnosti, s přihlédnutím k definicím osobnosti a tedy i k jeho individualitě, je velmi důležité i sociální okolí člověka. Helus (2004) definuje pojem osobnost jako individualitu, která je v interakci s druhými lidmi, je zaměřena na své budoucí životní cíle, disponuje schopností seberegulace a projevuje se svou identitou. Identitu uvedený autor pojímá jako vědomí člověka o tom, kým ve skutečnosti je. Dvojčata jsou ve většině případů vystavena stejným sociálním podmínkám. Vyrůstají ve stejné rodině, většinou navštěvují stejnou mateřskou i základní školu a stýkají se se stejnými vrstevníky. Z předchozího vyplývá, že i přesto se ze dvojčat nemusí vyvinout dvě naprosto stejné osobnosti, ale mohou se v mnohých oblastech odlišovat.

S pojmem individualita souvisí i pojem **sebepojetí**. Jeho vývoj začíná již v dětském věku v období 4 až 5 let. Sebepojetí je výrazně ovlivněno tím, jak dítě vnímají druzí lidé (Thorová, 2015). Cakirpaloglu (2012) uvádí specifika vývoje sebepojetí: *„Nejdříve v časném dětství dochází k diferenciaci tělesného Já, pocitu trvalé sebeidentity a sebeúcty. Předškolní věk je obdobím postupného rozrůstání Já a vývoje sebeobrazu. Do nástupu puberty vzniká Já jako racionální řešitel. V období adolescence se jako poslední diferencují snažení plynoucí z Já a poznávající Já“* (2012, 60). Thorová (2015) pojem sebepojetí ztotožňuje s pojmem identita. Považujeme za vhodné na tomto místě zmínit i tuto definici v souvislosti s označováním jednovaječných dvojčat některými autory jako identických. *„Identita (identity) neboli sebepojetí (self - concept) je složitý psychologický konstrukt, soubor názorů člověka vztahovaný k vlastnímu „já“. Vyvíjí se od dětství postupně, nikoli náhle a prudce v období adolescence, jak se dříve myslelo. Řeší otázky typu: „Kdo jsem?“ „Jaký jsem?“ „Kam patřím?“ „Co je pro mě v životě důležité?“ „Kam směřuji?““* (286). Dle uvedené autorky je identita koncept, jehož vývoj probíhá již od dětství. Tím odporuje názorům některých svých předchůdců a kolegů, kteří se domnívali, že se identita začíná vyvíjet až v období adolescence. Thorová se domnívá, že identita se vyvíjí již ve školním věku dítěte ke stále dokonalejším formám. V tomto období se také u dětí objevuje schopnost introspekce.

V této části textu se již od konceptu individuality a pojmů s ní spojených přesuneme k prostředí školy. Helus (2015) ve své knize zmiňuje osm výukových cílů, které by měla

škola sledovat. A právě jeden z nich nese název „Rozvoj lidské individuality“. Škola, a v souvislosti s tím i osobnost učitele, by měla tedy rozvíjet individualitu každého žáka s ohledem na jeho vývoj a schopnosti.

Když se zaměříme již na samotná dvojčata, je na místě uvést, že téma individuality u jednovaječných dvojčat je zmiňováno velmi často. Stává se tak v souvislosti s výchovou v rodině i se vzděláváním ve škole. Marie Fejtková se na 1. Mezinárodní konferenci „Život s dvojčaty“ zabývala tématem, jak ke dvojčatům přistupovat ve výchově. Rozlišuje dva styly výchovy – styl parciální a styl disparciální. První jmenovaný zdůrazňuje, že i přesto, že jsou jednovaječná dvojčata na první pohled stejná, je nutné ke každému z dvojčat přistupovat individuálně. Tento styl výchovy také klade důraz na sociální styky nejen s rodinou, ale i s ostatními lidmi ve společnosti. Pro disparciální výchovný styl je typické sdružovat dvojčata v jednu společnou jednotku. V tomto případě je individualita každého z dvojčat odsunuta stranou a zdůrazňuje se stejnost oproti odlišnosti (2011). Vliv na vývoj individuality u dvojčat má jistě v první řadě právě rodina. Nelze však opomenout, že se na jejím formování podílejí i učitelé a široká veřejnost, kterou jsou dvojčata obklopeni (Määttä et al., 2016).

Klára Rulíková ve své knize zmiňuje, že většina psychologů má názor, že pro rozvoj vlastní identity dvojčat je důležité, aby od sebe byla odlišována. Samotná Rulíková s tímto názorem ale příliš nesouhlasí a spíše zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu ke každému dvojčeti: *„Někteří rodiče podleli doporučení psychologů a snaží se svá dvojčata striktně oddělovat v zájmu posílení jejich identity. Rozdílne je oblékají, posílají každého do jiné třídy a různých zájmových kroužků. Zapomínají však na jeden důležitý moment – k tomu, aby si každé z dvojčat uvědomilo svou jedinečnost, musí cítit, že rodiče k němu přistupují jako k jedinečné bytosti. Jinak řečeno, pokud děti poznají, že je okolí vnímá jako dva odlišné jedince, naučí se také sebe sama vnímat rozdílne. To ovšem neznamená, že v zájmu jejich odlišení budou poukazovat na klady či záporny jednoho z nich. Vedlo by to pouze ke zvýšení již existující rivality mezi dvojčaty (zejména u chlapců). Všechny tyto zdánlivé banality mohou mít dopad na další rozvoj dětí“* (2008, 27-28).

Učitelé, kteří mají dvojčata ve stejné třídě, se mohou setkat s některými problematickými situacemi. Patří sem konflikty mezi dvojčaty, jejich přílišná vzájemná závislost nebo tendence k porovnávání (Preedy, 2011). Rulíková (2008) k těmto problematickým momentům řadí i automatické posazování dvojčat do společné školní lavice, zkoušení obou

dvojčat dohromady nebo například společné oslovování. Ve třídě s dvojčaty se může učitel i stát, že v omylu napíše známku z písemné práce či z ústního zkoušení tomu nesprávnému dvojčeti. Učitelé, stejně jako ostatní lidé, kteří se s jednovaječnými dvojčaty setkávají, mohou mít tedy sklony k tomu, že dvojčata vnímají jako jednu jednotku a neodlišují každé dvojče zvlášť. Tyto sklony mohou mít i ostatní děti, které jsou ve třídě spolu s dvojčaty. V tomto případě je klíčový přístup paní učitelky/pana učitele, který může dětem ve třídě ukázat, že to jsou dva odlišní lidé, kteří mají například i různé zájmy. Rulíková Vítková (2011) také doporučuje v případě výskytu některých problematických situací pravidelné konzultace učitelů s rodiči dvojčat.

Mnohdy se učitelé dopouští toho, že očekávají určitý výkon daného žáka. To se může stát i v případě jednovaječných dvojčat, kdy učitel očekává, že budou podávat stejné nebo podobné výkony. Na základě selhání tohoto očekávání pak může v některých případech docházet například ke srovnávání výkonů dvojčat (Helus, 2004). Tomuto srovnávání se však přirozeně nevyhnu ani jejich rodiče (Čáp & Drábková, 2001). Je důležité si však uvědomit, že v extrémním případě může mít toto srovnávání i negativní důsledek v podobě označení jednoho dvojčete jako „dobrého“ a druhého jako „špatného“ (Bowman & Ryan, 2005).

I přesto, že mohou jednovaječná dvojčata vzbuzovat dojem, že jsou totožná, velmi se odlišují. To se týká i jejich šikovnosti v rámci dovedností. Nežádka se stává, že je jedno z dvojčat šikovnější v určité dovednosti, zatímco v jiné dovednosti může za druhým dvojčetem zaostávat. Dvojčata tedy nemusejí mít stejné školní výsledky. To může v učiteli (ale i v rodičích) vyvolat tendenci k jejich vzájemnému srovnávání. Skutečnost, že je jedno z dvojčat v nějaké dovednosti horší, jednovaječná dvojčata ale velmi citlivě nesou, proto je na to důležité při práci s dvojčaty ve třídě myslet. Vhodné je například dvojčatům vysvětlit, že každý vyniká v něčem jiném, i když to jsou dvojčata (Rulíková, 2008).

Jak zmiňuji výše, odborníci nedoporučují mezi sebou dvojčata v jejich výkonech porovnávat. Sandbank (1999) ovšem dodává, že je téměř nemožné zamezit tomu, aby se dvojčata mezi sebou porovnávala sama. Zde je vhodný zásah rodičů (v případě školního prostředí se jedná o učitele), který by měl zamezit tomu, aby toto porovnávání nevedlo k neprospěchu jednomu z dvojčat.

Jednovaječná dvojčata jsou od sebe ve většině případů k nerozeznání. Dá se proto očekávat, že učitelé nemusí poznat, které z nich je které. Stává se, že samotní rodiče dvojčat se snaží tuto situaci učitelům zjednodušit a dvojčata od sebe rozlišují například rozdílnými barvami oblečení (Fejtková, 2011). Rodiče mohou učitelům pomoci v rozlišování dvojčat i tím, že je upozorní na drobné odlišnosti, které mohou sloužit jako „pomůcka“ k rozeznání dvojčat (Bowman & Ryan, 2005). Učitelé také mohou zaměňovat jména dvojčat. K tomu mnohdy přispívají i samotní rodiče, kteří dávají dvojčatům jména, která stejně zní nebo začínají na stejné písmeno (Rulíková, 2008).

Pro učitele jsou jednovaječná dvojčata také snadno zapamatovatelná právě svou stejností. Nemusí být schopní si zapamatovat, které z nich je které, ale společně si je zapamatují právě díky jejich stejnosti. Tím mohou být dvojčata oproti ostatním spolužákům v nevýhodě, protože oproti nim budí více pozornosti (Rulíková, 2008).

Rulíková Vítková (2011) uvádí několik doporučení, na základě kterých mohou učitelé přistupovat k **individualitě každého z dvojčat**. V první řadě doporučuje oslovovat každé dvojče jeho křestním jménem, namísto oslovení „dvojčata“, „holky“ či „kluci“ a nabádat k tomu i ostatní děti ve třídě. Dále také autorka neradí používat různé „jmenovky“ k rozpoznání dvojčat, které si někteří učitelé oblíbili. Individualitu dvojčat mohou učitelé také povzbuzovat tím, že namísto vzájemného porovnávání dvojčat mezi sebou upřednostní jejich porovnání ve vztahu k jejich spolužákům. Učitelům se dále z hlediska přístupu k individualitě dvojčat doporučuje, aby na třídních schůzkách podávali rodičům informace o každém dvojčeti zvlášť místo o dvojčatech jako o celku.

Specifickým způsobem, který podtrhuje individualitu dvojčat v prostředí školy, je situace, když je jedno z nich nemocné a musí zůstat doma. Druhé, zdravé dvojče musí jít v tomto případě do školy samo a spoléhat se samo na sebe, což může být zpočátku, zvlášť pro velmi závislá dvojčata, velmi obtížné. Ale i pro nemocné dvojče je tato situace výjimečná tím, že je doma samo bez svého dvojčete (Rulíková, 2008).

6.2 Jednovaječná dvojčata ve stejné třídě

V souvislosti se vzděláváním dvojčat se někteří zahraniční výzkumníci zabývali především problematikou umístění dvojčat do stejných či naopak odlišných školních tříd. V USA ještě před lety panovala ustálená školní politika týkající se umístování dvojčat do školních tříd. Obecně bylo častější jejich rozdělování do odlišných tříd (Segal & Russell, 1992).

V České republice žádná podobná školní politika není vypracována a záleží především na rozhodnutí rodičů, zda umístí svá dvojčata do stejných či odlišných tříd. Právě oblastem výzkumů stejné či odlišné třídy u dvojčat se budeme věnovat v následujících částech této práce.

V České republice se zdá být častější případ, kdy jsou jednovaječná dvojčata umístěna ve stejné třídě, proto se nejprve zmíníme o této možnosti. Skutečnost, že dvojčata navštěvují stejnou školní třídu, může souviset i s tím, že existuje tzv. spádová škola, kam musí dítě přijmout do první třídy a mnohdy rodiče ani nemají možnost umístit dvojčata odděleně (Beníšková, 2007).

Rulíková (2008) uvádí především **praktické výhody** pro rodiče dvojčat, která navštěvují jednu společnou třídu. Mezi tyto výhody řadí stejné domácí úkoly, stejný školní rozvrh nebo například účast rodičů pouze na jedné třídní schůzce. Fejtková (2011) v souvislosti s praktickými důvody umístění dvojčat do jedné třídy uvádí i skutečnost, že je do školy může obě dvě zároveň doprovázet jeden rodič. Nevzniká tak situace, kdy by jedno z dvojčat doprovázela do školy například maminka, zatímco to druhé například babička. Dvojče, které je v tomto případě do školy doprovázeno babičkou či jiným členem rodiny, se může cítit znevýhodněné oproti svému dvojčeti, které do školy vypravuje právě maminka.

Od výhod pro rodiče se přesuneme již k výhodám pro samotná dvojčata. Dalším důvodem, proč by měla být dvojčata umístěována do stejných tříd, je jejich vzájemná **emocionální podpora**, která hraje důležitou roli při vstupu do školy. Velkou roli při rozhodování hraje i praktičnost pro dvojčata a určitá míra pohodlí. Dvojčata se mohou také v přítomnosti svého sourozence lépe soustředit (Nilsson et al., 2010). S tímto důvodem souhlasí i Beníšková (2007), která se domnívá, že je pro dvojčata ve stejné třídě velkou výhodou, že mají svého parťáka, který jim může ve škole pomáhat. Stejným tématem se výzkumně zabývala i Segalová společně s Russellem (1992), která se ptala matek dvojčat na důvody umístění do stejných tříd. Matky dvojčat uváděly, že je to možnost, jak zajistit dvojčatům rovnost ve vzdělávání a poskytnout jim **pocit bezpečí** v nových situacích. Rulíková (2008) celkově shrnuje, že dvojčata se v prostředí stejné třídy mohou cítit silnější a jistější, protože nastupují do školy s někým, na koho se můžou v případě potřeby obrátit a spolehnout.

Stejná školní třída dvojčat však může vedle výhod zahrnovat i nevýhody. Jedna z nich je zcela zjevná – možná záměna ze strany učitelů i spolužáků. Nevýhodou je i možné **srovnávání**, kterého se může učitel u jednovaječných dvojčat dopustit. Může se také stát, že od sebe budou dvojčata ve třídě opisovat například při písemných pracích, což může v očích některých lidí naopak působit jako výhoda (Rulíková, 2008). Mezi dvojčaty se může také objevit hašteření, přílišná závislost, slabší sociální dovednosti, plachost, potíže s rozvojem identity a v neposlední řadě i možnost ze strany učitelů, že budou považovat dvojčata za jeden celek (Nilsson et al., 2010).

Beníšková (2007) také uvádí, že dalším rizikem společných tříd může být, že spolu dvojčata tráví v podstatě celé dny a nemohou si od sebe ani na chvíli odpočinout. V souvislosti s tím rodičům doporučuje od sebe dvojčata oddělovat mimo školu. Rodiče jim mohou například najít odlišné mimoškolní aktivity a kroužky. Také by s každým dvojčetem měli rodiče trávit čas i odděleně. Obecně by měli rodiče podporovat dvojčata v tom, co je samotné baví a podle toho jim doporučit kroužky.

Problematika stejné školní třídy zaujala i zahraniční výzkumníky. Asburyho výzkumný tým se zabýval problematikou toho, jak jednovaječná dvojčata vnímají prostředí stejné školní třídy. Z jeho zkoumání vyšlo najevo, že jednovaječná dvojčata prožívají stejnou školní třídu rozdílně. K tomu podle autorů může přispívat i rozdílný prospěch a školní výsledky dvojčat. Právě tato rozdílnost školních výsledků se odráží v rozdílnosti vnímání stejné třídy. Tento tým výzkumníků také zjistil, že v případě, že dvojčata zažívala problémy ve vztahu s vrstevníky, zažívala problémy také ve vztahu k učiteli. Z výzkumu tedy jasně vyplývá, že i stejné prostředí mohou jednovaječná dvojčata se stejnou genetickou výbavou vnímat odlišně (2008).

Faulkner (2009) se také zabýval výzkumem společné školní třídy u dvojčat a udává některé konkrétní příklady, proč je vhodné umístit dvojčata do stejné třídy. V prvním případě zmiňuje vysoce závislá jednovaječná dvojčata, která jsou na sebe velmi citově vázána a obtížně navazují vztahy s vrstevníky. V této situaci je ale třeba postupně zvyšovat jejich nezávislost v rámci třídy. Může se jednat o pracovní místo v odlišné části místnosti nebo trávení více času samostatně v průběhu školního dne. Druhým důvodem pro umístění dvojčat do společné třídy je čistě praktická stránka. Pro rodiče dvojčat je jednodušší, když navštěvují dvojčata stejnou školu, mají stejné úkoly, účastní se stejných výletů nebo školních slavností. S tím se také pojí i stejné očekávání učitelů a rovná kvalita výuky.

Autor v poslední řadě také zmiňuje případ, kdy už byla dvojčata umístěna v oddělených třídách, ale s negativními dopady. V této situaci je vhodné dvojčata opět umístit do stejné třídy.

6.3 Jednovaječná dvojčata v rozdílných třídách

Tradičně psychologové a učitelé v 60. letech minulého století zastávali názor, že by dvojčata měla být umístěna v rozdílných třídách. Věřili, že je to dobré pro **rozvoj jejich intelektuální, sociální a emoční nezávislosti a individuálního vnímání sebe sama** (Faulkner, 2009).

Téma umístění dvojčat do odlišných školních tříd se stalo také předmětem bádání. Nilsson et al. (2010) provedl v souvislosti s odlišnými třídami u dvojčat výzkum, ve kterém se zabýval důvody, které vedly učitele k myšlence na rozdělení dvojčat do odlišných školních tříd. Učitelé se v první řadě obávali příliš velké závislosti dvojčat na sobě. Dále uváděli, že v případě rozdílných tříd mají větší šanci dvojčata od sebe rozeznat a myslí i na podporování sociální zralosti dětí. Stejně důvody uváděli i rodiče dvojčat, ale objevovala se zde i myšlenka na to, že by se dvojčata mohla ve stejné třídě navzájem příliš omezovat. Nilsson se svým výzkumným týmem také zkoumal postoj školních poradců k umístění dvojčat do tříd. Školní poradci přicházejí do styku jak s jednovaječnými dvojčaty, tak s jejich rodiči, i s učiteli ve škole, mohou tak mít o dvojčatech velké množství informací. Většina poradců (40 % z celkového počtu 65 dotázaných poradců) se přiklání k rozdělení dvojčat do rozdílných tříd již v předškolním věku (5 až 6 let) a věřila, že to bude mít pro dvojčata pozitivní účinek. Školní poradci v tomto výzkumu se také ve většině případů shodovali na tom, že by se na rozhodování o umístění dvojčat do tříd měli podílet v první řadě rodiče. Na druhé místo za nimi umístili ředitele škol, za kterými následovali učitelé, školní poradci a na posledním místě dvojčata samotná.

Další výzkum na toto téma prováděli také Segalová a Russell (1992). V něm se dotazovali matek dvojčat na důvody, proč by umístily svá dvojčata do stejných tříd. Matky uváděly jako hlavní důvod **zvýšení individuality a nezávislosti** dvojčat. Druhý nejčastější důvod byla minimalizace srovnávání dvojčat a soutěžení mezi dvojčaty.

Faulkner (2009) k problematice oddělených tříd u dvojčat uvádí, že neexistuje obecně žádná výhoda v rozdělení dvojčat. Dokonce se zmiňuje o tom, že toto rozhodnutí může být

v některých případech dokonce škodlivé. Tento krok může představovat **emocionální zátěž** jak pro samotná dvojčata, tak pro jejich rodiče. Pro dvojčata může být velmi těžké nastoupit do školy odděleně také proto, že je to vůbec poprvé, kdy by měla trávit podstatnou část dne bez sebe. Mateřské školy totiž většinou takové možnosti nenabízejí a dvojčata jsou tedy zvyklá spolu trávit velké množství času. Segalová, která se dlouhodobě věnuje výzkumu dvojčat, ve svém článku zmiňuje, že nástup do školy je kritické vývojové období pro všechny děti. Pro dvojčata ale může představovat daleko větší zátěž než pro jiné děti, protože souvisí i s prvním oddělením dvojčat od sebe v případě jejich umístění do rozdílných tříd (Segal & Russell, 1992). Jako nejvíce kritické období pro rozdělení dvojčat se jeví čas nástupu do základní školy, nicméně problémy v důsledku separace mohou nastat i v případě, kdy jsou od sebe dvojčata oddělena v pozdějším věku (Tully et al., 2004). Z negativních důsledků oddělení dvojčat do rozdílných tříd můžeme dále jmenovat i výskyt deprese u dvojčat, separační úzkost, strach či potíže se soustředěním (Nilsson et al., 2010). Původně se soudilo, že úzkost z rozdělení je pouze přechodná, ale některé studie upozorňují, že tomu tak nemusí být a úzkost může přetrvávat i po dlouhou dobu. Důležité je také zmínit, že jednovaječná dvojčata reagují na oddělení odlišně oproti dvojčatům dvojevaječným a zpravidla jsou na tuto separaci citlivější (Tully et al., 2004).

Faulkner (2009) se také ovšem domnívá, že v některých případech je rozdělení dvojčat do odlišných tříd naopak žádoucí. Může se například jednat o situaci, kdy je jedno z dvojčat ve velké míře dominantnější. V tomto případě mohou ve škole nastat situace, kdy „slabší“ dvojče příliš spoléhá na to dominantnější, které však v důsledku nadměrného ochraňování sourozence může být méně schopné věnovat se vlastnímu studiu. Rozdělení dvojčat také navrhuje v případě nadměrné soutěživosti, kdy mohou být rodiči i učiteli přehlíženy úspěchy méně soutěživého dvojčete. Třetí případ rozdělení nastává ve chvíli, kdy jedno z dvojčat potřebuje v důsledku přítomnosti poruchy učení speciální péči, kterou by ve třídě se svým sourozencem nemohl dostat. V poslední řadě existují také případy, kdy proběhlo rozdělení dvojčat na požádání samotných rodičů. Rulíková Vítková (2011) tento výčet situací vhodných pro rozdělení dvojčat doplňuje o problémy s koncentrací a vzájemné rušení dvojčat, dále v o případ neschopnosti dvojčat navazovat přátelské vztahy se spolužáky, v neposlední řadě uvádí také situaci nadměrného vzájemného soutěžení mezi dvojčaty o úspěch, který vede k pocitům méněcennosti u jednoho z dvojčat. Nilsson et al (2010) zmiňuje jako pozitivní důsledky oddělení dvojčat do rozdílných tříd

především rozvoj sociálních dovedností dvojčat, větší zapojení s ostatními dětmi ve třídě a rozvoj identity dvojčat.

Rulíková (2008) doporučuje uvažovat o rozdělení dvojčat do odlišných tříd za předpokladu, že na sobě nejsou dvojčata závislá a mají kamarádské vztahy. Dvojčata v rámci rozdílných tříd musí spoléhat pouze na sebe, rozvíjí se jejich **samostatnost** a nesetkávají se se vzájemným porovnáváním. Pro rodiče je tato varianta ale časově náročnější - děti mohou mít školy vzdálené od sebe, nemají stejné úkoly a mají rozdílný školní rozvrh. Pokud rodiče zjistí, že dvojčatům rozdělené třídy nevyhovují, je možnost jedno z dvojčat přeradit do třídy k tomu druhému. Rulíková také doporučuje, aby měla dvojčata možnost podílet se na rozhodnutí, zda nastoupí do stejné třídy, nebo každý zvlášť. Rodiče by tedy měli dát dvojčatům možnost se k tomuto tématu vyjádřit.

Lacina (2012) uvádí, že existuje také celá řada **mýtů**, které se týkají umístění dvojčat do rozdílných tříd. Řadí se k nim například názor, že dvojčata musí být oddělena, jinak se nemůže vyvíjet jejich individualita. A právě tématem separace dvojčat do odlišných tříd s přihlédnutím k rozvoji jejich individuality se zabýval Nilsson et al. (2010). Rozdělení dvojčat do tříd podle jeho názoru může podpořit vývoj jejich individuality. Konkrétně se zmiňuje o snížení závislosti dvojčat, podporování jejich samostatnosti a osobního růstu a individuální navazování přátel. Další z mýtů, který Lacina (2012) zmiňuje, je například ten, že dvojčata musí být oddělena co nejdříve, nejlépe už ve školce. V neposlední řadě se někteří lidé domnívají, že dvojčata, která jsou umístěna společně, mají problémy s chováním.

Pro rodiče dvojčat může být těžké rozhodnutí, zda umístit svá dvojčata do stejných tříd či je oddělit. Segalová a Russell (1992) doporučují, že rozhodnutí o umístění dvojčat do stejných či odlišných tříd by mělo především **odpovídat individuálním potřebám dvojčat** a mělo by se posuzovat individuálně každý případ od případu. Ne každému páru dvojčat totiž vyhovuje stejný postup. Autoři také doporučují pravidelnou konzultaci o situaci dvojčat ve třídě s učiteli a rodiči. V rámci jedné společné třídy doporučují rozdělovat dvojčata při skupinové práci do rozdílných skupinek dětí s přihlédnutím k rozvoji jejich individuality a nezávislosti.

Obecně se doporučuje, aby konečné rozhodnutí, zda umístit jednovaječná dvojčata do stejných či odlišných tříd, bylo na domluvě mezi rodiči, školou a samotnými dvojčaty.

Rodiče obecně v tomto rozhodnutí využívají své znalosti o individuálních osobnostech každého dvojčete a přihlížejí k dynamice jejich vztahu (Faulkner, 2009). Lacina (2012) dále také doporučuje v rozhodování o společné či oddělené třídě zohlednit věk dvojčat, jejich sociální dovednosti a nezávislost každého jedince, způsob, jakým dvojčata vstupují do interakce s ostatními, pocity rodičů a učitelů, které jsou spojené s možným oddělením dvojčat, jejich vzájemné srovnávání s druhým dvojčetem (především v negativním smyslu) a dále zda by dvojčatům byla poskytnuta ve třídě dostatečná podpora, pokud by k rozdělení došlo.

Lacina (2012) také doporučuje, že v případě, kdy je separace nutná (například z důvodu velké soutěživosti dvojčat), by rozhodnutí mělo být provedeno s dostatečným předstihem a dvojčata by na toto rozdělení měla být připravována, aby neutrpěla s nástupem do školy příliš velký šok. Někteří odborníci také zastávají názor, že rozhodnutí o umístění dvojčat do školních tříd by mělo být prováděno na začátku každého školního roku s přihlédnutím k aktuálnímu vývoji dětí a jejich aktuálnímu vzájemnému vztahu (Faulkner, 2009).

Rodiče dvojčat, kteří se obávají, že by ve společné třídě mohla být potlačena individualita u každého dvojčete, na závěr této části uklidníme tím, že rozvoj individuality dvojčat nezávisí pouze na jejich odloučení, ale i na přístupu rodičů a učitelů (Bowman & Ryan, 2005).

EMPIRICKÁ ČÁST

7. Výzkumný problém a oblast výzkumu

Jak vyplývá z teoretické části této práce, v posledních letech zaznamenáváme nárůst počtu dvojčat. V souvislosti se zvýšenou porodností dvojčat se s nimi mohou učitelé na základních školách setkávat častěji, než tomu bylo dříve. Proto považujeme téma vzdělávání jednovaječných dvojčat ve společné třídě na prvním stupni základních škol za aktuální.

Problematika přístupu učitelů k jednovaječným dvojčatům v rámci prvního stupně základní školy i téma individuality jednovaječných dvojčat v rámci společné třídy je dosud opomíjené téma výzkumů na území naší republiky. Proto považujeme za důležité mapovat specifika přístupu třídních učitelů ke dvojčatům v rámci společné školní třídy i specifika přístupu k jejich individualitě s přihlédnutím k možným problematickým oblastem, se kterými se mohou učitelé setkat. Naším záměrem je obohatit tuto opomíjenou zkoumanou oblast o další poznatky, které by mohly být přínosem pro učitele, kteří se s jednovaječnými dvojčaty setkají v jedné třídě.

7.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu je *analýza přístupu třídních učitelů k individualitě dvojčat v rámci společné školní třídy*. Pro potřeby této analýzy jsme se rozhodli využít pohledu třídních učitelů dvojčat na prvním stupni základní školy a také pohledu samotných jednovaječných dvojčat na problematiku přístupu k jejich individualitě.

Vedle výše zmíněného si určujeme za cíl mapovat specifika vztahu jednovaječných dvojčat ve společné třídě a specifika jejich školní docházky a dále mapovat zvláštnosti přístupu třídních učitelů k jednovaječným dvojčatům. Další cíl této práce je zjistit, jaké mají třídní učitelé zkušenosti s jednovaječnými dvojčaty v jedné školní třídě a jaké se mohou objevit problematické oblasti v přístupu k individualitě jednovaječných dvojčat.

7.2 Výzkumné otázky

V souvislosti s uvedeným hlavním výzkumným cílem jsme formulovali následující hlavní výzkumnou otázku: *Jaké jsou zvláštnosti přístupu učitelů k individualitě dvojčat?*

K této hlavní výzkumné otázce jsme stanovili následující podotázky:

1. *Vnímají učitelé dvojčata jako jednu jednotku nebo dvě odlišné a individuální osobnosti?*

2. Přistupují učitelé individuálně ke každému dvojčeti?

3. Čemu by se měl učitel ve třídě s dvojčaty vyhnout a co naopak podporovat?

4. Jak probíhá školní docházka dvojčat navštěvujících stejnou třídu?

8. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

V této části se budeme zabývat zvoleným metodologickým rámcem a metodami, které jsme pro výzkumné účely zvolili. Dále se zaměříme na popis způsobů získávání dat, jejich následného zpracování a analýzy.

S přihlédnutím k výzkumnému problému a cílům výzkumu jsme zvolili **kvalitativní přístup**. Konkrétní metodou poté bylo zvoleno **polostrukturované interview**. Pro kvalitativní přístup jsme se rozhodli především z důvodu osobního kontaktu s respondenty. Právě tento osobní kontakt s účastníky výzkumu nám dává možnost získat relevantní informace využitelné v našem výzkumu a pomáhá nám navázat důvěrnou a přirozenou atmosféru rozhovoru. „*Osobní vztah s účastníky výzkumu je základním předpokladem úspěchu. Autentičnost vztahu patří mezi základní kritéria validity*“ (Mioviský, 2006, 26).

8.1 Metoda získávání dat

Jak je již naznačeno výše, jako metodu získávání dat jsme zvolili polostrukturované interview. Jedná se ve výzkumu o nejčastěji využívanou metodu interview, která výzkumníkovi umožňuje na základě jeho potřeb měnit pořadí jednotlivých otázek a doptávat se respondentů na podrobnosti, které se stávají ve výzkumu cenným materiálem (Mioviský, 2006).

Na základě výzkumných otázek jsme formulovali jednotlivé tematické okruhy rozhovoru, v následující fázi jsme se zabývali tvorbou konkrétních otázek. Tematické okruhy zahrnovaly oblasti specifik přístupu třídního učitele ke dvojčatům, specifik vztahu dvojčat a jejich chování v rámci společné školní třídy, a v poslední řadě oblast specifik přístupu třídních učitelů k individualitě dvojčat. Znění otázek rozhovorů s třídními učiteli i rozhovorů s dvojčaty je k nahlédnutí v Příloze č. 2 a v Příloze č. 3.

Jelikož respondenti byli z řad jak třídních učitelů, tak z řad jednovaječných dvojčat, bylo potřeba vytvořit dvě verze rozhovoru. Slovník a délka rozhovoru určeného

pro jednovaječná dvojčata byl zvolen s přihlédnutím k věku dětí. Tyto dvě verze rozhovoru jsme k sobě při následném vyhodnocování párovali tak, aby rozhovory jednovaječných dvojčat náležely k rozhovoru jejich třídní učitelky.

Rozhovorům předcházela předvýzkum s jednou třídní učitelkou jednovaječných dvojčat a jedním párem jednovaječných dvojčat. Tento předvýzkum jsme volili především z důvodu ověření srozumitelnosti otázek a vhodného užití slovníku a délky rozhovoru pro jednovaječná dvojčata. Formulace otázek se v rámci předvýzkumu ukázala jako srozumitelná, pořadí a znění některých otázek bylo na podnět respondentů upraveno. Jelikož jsme se v rámci předvýzkumu nesetkali se závažnými problémy, rozhodli jsme se tyto rozhovory zařadit do finální analýzy a zpracování dat.

Před samotným rozhovorem byli respondenti seznámeni s výzkumem, se zachováním jejich anonymity a možnostmi kdykoli z výzkumu odstoupit, dále pak s přibližnou délkou rozhovoru. Respondentům byl také dán prostor na případné dotazy související s výzkumem. Dále jsem s respondenty vyplnila údaje do předem vytvořeného záznamového archu pro potřeby deskriptivní statistiky.

Rozhovory s respondenty probíhaly formou osobního setkání na místě, které vyhovovalo respondentům. Konkrétně se jednalo o prostředí školy, nejčastěji školní třídu jednovaječných dvojčat, kabinet, či sborovnu. Záznam rozhovoru byl nahráván se souhlasem respondentů na diktafon. Bylo nutné si v rámci rozhovoru s dvojčaty dělat poznámky, jelikož dvojčata měla velmi podobné zabarvení hlasu, což by po delším časovém odstupu, kdy bychom se k nahrávce vrátili v rámci jejího dalšího zpracování, mohlo působit problémy. V průběhu rozhovoru dvojčat jsme si také dělali poznámky z pozorování týkající se vzájemného vztahu dvojčat a také toho, které dvojče má větší tendenci se vyjadřovat, zda spolu dvojčata souhlasí či nesouhlasí.

Na základě zkušenosti z předvýzkumu poskytovala jednovaječná dvojčata rozhovor v rámci jednoho společného setkání. Rozhodli jsme se tak především z důvodu zachování bezpečného a příjemného prostředí. V některých případech na sebe mohou být dvojčata citově vázána a v přítomnosti svého dvojčete se mohou v rámci rozhovoru více otevřít. Toto opatření nám také dávalo možnost sledovat, jak spolu dvojčata v rámci rozhovoru komunikují, v čem se doplňují, nebo v čem se naopak jejich odpovědi rozcházejí. Zároveň

jsme kladli důraz na to, aby mělo každé z dvojčat v rozhovoru stejný prostor a mělo možnost se vyjádřit.

Délka rozhovoru s třídními učitelkami jednovaječných dvojčat se pohybovala v rozmezí 30 až 40 minut, rozhovor s dvojčaty byl kratší a trval přibližně 20 minut.

8.2 Metoda zpracování a analýzy dat

Po fázi realizace rozhovorů následovala transkripce jejich zvukových záznamů. „*Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuze do písemné podoby*“ (Hendl, 2005, 208). V rámci této transkripce autorka textu prováděla také redukci prvního řádu pro pozdější jednodušší analýzu dat. Opakovaný poslech zajistil kontrolu procesu transkripce. V Příloze č. 4 uvádíme příklad kompletního transkriptu rozhovoru s třídní učitelkou, v Příloze č. 5 dále příklad transkriptu rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty.

V další fázi zpracování dat jsme párovali rozhovory jednovaječných dvojčat se záznamovými archy pro potřeby deskriptivní statistiky a se záznamovými archy týkající se průběhu a detailů rozhovorů. Pro toto párování zvolila autorka tohoto textu unikátní kódy skládající se z písmene D a přiděleného čísla (například první pár dvojčat obdržel kód D1, druhý pár dvojčat kód D2,...). Jelikož jsme realizovali rozhovor s párem dvojčat dohromady, bylo dále každému dvojčeti přiděleno buď písmeno A či B a příslušné číslo, které odpovídalo kódu předcházejícímu. Podobně probíhalo i párování rozhovorů třídních učitelek se záznamovými archy pro deskriptivní statistiku. V tomto případě každý učitel obdržel kód skládající se z písmene R a příslušného čísla respondentky (například první respondentka měla kód R1). Dále bylo potřeba spárovat rozhovory jednovaječných dvojčat a jejich třídních učitelek. Postup tohoto kroku vycházel z již výše popsaných kódů, kdy k sobě byly přiřazovány rozhovory jednovaječných dvojčat a třídních učitelek se stejným číslem v kódu. Údaje ze záznamových archů pro potřeby deskriptivní statistiky a záznamových archů týkající se průběhu a detailů rozhovorů u jednovaječných dvojčat byly pro větší přehlednost přepsány do tabulky v programu Microsoft Office Excel 2013.

Následně jsme přešli již k samotné analýze dat. V jejím prvním kroku bylo provedeno kódování získaných dat a přiřazování k tematickým celkům, které odpovídaly jednotlivým výzkumným otázkám. V další fázi analýzy dat jsme přidělené kódy sdružovali do kategorií. „*Konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému*

kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat. Jejich pomocí uspořádáváme datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům“ (Hendl, 2005, 211). Toto rozdělování kódů do kategorií probíhalo prostřednictvím metody vytváření trsů. *„Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd.“* (Miovský, 2006, 221). Dále jsme také srovnávali rozhovory jednovaječných dvojčat s rozhovory jejich třídních učitelek pomocí metody kontrastů a srovnávání. *„Kontrastování je velmi důležitá technika, potřebujeme-li od sebe lépe odlišit například dvě identifikované kategorie a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň mnoho společného“* (Miovský, 2006, 223). Výše zmíněné kroky analýzy dat prováděla autorka textu pomocí programu Microsoft Office Word 2013 prostřednictvím barevného označování, podtrhávání či komentování dat pro jejich větší přehlednost při vyhodnocování dat.

Dále následovala již samotná interpretace závěrů a formulace odpovědí na stanovené výzkumné otázky. V posledním kroku se autorka tohoto textu věnovala grafickému znázornění výsledků.

8.3 Etické aspekty výzkumu

Respondenti a rodiče jednovaječných dvojčat byli seznámeni s anonymitou v rámci výzkumu již prostřednictvím průvodního dopisu. V případě, že se respondenti rozhodli výzkumu zúčastnit, byl jim předložen informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, kde byla anonymita respondentů znovu zdůrazněna. Ve výzkumu byl použit informovaný souhlas pro rodiče dvojčat s účastí dětí ve výzkumu, dále pak informovaný souhlas pro třídní učitelky jednovaječných dvojčat. V rámci informovaného souhlasu byl kladen důraz i na dobrovolnou účast a možnost z výzkumu kdykoli odstoupit.

Před samotným rozhovorem byla anonymita a dobrovolnost účastníků znovu připomenuta. Dále byli respondenti seznámeni s tím, že údaje poskytnuté pro účely výzkumu nebudou použity jinak, než k interpretaci výsledků v rámci bakalářské diplomové práce. Samotná data, která byla nashromážděna v průběhu výzkumu, byla uložena na externím úložišti bez přístupu nekompetentních osob.

Jelikož byly do výzkumu zařazeny i děti, bylo potřeba tuto skutečnost řádně eticky ošetřit. Rozhovory s jednovaječnými dvojčaty proto probíhaly v blízkosti třídních učitelek dvojčat,

aby bylo zachováno bezpečné prostředí. Třídní učitelky byly pro děti k dispozici ve vedlejší místnosti, která byla většinou kabinetem, sborovnou, či jinou učebnou. Tímto opatřením bylo i zajištěno neovlivňování průběhu rozhovoru s dvojčaty přímou přítomností třídní učitelky.

Respondenti byli za svou účast ve výzkumu odměněni. Jednovaječná dvojčata obdržela omalovánky či hry, třídní učitelky bonboniéru.

9. Výzkumný vzorek a výběr výzkumného souboru

Tato práce se zabývá přístupem učitelů k individualitě dvojčat. Jak z názvu vyplývá, toto téma se dotýká jak dvojčat, tak učitelů. Základní výzkumný soubor tak tvořili respondenti z řad dvojčat a z řad učitelů. Jelikož je soubor dvojčat i učitelů velmi rozmanitý, rozhodli jsme se do výběrového souboru zařadit pouze **jednovaječná dvojčata z prvního stupně základních škol** a jejich **třídní učitele**. Pro vzorek jednovaječných dvojčat jsme se rozhodli z důvodu jejich stejného pohlaví, velké podobnosti a možné zaměnitelnosti, dále pak z toho důvodu, že jsou častěji brána jako jeden celek a přístup k nim v rámci jedné školní třídy tak může nabývat řady specifik. Omezení vzorku pouze na první stupeň základní školy jsme zvolili proto, že v tomto věku nastupují dvojčata do školy většinou společně a neobjevují se zde v takové míře tendence se navzájem odlišovat. Na prvním stupni se také žáci nesetkávají s větším množstvím učitelů, na většinu předmětů jsou vyučováni jedním třídním učitelem, který je s nimi tak ve velmi těsném kontaktu. V případě zvolení vyššího stupně základní školy by nám také mohly chybět některé podstatné informace o předchozím vzdělávání dvojčat. Důvod zvolení výběrového souboru třídních učitelů jednovaječných dvojčat jsme nastínili již výše. Třídní učitel je na prvním stupni základní školy s dětmi v každodenním kontaktu, děti dobře zná a má o nich velké množství informací, které mohou být využity právě v rámci našeho výzkumu.

Samotný výběr výzkumného souboru byl realizován prostřednictvím **prostého záměrného výběru** a dále **metodou sněhové koule**. Respondenti z řad třídních učitelů byli osloveni prostřednictvím emailového kontaktu ředitelů škol, kteří byli požádáni o předání informací učitelům na prvním stupni. Tento způsob se ukázal jako neefektivní, proto byli následně osloveni samotní třídní učitelé na prvním stupni základních škol. Kontakty na tyto respondenty byly vyhledávány prostřednictvím webových stránek základních škol v rámci dostupných krajů. Třídní učitelé, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili, byli dále osloveni

s prosbou, zda by kontaktovali i rodiče dvojčat pro účast ve výzkumu, ve většině případů rodiče souhlasili a do výzkumu jsme mohli zahrnout i páry jednovaječných dvojčat. Pro zvýšení pravděpodobnosti odezvy respondentů byli kontaktováni i rodiče jednovaječných dvojčat pomocí příspěvku ve skupině na sociální síti Facebook. Rodiče byli také požádáni, zda by oslovili třídní učitele jejich dvojčat s prosbou o účast ve výzkumu. Touto formou byla kontaktována matka jednoho páru jednovaječných dvojčat a jejich třídní učitelka z kraje druhého konce České republiky. I přes tuto velkou vzdálenost jsme oba rozhovory úspěšně realizovali.

Jelikož jsme do našeho výzkumu zařadili specifickou skupinu respondentů, bylo velmi časově náročné tyto ochotné respondenty sehnat. Samotné kontaktování respondentů a následné domlouvání podrobností okolností rozhovoru trvalo přibližně čtyři měsíce. Z důvodu této specifčnosti výběrového souboru jsme zvolili jako konečný počet respondentů 5 párů jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy a dále 5 třídních učitelů, kteří tato dvojčata v současné době vyučují v jedné školní třídě. Celkem bylo tedy realizováno 10 rozhovorů.

10. Výsledky

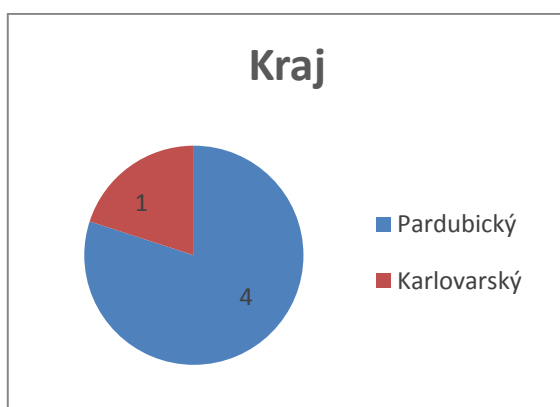
V této kapitole představíme výsledky, které jsme získali v rámci analýzy dat z rozhovorů. V rámci jednotlivých podkapitol se dále zaměříme na konkrétní oblasti okruhů analýz, které odpovídají námi formulovaným výzkumným otázkám. Pro větší přehlednost textu jsme tučně a podtrženě označili **hlavní kategorie**, které vyplynuly z rozhovorů. K těmto kategoriím jsme dále přiřazovali *podkategorie*, které jsme od zbytku textu odlišili tučným písmem a kurzívou. Kurzívu v uvozovkách používáme pro doslovný přepis „*odpovědi respondentů*“.

Nejprve se zmíníme o základních údajích týkajících se respondentů v našem výzkumu. Na popis těchto údajů jsme využili podobu deskriptivní statistiky.

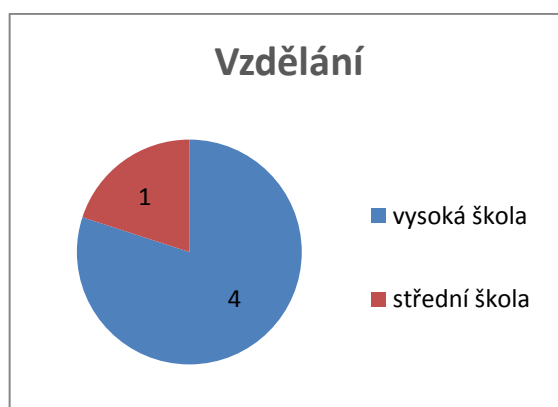
10.1 Deskriptivní statistika

Do našeho výzkumu jsme zařadili respondenty z řad třídních učitelek jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy a dále pak respondenty z řad jednovaječných dvojčat navštěvujících společnou školní třídu prvního stupně základní školy.

Na výzkumu se podílelo celkem pět třídních učitelek jednovaječných dvojčat. Přesto, že byli osloveni i muži, kteří vyučovali jednovaječná dvojčata, ani jeden třídní učitel se výzkumu nezúčastnil. Většina z těchto respondentek pocházela z Pardubického kraje (celkem 4), pouze 1 respondentka pocházela z kraje Karlovarského (Graf 1). Také celkem 4 třídní učitelky uvedly jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokou školu, pouze 1 respondentka uvedla školu střední s dodatkem, že v současné době vysokou školu studuje dálkově (Graf 2).

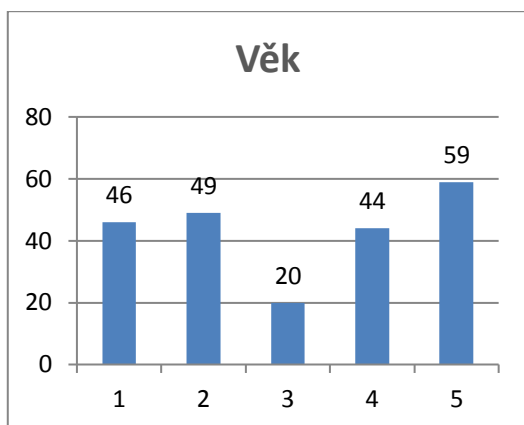


Graf 1: Kraj respondentek

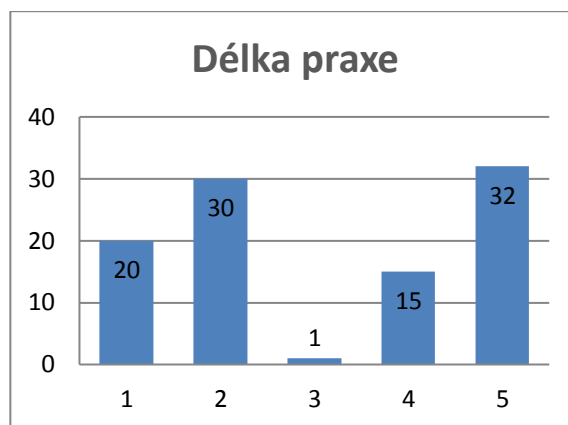


Graf 2: Vzdělání respondentek

Věkové rozmezí respondentek se pohybovalo od 20 let do 59 let (Graf 3). Dále byly respondentky tázány na délku praxe, která se pohybovala v rozmezí od 1 roku do 32 let (Graf 4).

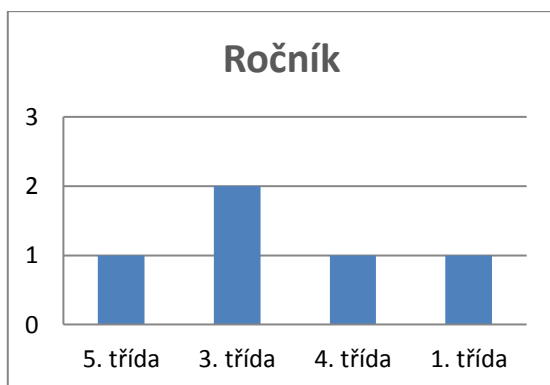


Graf 3: Věk respondentek

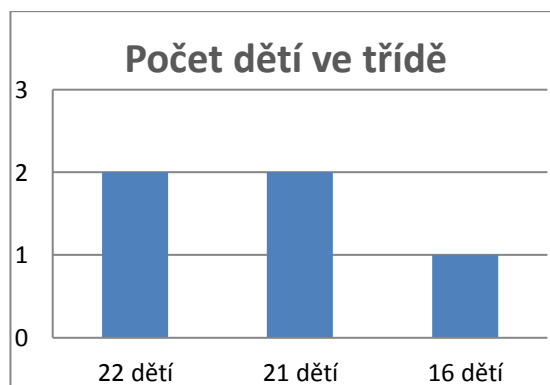


Graf 4: Délka praxe respondentek

Zajímal nás také ročník na prvním stupni, kterého jsou v současné době třídními učitelkami. Nejvíce byl zastoupen 3. ročník základní školy, a to celkem ve dvou případech. Zbývající respondentky vyučovaly v ročníku 4., 5. a 1. (Graf 5). V poslední řadě jsme se dotazovali na počet dětí ve třídě. Po dvou případech byl zastoupen počet 22 dětí, počet 21 dětí byl zastoupen rovněž dvěma případy. Zbývající respondentka uvedla 16 dětí ve třídě (Graf 6).

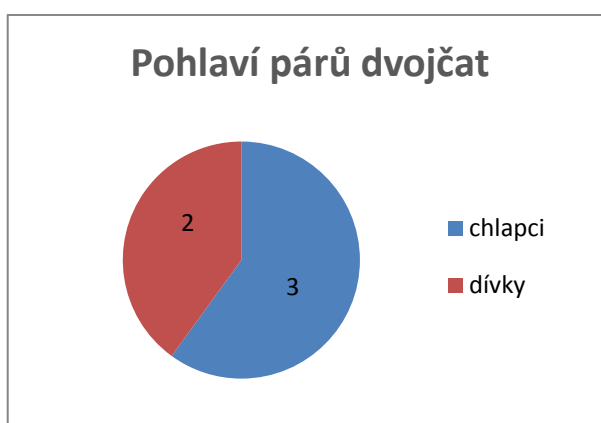


Graf 5: Ročník základní školy



Graf 6: Počet dětí ve třídě

Na výzkumu se dále podílelo 5 párů jednovaječných dvojčat. Soubor těchto párů dvojčat pocházel z krajů odpovídajících souboru třídních učitelek, jelikož se jednalo o děti, které vyučovaly námi oslovené respondentky. Taktéž odpovídá i stejné zastoupení jednotlivých ročníků prvního stupně základní školy i počet dětí ve třídě. V souboru jednovaječných dvojčat převládaly pár dvojčat mužského pohlaví (celkem 3 páry), dvojčata ženského pohlaví byla zastoupena dvěma páry (Graf 7).



Graf 7: Pohlaví párů jednovaječných dvojčat

10.2 Vnímání jednovaječných dvojčat učiteli

Nyní se budeme věnovat samotným výsledkům analýzy dat. První oblastí, kterou jsme zkoumali, bylo, jak třídní učitelé vnímají jednovaječná dvojčata, která navštěvují jejich školní třídu. K této zkoumané oblasti se váže námi formulovaná výzkumná otázka: *Vnímají učitelé dvojčata jako jednu jednotku nebo dvě odlišné a individuální osobnosti?*. Analyzovali jsme tedy odpovědi na otázky rozhovoru souvisejícími s touto tematikou a v následující části představíme výsledky.

Třídních učitelek jsme se v souvislosti s touto výzkumnou otázkou ptali, jaké vnímají **oblasti stejnosti či podobnosti dvojčat**. Dále byly třídní učitelky také tázány, zda u dvojčat vnímají i nějaké **odlišnosti**. Ve dvou případech třídní učitelky uváděly, že dvojčata vnímají jako **téměř stejná** a mají občas problémy s jejich odlišením, což v těchto případech potvrzovala i samotná dvojčata. Zároveň téměř všechny třídní učitelky uváděly, že dvojčata snadněji rozeznají, když jsou vedle sebe a když jsou u nich v blízké vzdálenosti: „*Když jsou holky vedle sebe, tak jsem je poznala celkem*

snadno“ (R5). V jednom případě zmínila respondentka, že mají dvojčata i **podobné hlasy**. Jedna třídní učitelka také uváděla, že jsou si dvojčata podobná i povahově. Naopak **povahové vlastnosti** vnímaly celkem tři respondentky jako oblast, kterou se od sebe dvojčata navzájem odlišují. Dále také jedna respondentka uvedla, že se od sebe dvojčata liší **rysy v obličejí**, dvě třídní učitelky si povšimly, že dvojčata mají v obličejí drobné jizvičky, podle kterých je mohou rozeznat. Jedna třídní učitelka také uváděla tzv. **zrcadlový efekt**, o kterém jsme se zmínili v teoretické části této práce. Konkrétně se jednalo o případ, kdy jedno z dvojčat píše pravou rukou, zatímco druhé píše rukou levou. Třídních učitelek jsme se také v tomto okruhu otázek ptali na to, zda mají vytvořené pro rozeznání dvojčat určité **„pomůcky“**. Ve čtyřech případech dvojčata neseděla ve stejné školní lavici, tak právě tento **zasedací pořádek** sloužil třídním učitelkám jako určitý typ „pomůcky“. Dvě respondentky uváděly již výše zmíněné **jizvy**, jedna respondentka si u jednoho z dvojčat povšimla **pihy**, která sloužila také jako „pomůcka“. Dvojčata si však těchto pomůcek nebyla vědoma a netušila, podle čeho je od sebe jejich třídní učitelky rozeznávají.

Tak jako jsme se v rozhovorech ptali třídních učitelek na oblasti vnímané **stejnosti** či **odlišnosti dvojčat**, stejné oblasti jsme pokryli i v rámci rozhovoru s dvojčaty. Pouze v jednom případě jsme se setkali s tím, že dvojčata odpovídala, že jsou **úplně stejná** a neuvedla nám oblast, ve které by se odlišovala. Ve dvou případech jsme se setkali s tím, že dvojčata uváděla, že jsou si **podobná**, ale že existují o oblasti, ve kterých se od sebe liší. Také ve dvou případech jsme však zaznamenali, že dvojčata vnímala, že **nejsou téměř stejná**. Co se týče konkrétních oblastí odlišností, dvojčata nejčastěji uváděla rozdíly v obličejí, v tělesné výšce, v hlasu a v oblasti zálib.

V rámci rozhovoru jsme se v návaznosti na předcházející oblast dotkli i tématu **oblékání dvojčat**, které jsme také zařadili do analýzy na výše zmíněnou výzkumnou otázku. Zdá se, že oblékání může mít také vliv na tom, zda učitelé vnímají dvojčata jako jednu jednotku nebo dvě odlišné a individuální osobnosti, jelikož souvisí s tím, jak snadno učitelé dvojčata od sebe rozeznají. Zajímavé bylo sdělení jedné respondentky, která spojovala stejné oblékání dvojčat právě s vnímáním jejich individuality: „*ale mi to přijde tak trochu, že se v nich potlačuje právě ta individualita*“ (R1). Další respondentka uvedla, že stejné oblékání může mít vliv na možnou záměnu dvojčat: „*...ještě když to maminky umocní tím, že je hezky stejně*

oblékají...“ (R5). V rámci našeho výzkumu jsme ve třech případech zaznamenali, že se dvojčata oblékají **naprosto stejně** (či jen s drobným odlišením v odstínu barvy), což přispívá právě k jejich možné záměně. Zároveň jsme se od těchto dvojčat dozvěděli, že jim oblečení většinou vybírají a chystají rodiče. U dvou párů dvojčat jsme však zaznamenali **odlišné oblékání**. V jednom případě se jednalo sice o podobný styl oblékání, ale byla zde již značná **tendence se od sebe odlišovat**. Třídní učitelka těchto dvojčat k tomu uvedla: „oni pak víceméně chtěli být od sebe odlišený právě tím oblečením“ (R2). V druhém případě tohoto rozdílného oblékání jsme registrovali naprosto odlišné oblečení. U tohoto páru dvojčat byla tato tendence se odlišovat ještě výraznější, než u páru předchozího. Tato dvojčata také uváděla, že se na vybírání oblečení již podílejí sami a nejsou tak ovlivněni výběrem rodičů.

Třídní učitelky se v rozhovoru také vyjadřovaly k **povahovým vlastnostem dvojčat**. V popisu těchto vlastností se u všech respondentek objevovalo, že jsou dvojčata **šikovná a chytrá**. Čtyři respondenty také uváděly, že jsou dvojčata **kamarádká** a v kolektivu dětí **oblíbená**, pouze v jednom případě respondentka uvedla, že dvojčata v kolektivu moc **oblíbená nejsou**. U těchto dvojčat třídní učitelka uvedla, že jsou „sociálně slabá“ (R1). Ve dvou případech třídní učitelky popisovaly dvojčata jako velmi **introvertní** jedince.

V rozhovoru jsme se také zabývali oblastí **rozdělování dvojčat v rámci výuky**. Z rozhovoru vyplynulo, že v této oblasti třídní učitelky nevnímají dvojčata jako jednu jednotku, která by měla v rámci výuky spolupracovat pouze spolu. Naopak se snaží podpořit jejich individualitu například tím, že je rozděluje v rámci výuky do **odlišných skupinek při skupinových pracích**. Tuto skutečnost uváděly v rozhovoru všechny respondentky. Zároveň také uvedly, že rozdělování do skupinek určují losem, občas nechají děti ve třídě vybrat, s kým by ve skupince chtěly být. V jednom případě respondentka také uváděla, že jsou dvojčata v **odlišných skupinách i na některé vyučovací předměty** (například na cizí jazyky). Ve dvou případech jsme se setkali s tím, že dvojčatům naprosto **vyhovuje**, když jsou v odlišných skupinkách a nespolupracují spolu. To potvrzovaly i třídní učitelky těchto dvojčat. Ve zbývajících třech případech jsme zaznamenali, že dvojčatům toto rozdělování v rámci výuky nevádí, nicméně mají **raději** situace, kdy mohou být **spolu**.

V rámci této výzkumné otázky jsme se v rozhovoru soustředili i na to, jak třídní učitelky vnímají **vzájemný vztah dvojčat**. Zajímalo nás, zda se například i sama dvojčata z pohledu třídních učitelek nevnímají a neprezentují jako jedna jednotka. Ve dvou případech respondenty uváděly, že jsou dvojčata velmi **často** ve třídě **spolu** a jsou na sobě více **závislá**. V jednom z těchto případů však třídní učitelka uvedla, že si mezi dvojčaty povšimla v rámci jejich vztahu i jisté odlišnosti. Uvedla, že jedno z dvojčat vnímá jako **dominantnější**, pro druhé dvojče je osobou, na kterou se spoléhá. V druhém z těchto případů třídní učitelka zaznamenala, že v rámci vyučovacích hodin vystupuje každé dvojče **samo za sebe** a je tedy schopné se od toho druhého i odpoutat. V dalším případě respondentka uvedla, že dvojčata, která má ve třídě, vnímá jako velmi **samotářská**, a to i v rámci jejich vzájemného vztahu: „...že vlastně oni jsou spolu, ale zároveň je každý sám...“ (R4). U těchto dvojčat také uvádí, že špatně vnímají neúspěch druhého dvojčete a navzájem se velmi **podporují**. Tento fakt zmínila i další respondentka, která však uváděla, že v jejím případě na sebe dvojčata nejsou tak fixovaná a každý jedinec ve škole „...jede sám za sebe...“ (R2). Tato respondentka zároveň uvádí, že dvojčata ve své třídě vnímá **spíše jako sourozence**, než jako dvojčata. V posledním případě jsme se setkali s tím, že jsou dvojčata navzájem velcí **rivalové**, která spolu většinou čas netráví. Jejich třídní učitelka uvedla, že dvojčata mezi sebou mají „...velmi zvláštní vztah...“ (R1). Jejich vzájemný vztah také vystihuje slovy: „Jsou to dva stejný lidi, ale zároveň dva odlišný lidi“ (R1).

Dále jsme se také zaměřili na **prospěch dvojčat**, a to především na jejich možné odlišnosti v něm. Ve všech případech jsme zaznamenali **podobný prospěch** dvojčat. Tento údaj uváděly jak třídní učitelky, tak samotná dvojčata. Zároveň jsme si také všimli, že dvojčata ve třech případech uváděla, že jedno z nich je lepší v jedné oblasti, kdežto druhé z nich je lepší v oblasti jiné. Tento fakt nám potvrdily i třídní učitelky dvojčat, které ve všech případech uváděly, že i přes tyto podobné známky vnímají jisté **odlišnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech**. Velmi výstižně to vyjádřila jedna z respondentek: „V něčem je lepší jeden, v něčem druhý“ (R4). V rámci tohoto tématu se nabízela i otázka, zda si třídní učitelky někdy spletly známky dvojčat a oznámkovaly nesprávné dvojče. Na tuto otázku nám všechny respondentky odpověděly negativně.

Faktu, že třídní učitelky vnímají jednovaječná dvojčata spíše jako dvě individuální osobnosti, nasvědčuje i zjištění z rozhovorů, které se týká **komunikace s rodiči dvojčat**.

Třídní učitelky uváděly, že rodičům podávají informace *o každém dvojčeti zvlášť*, protože mezi nimi panují (i když v některých případech velmi drobné) rozdíly. Jak uvedla jedna respondentka: „*On je každéj uplně jinej...*“ (R2).

Na závěr jsme do této oblasti zahrnuli i problematiku **volného času dvojčat**, konkrétně to, jaké mají třídní učitelky povědomí o jejich koníčcích. Ve čtyřech případech tyto respondentky uváděly, že dvojčata mají *stejně zájmy* a baví je stejné aktivity. Nicméně dvě z těchto respondentek vnímaly v rámci těchto společných aktivit drobné rozdíly a uváděly, že například dvojčata mají *odlišné nejoblíbenější koníčky* a tím se drobně odlišují. A skutečně nám výpovědi samotných dvojčat potvrdily, že se mezi nimi tyto drobné rozdíly objevují. Dá se tedy říci, že třídní učitelky si v této oblasti skutečně povšimly jistého projevu individuality u dvojčat.

10. 3 Individuální přístup učitelů ke každému dvojčeti

Další okruh výzkumu se týká individuálního přístupu učitelů ke každému z dvojčat. V rámci tohoto okruhu jsme analyzovali odpovědi na následující výzkumnou otázku: *Přístupují učitelé individuálně ke každému dvojčeti?*

V rámci této problematiky jsme se nejprve zaměřili na odpovědi třídních učitelek a dvojčat na otázku, zda je přístup ke dvojčatům v něčem **odlišný oproti přístupu k ostatním dětem ve třídě**. U všech respondentek z řad třídních učitelek jsme se setkali se stejnou odpovědí. Tak jako přístupují ke každému dítěti ve třídě individuálně, přístupují individuálně i ke každému z dvojčat. Dále také uváděly, že v přístupu ke dvojčatům oproti přístupu k ostatním dětem ve třídě *nevnímají rozdíl*. Jediné, v čem je přístup ke dvojčatům specifický, je *správně je rozeznat*, což je podle respondentek rozdíl právě oproti přístupu k ostatním dětem ve třídě. S třídními učitelkami souhlasila v rozhovoru i všechna dvojčata, která uvedla, že se domnívají, že k nim paní učitelka přistupuje stejně, jako k ostatním dětem ve třídě.

Do této oblasti jsme se také rozhodli zařadit okruh společného **oslovování dvojčat třídními učitelkami**. Všechny respondentky uváděly, že se pokouší dvojčata oslovovat *každé individuálně jeho jménem*. Dvě z těchto respondentek uvedly, že se zcela vyhýbají *společnému oslovení*. Zbývající tři třídní učitelky uvedly, že dvojčata občas osloví jako „*holky*“ či „*kluci*“ nebo použijí k oslovení *společné příjmení*. Jedna z těchto respondentek

uvedla, že společně dvojčata oslovuje poměrně často. Otázku oslovování jsme zařadili i do rozhovorů s dvojčaty. Ta nám ve všech případech potvrdila tvrzení třídních učitelek.

V rámci této výzkumné otázky jsme se také zaměřili na problematiku **chválení či trestání dvojčat**. Především nás zajímalo, zda třídní učitelky v těchto situacích chválí či trestají dvojčata *společně* nebo *každého z nich zvlášť*. Zde se odpovědi třídních učitelek shodovaly. Konkrétně uváděly, že v případě, že se určitá věc například povedla oběma dvojčatům, zvolily pochvalu hromadnou. Naopak v situacích, kdy například úspěch zažilo pouze jedno z dvojčat, patřila pochvala pouze jemu samotnému: „...*at' je to pro ni jenom...*“ (R5). Tento fakt nám v rozhovorech potvrzovala i samotná dvojčata.

Dále jsme se také třídních učitelek v souvislosti s individuálním přístupem ke každému dvojčeti ptali, jak probíhá **komunikace s rodiči dvojčat**. Třídní učitelky nám sdělily, že se snaží podávat informace rodičům *o každém z dvojčat jednotlivě*. Jedna třídní učitelka nám v rámci této otázky uvedla, že na třídních schůzkách se nejprve vyjádří obecně *o dvojčatech jako o celku*, a teprve poté se přesune ke každému zvlášť. Třídní učitelky nám také sdělily, že si vedou ve složkách informace o každém dvojčeti zvlášť, tak jako to dělají i u ostatních dětí ve třídě.

10.4 Specifické situace pro učitele jednovaječných dvojčat

V našem výzkumu jsme se dále zabývali specifickými situacemi, se kterými se mohou učitelé jednovaječných dvojčat setkat. V rámci této oblasti jsme prováděli analýzu odpovědí na tuto výzkumnou otázku: *Čemu by se měl učitel ve třídě s dvojčaty vyhnout a co naopak podporovat?* Na tuto výzkumnou otázku můžeme částečně odpovědět s využitím analýz předcházejících a doplnit ji také o další oblasti, které se v rámci výzkumu objevily.

V souvislosti s touto výzkumnou otázkou jsme se třídních učitelek v rozhovoru ptali, jaké jsou podle nich **nejobtížnější oblasti**, se kterými se mohou ve třídě s dvojčaty setkat. Na tuto otázku jsme dostali různorodé odpovědi. Ve dvou případech respondentky uváděly, že je pro ně nejobtížnější si uvědomit, *jakou informaci ke kterému z dvojčat přiřadit*. Jedna z respondentek to vyjádřila následovně: „...*než si uvědomím, co ke každému jakoby přiřadit...*“ (R3). Tato respondentka také uváděla, že situace dvojčat ve třídě vyžaduje její *větší pečlivost* ve vedení si záznamů o dvojčatech a pečlivější přípravu na schůzku s jejich rodiči. Druhá respondentka mimo výše uvedené dále uváděla,

že je pro ni velmi náročné psát na dvojčata **slovní hodnocení**, kdy si musí všimnout i nepatrných odlišností mezi dvojčaty, aby toto hodnocení neměla obě dvojčata stejné. Další respondentka uváděla, že je pro ni nejtěžší **dvojčata od sebe rozeznat** a „...neházet je do jednoho pytle“ (R5). V dalším případě respondentka uvedla, že je pro ni těžké dvojčata mezi sebou **nesrovnávat** a vyrovnat se se situací změny prospěchu dvojčat, kdy jedno z nich může mít pocit, že je „horší“ oproti druhému dvojčeti. Poslední respondentka uváděla jako nejobtížnější oblast velkou **rivalitu dvojčat** a jejich vzájemnou nevraživost, kterou musí ustát.

Z rozhovorů jsme však zjistili, že existují i další oblasti, které se týkají naší výše uvedené výzkumné otázky. Z našeho výzkumu například vyplynulo, že třídní učitelky jednovaječných dvojčat automaticky **neočekávaly** jejich absolutní **stejnost**, která se může týkat kupříkladu jejich školních výkonů. A to i přesto, že si mohou být právě jednovaječná dvojčata tak moc podobná.

Z analýz výše uvedených výzkumných otázek také vyplývá, že **vztah jednovaječných dvojčat** může být v jednotlivých případech různý. Třídní učitelky v našem výzkumu tento specifický vztah dvojčat byly schopny zaznamenat a v souvislosti s ním zvolit i **odpovídající přístup ke dvojčatům**. Například v situaci, kdy dvojčata nebyla schopná spolupráce v rámci výuky, není vhodné dvojčata zařazovat do stejných skupinek při skupinových pracích. Naopak v situacích, kdy jsou na sebe dvojčata velmi citově navázána, může být problematická situace jejich rozdělování v rámci výuky. Problematiku **rozdělování dvojčat do skupin v rámci výuky** jsme detailně probrali již kapitole 10.2, takže se jí v této části nebudeme již znovu věnovat. Zmíníme však jedno zjištění, které souvisí s námi stanovenou výzkumnou otázkou. Z odpovědí v rozhovorech je totiž patrné, že třídní učitelky vnímají toto rozdělování dvojčat jako pozitivní a domnívají se, že je to právě oblast, která by měla být v situaci dvojčat ve třídě **podporována**. Třídní učitelky si totiž všimly, že dvojčata vesměs s tímto rozdělením problém nemají a domnívají se, že jim to může být i **prospěšné**: „...aby třeba nespolehali pořád na toho druhého a byli sami za sebe...“ (R5). Respondentka R4 k tomu dále uvádí: „Myslím, že by jim prospěl pobyt mezi dětmi, že by se právě tím mohli od sebe odpoutat“.

Do této oblasti jsme také zařadili problematiku společného oslovování dvojčat. Jak jsme zmínili v předchozí kapitole, některé z třídních učitelek, které jsme zařadili do našeho

výzkumu, používaly v některých případech **společné oslovení dvojčat**. Zajímalo nás tedy, jak toto společné oslovování vnímají samotná dvojčata. Z rozhovorů s dvojčaty vyplynulo, že pouze v jednom případě dvojčatům společné oslovování **vadí**. Jako důvod uváděla tato dvojčata možné chybné přenesení viny na dvojče, které určitý čin například neprovedlo. Ve třech případech dvojčatům společné oslovení **nevadilo** a v jednom případě měla dvojčata dokonce toto oslovení **ráda**.

Jako další oblast, na kterou by se měli učitelé jednovaječných dvojčat zaměřit, je snaha o rozeznání dvojčat a zamezení jejich zaměňování. V rámci rozhovorů nás totiž také zajímalo, jak samotná **dvojčata vnímají situace, kdy si je někdo z okolí splete** a nerozezná je. Ve třech případech dvojčata uváděla „*divné*“ či „*zvláštní*“ **pocity**, ve dvou případech to dvojčatům **nevadilo**. Dále jsme se také dvojčat ptali, zda v situacích, kdy si je někdo splete, mají tendenci uvádět na pravou míru, které z nich je které. Ve dvou případech dvojčata odpovídala, že na tuto záměnu okolí upozorní a opraví. Ve dvou případech jsme se také setkali s tím, že dvojčata toto upozornění a opravení podniknou jen občas. Pouze v jednom z případů dvojčata uváděla, že na záměnu okolí neupozorňují. K tomuto tématu si posteskla i jedna naše respondentka z řad třídních učitelek dvojčat: „*Hlavně mě třeba mrzí, že je opravdu víc nerozeznám*“ (R5). Učitel ve třídě s dvojčaty by se měl tedy pokusit je od sebe odlišit, i když se může jednat o nelehký úkol. Učitelé by se měli snažit hledat i ty nejjemnější rozdíly mezi dvojčaty, které jim mohou nejen pomoci je od sebe odlišit, ale také přistupovat ke každému z dvojčat individuálně.

Jak vyplynulo z rozhovorů s třídními učitelkami, mezi další specifickou situací s dvojčaty ve třídě se řadí i problematika jejich **srovnávání**. Všechny třídní učitelky se shodly na tom, že dvojčata mezi sebou ve třídě **nesrovnávají** a zařadily by právě tuto oblast mezi ty, kterým by se měl učitel ve třídě s dvojčaty **vyhnout**. Třídní učitelky v souvislosti se srovnáváním dále uváděly i některé situace, které je v rámci této oblasti napadaly. Jedna respondentka například uvedla, že se zamýšlela nad tím, zda toto srovnávání neprobíhá doma ze strany rodičů dvojčat, což se samotnými rodiči probírala. Dvě respondentky také uváděly, že v případě odlišných známek dvojčat občas dvojčatům doporučí, aby si doma například **navzájem poradila** a pomohla si probranou látku vysvětlit. Jedna třídní učitelka také uvedla, že když už situace srovnávání dvojčat nastane, tak v **pozitivním smyslu**: „*...když si jakoby říkám, aby ten jeden nebyl smutnej, že má třeba o stupeň horší známku, než ten druhý*“ (R4). Zároveň také respondentky uváděly, že přirozeně

ke srovnání v rámci známkování **dojde**, což však dvojčatům nedávají najevo a toto srovnání slouží spíše pro potřeby samotných respondentek: „...*jakoby za sebou jak jsou abecedně, tak tam vidím vždycky známky nad sebou, takže k tomu srovnání dojde...*“ (R2). Oblast srovnávání jsme probrali i v rámci rozhovorů s dvojčaty, jejichž výpovědi byly v souladu s výpověďmi jejich třídních učitelek.

Třídní učitel, který se setká s dvojčaty ve třídě, by také neměl **podlehout** určitým **mýtům**, které o dvojčatech kolují. Právě na toto téma jsme se v rozhovoru s dvojčaty také zaměřili. Konkrétně jsme se zabývali mýtem, který se týká podvádění dvojčat ve škole a jejich výměny při zkoušení. Zjistili jsme, že třídní učitelky v našem výzkumu tomuto mýtu o podvádění dvojčat ve škole **nepodléhají**. Jedna respondentka z řad třídních učitelek nám i popsala, že nevidí důvod, proč by právě dvojčata měla mít v opisování výhody oproti ostatním spolužákům a uvedla, že se domnívá, že jsou na tom dvojčata „*úplně srovnatelně se všemi ostatními v tomto věku*“ (R2).

10.5 Specifika školní docházky jednovaječných dvojčat

V následující části se budeme zabývat analýzou výsledků týkající se odpovědí na výzkumnou otázku: *Jak probíhá školní docházka dvojčat navštěvujících stejnou školní třídu?* Otázky, které jsme v souvislosti s touto výzkumnou otázkou formulovali do rozhovorů, se zabývaly především oblastmi vzájemného vztahu dvojčat v rámci jedné školní třídy a specifické citové vazby mezi nimi, a dále vztahem dvojčat k ostatním spolužákům. Dále jsme do tohoto okruhu zahrnuli i otázky týkající se situaci nemoci jednoho z dvojčat, sdílení jedné školní lavice a otázky týkající se mýtu o podvádění dvojčat ve škole. V rozhovoru s dvojčaty jsme probrali tytéž oblasti, dále jsme se ptali na jejich domácí přípravu do školy, koníčky, či zda si umí představit situaci, kdy by chodila do rozdílné školní třídy.

V rámci školní docházky jednovaječných dvojčat jsme se zaměřili v první řadě na **specifickou citovou vazbu mezi dvojčaty**, která může být patrná i v prostředí školy. Dvojčat jsme se v rámci rozhovoru ptali, zda se navzájem se svým dvojčetem považují za nejlepší kamarády. Od tří párů dvojčat nám bylo sděleno, že si jsou navzájem svými **nejlepšími přáteli**. Jak uvádí dvojče B5: „*Někdy se mě moje nějaká kamarádka ptá, kterou já mám nejradši. A já říkám segru! Ale oni ne, že segra se nepočítá. Ale segra se počítá!*“. Ve dvou z těchto případů dvojčata uvedla, že vnímají i vzájemný **speciální vztah** dvojčat, v jednom z výše zmíněných případů dvojčata speciální vztah nevnímala. Ve dvou

případech jsme se z rozhovoru s dvojčaty dozvěděli, že dvojčata se nepovažují za nejlepší kamarády a nemají mezi sebou žádný speciální vztah. Jedno z dvojčat se k této otázce vyjádřilo následovně: „*No já si vždycky říkám, že by bylo lepší nemít dvojče*“ (A1). Stejnou otázku jsme položili i třídním učitelkám těchto dvojčat. Výpovědi respondentek se shodovaly s výpověďmi dvojčat, třídní učitelky se přesně orientovaly v jejich vzájemném vztahu. Jedna respondentka nám v rozhovoru dále uvedla, že v případě dvojčat, které měla ve třídě, se setkala v souvislosti s touto oblastí se zajímavou situací. V rámci slohového cvičení měly všechny děti ve třídě za úkol popsat svého nejlepšího kamaráda. V tomto slohovém cvičení jedno z dvojčat popisovalo právě své druhé dvojče, kdežto druhé dvojče popisovalo jiného kamaráda ze třídy. Třídní učitelka uvedla, že právě na prvním dvojčeti pozorovala, že mu byla tato situace trochu líto, protože předpokládalo, že je svému dvojčeti také nejlepším přítelem.

V podobě školní docházky dvojčat se může odrážet i jejich možná **rivalita**, na kterou jsme se v rámci rozhovoru také zaměřili. Ptali jsme se samotných dvojčat, zda někdy nastanou situace, kdy se navzájem nepohodnou. Pouze v jednom případě nám bylo od dvojčat sděleno, že se vždy shodnou a **nehádají se**. Dva páry dvojčat uváděly, že se **občas nepohodnou**. U jednoho z těchto párů dvojčat se jednalo konkrétně o situaci vzájemného skákáno do řeči a boj o to, kdo z dvojčat bude mluvit. U zbývajících jednoho páru dvojčat jsme zjistili, že mezi dvojčaty panuje **velká rivalita**. Třídní učitelka těchto dvojčat se vyjádřila následovně: „...jsou to opravdu velký rivalové...oni by rádi zaujímali vůdcovskou pozici oba dva...“ (R1). Zajímavé bylo srovnávat v rámci této problematiky výpovědi dvojčat s výpověďmi jejich třídních učitelek. Tyto výpovědi se totiž ve dvou případech neshodovaly. Konkrétně se jednalo o situace, kdy dvojčata o sobě tvrdila, že se občas nepohodnou, avšak třídní učitelka žádné jejich neshody nezaznamenala.

Do této oblasti jsme také zařadili odpovědi na otázky, týkající se **koníčků či zájmů dvojčat**. Celkem 4 páry dvojčat uváděly, že mají **stejně koníčky** a baví je ve stejné věci, což se odráží i v oblíbených vyučovacích předmětech ve škole. V rámci jednoho z těchto párů však dvojčata uváděla z těchto společných koníčků **rozdílné nejoblíbenější záliby**. U dalšího z těchto párů se projevovaly také drobné rozdíly. Pouze u jednoho páru dvojčat jsme zjistili **naprosto odlišné zájmy**, což se také odráželo v oblíbených vyučovacích předmětech v rámci školy.

Pod tuto výzkumnou otázku jsme také zahrnuli odpovědi na otázku v rozhovoru, která se týkala **vztahu dvojčat se spolužáky ve třídě**. Třídní učitelky téměř ve všech případech uváděly, že jsou dvojčata v kolektivu dětí **oblíbená**, pouze v jednom případě jsme se setkali s tím, že dvojčata ve třídě **moc kamarádů nemají**. Z rozhovorů s dvojčaty vyplynulo, že ve třech případech mají dvojčata ve třídě **stejně kamarády**, ve dvou případech dvojčata uváděla **kamarády odlišné**. Dále nás také zajímalo, jak tito spolužáci dvojčata rozeznají a toto téma jsme probrali jak se samotnými dvojčaty, tak s jejich třídními učitelkami. Dvojčata ve třech případech uváděla, že je **spolužáci a kamarádi občas nepoznají**. Jak uvedlo jedno z dvojčat: „*Někdy se trefí, někdy ne*“ (A3). V jednom případě dvojčata uvedla, že si je **kamarádi** nepletou a **poznají** je, a v jednom případě **spolužáci** dvojčata **téměř nerozeznají**. V rámci rozhovoru se u respondentek z řad třídních učitelek také často opakovala výpověď, že ostatní děti ve třídě dvojčata dokázala rozlišit dříve, než samotné třídní učitelky. Tyto respondentky se domnívají, že pro děti je to možná přirozenější a mají pro to **lepší cit než učitelé**: „*Děti ve třídě je poznají líp než já*“ (R2). Další respondentka uvedla: „*Děti je poznají i podle tý příslušnosti v tom kolektivu, podle toho kamarádství...*“ (R5).

Dále nás také zajímalo, jak dvojčata vnímají situace, kdy jedno z nich **onemocní a do školy tak musí jít jen jedno z nich**. Ve většině případů dvojčata uváděla, asi jako každé jiné dítě v mladším školním věku, jako výhodu této situace to, že nemusí do školy. Celkem u tří párů dvojčat jsme zaznamenali, že v případě, kdy muselo jít jedno z dvojčat samotné do školy, to druhé jim **ve třídě** jistým způsobem **chybělo**. Tato dvojčata popisovala situaci, kdy muselo jít jedno z nich samotné do školy, jako „*divnou*“ **či „zvláštní“**. V jednom z těchto případů jsme od dvojčat zaznamenali, že nemocné dvojčete má doma tu výhodu, že má maminku jen samo pro sebe. U zbývajících dvou párů dvojčat jsme se setkali s tím, že jim tato **situace vyhovovala**, dvojčata šla do školy ráda pouze sama za sebe. V jednom z těchto případů jsme se od dvojčete dozvěděli, že přesto, že bylo ve škole samo, spolužáci nevěděli, které z dvojčat to je. Na vnímání situace přítomnosti pouze jednoho dvojčete ve třídě jsme se také ptali třídních učitelek dvojčat. Respondentky dovedly ve všech případech odhadnout, jak se dvojčata sama ve třídě cítila. Jedna respondentka uvedla, že v případě dvojčat, která měla ve třídě, zpočátku nastávaly situace, kdy chyběla obě dvojčata spolu, protože by pouze jedno z dvojčat **nebylo schopné jít samotné do školy**. Tato situace se po nějaké době změnila a v současné době jsou dvojčata tohoto kroku schopná, i když bylo znát, že druhé dvojčete ve třídě tomu prvnímu velmi

chybí. Dvě respondentky nám také sdělily, že jedno z dvojčat, které bylo zdravé a šlo samotné do školy, **na druhé dvojče neustále myslelo**: „*pořád jak kdyby na ní myslela, na tu druhou...*“ (R5). V jednom z těchto případů třídní učitelka zaznamenala i **mluvení** jednoho z dvojčat **v množném čísle**: „*...pořád mluví jako „my“, pořád se chová, jako my jsme tady dva...*“ (R4).

V rámci výše uvedené výzkumné otázky jsme se dále ptali na to, zda spolu dvojčata sdílejí **ve třídě jednu školní lavici**. Zde nás překvapilo, že celkem 4 páry dvojčat spolu **lavici nesdílejí**. V těchto situacích nás tedy zajímaly podrobnosti. Ve dvou případech spolu dvojčata seděla v rámci první třídy základní školy, poté seděla v odlišných lavicích. V těchto dvou případech se konkrétně jedná o dvojčata, která by spolu podle jejich výpovědi ani sedět nechtěla a tato situace jim naprosto vyhovuje. Konkrétně k tomu jedno z dvojčat uvedlo: „*Se snášíme celou dobu doma, a pak ještě ve škole...*“ (B1). Další pár dvojčat, který spolu nesdílí společnou lavici, uvedl, že spolu seděl také pouze v první třídě, ovšem ne po celou dobu. V této třídě paní učitelka uváděla, že zasedací pořádek ve třídě určuje losem, aby měly děti změnu a zažila tak i nová kamarádství. Dvojčatům tento systém vyhovuje, respektují ho a nemají problém s tím, že sedí každé v jiné lavici. V posledním případě, kdy spolu dvojčata nesedí, dvojčata společnou lavici také sdílela, ovšem „*asi dva dny*“ (R5). Třídní učitelka byla nucena dvojčata rozsadit z důvodu nadměrné komunikace dvojčat během výuky a vzájemného překřikování, což rušilo nejen ostatní děti ve třídě, ale i samotná dvojčata. Tato dvojčata uváděla, že by chtěla sedět spolu, ale také uváděla, že jim stačí, že jsou spolu doma. Pouze jedna dvojčata z celého souboru respondentů spolu **sedí v jedné lavici**. V této situaci třídní učitelka dvojčatům navrhovala, zda by je mohla posadit do odlišných lavic z důvodu lepšího uspořádání zasedacího pořádku ve třídě, avšak dvojčatům více vyhovovalo společně sezení.

Do tohoto okruhu výzkumu jsme také zařadili téma **podvádění dvojčat ve škole**. Jedná se jeden z rozšířených mýtů o dvojčatech, který jak jsme zjistili, neplatí. Všechna dvojčata v rámci našeho rozhovoru totiž uvedla, že od sebe ve škole **neopisují a nepodvádějí**. Ostatně, to nám potvrdily i jejich třídní učitelky. Pouze jeden pár dvojčat se přiznal, že k opisování jisté tendence měl, ale bál se, že by to učitelé poznali. Z rozhovorů vyplynuly některé důvody, proč si dvojčata neradí a neopisují od sebe. Hned prvním z nich je, jak už je výše uvedeno, že spolu dvojčata, která jsme zahrnuli do výzkumu, ve většině případů nesedí ve stejné lavici. Další důvod, který dvojčata uváděla, se týkal toho,

že dvojčata v našem vzorku mají většinou stejné známky, a tak by opisování nemělo smysl. Dvojčata také cítila, že opisování či podvádění je něco, co se nemá dělat: „...*to my nesmíme...*“ (B4). V neposlední řadě dvojčata uváděla strach z prozrazení: „...*ono si to hodně lidí myslí, ale je to pak těžší, než se zdá*“ (A1). V souvislosti s otázkou, která se týkala opisování či podvádění, se nám v rámci rozhovoru jeden pár dvojčat se smíchem přiznal, že si občas navzájem vymění trička a udělají si tak legraci ze spolužáků či kamarádů, kteří jsou zmatení a neví, kdo je kdo. Tento „vtípek“ ovšem dvojčaty nikdy nepoužila na třídní učitelku či v situaci podvádění.

Co se týče **domácí přípravy dvojčat do školy**, panovaly zde mezi jednotlivými případy značné rozdíly. Tři páry dvojčat uvedly, že dělají **domácí úkoly společně**. Zároveň také tyto tři stejné páry uváděly, že se **společně** i připravují na výuku a **učí se**. Jeden pár dvojčat uvedl, že **domácí úkoly vypracovávají zvlášť** a každé dvojče z tohoto páru se do školy připravuje a **učí se samo**. V posledním páru dvojčat vypracovává domácí úkol každé dvojče samostatně, v rozhovoru ale uvádí, že si doma rádi poradí a společně se i učí. Dvojčata z tohoto páru i uváděla, že se doma navzájem zkouší: „*třeba máme sešit a ten druhý to musí říct zpaměti*“ (A4). K této problematice se vyjadřovaly i třídní učitelky dvojčat. Ukázalo se, že všechny respondentky mají povědomí o tom, jak probíhá domácí příprava dvojčat. V případech, kdy dvojčata píšou domácí úkoly každé samo, si tyto třídní učitelky povšimly, že má každé z dvojčat v domácím úkolu jinou chybu. Dvě respondentky z řad třídních učitelek také k tomuto tématu dále uvedly, že společnou domácí přípravu dvojčat hodnotí velmi kladně a považují ji pro dvojčata za výhodu oproti ostatním spolužákům.

V souvislosti s výzkumy ohledně **společné či rozdělené školní třídy** jsme v rámci tohoto okruhu zařadili do rozhovoru i otázku týkající se této problematiky. Třídních učitelek i samotných dvojčat jsme se ptali na vnímání možných výhod či nevýhod společné školní třídy. Dále jsme se dvojčat ptali, zda by si uměla představit situaci, kdy by každé z nich navštěvovalo rozdílnou školní třídu. Z rozhovorů s dvojčaty vyplynulo, že ve třech případech jsou dvojčata **ráda, že jsou spolu ve třídě** a ve dvou z těchto případů by si dvojčata ani **neuměla představit** situaci, kdy by každé z nich navštěvovalo **odlišnou školní třídu**. Toto rozdělení by jim nevyhovovalo, jak uvedlo jedno z dvojčat: „...*nebylo by to moc dobrý...*“ (A5). V jednom z těchto případů byla situace u dvojčat specifická tím, že byl jednomu z dvojčat před nástupem do první třídy navržen odklad školní docházky,

zatímco druhé z dvojčat bylo školsky zralé. V tomto případě dvojčata uváděla, že si představovala, jaké by to asi bylo, a dospěla k závěru, že by se potkávala o přestávkách na chodbě a byla by spolu tak ve škole v kontaktu. U dvou párů dvojčat jsme při vyslovení myšlenky rozdílné školní třídy zaznamenali jejich nadšení. Tato dvojčata by **umístění do odlišných tříd uvítala**. V rámci jednoho z těchto párů dvojčat jsme však zaznamenali, že mezi dvojčaty panuje velká soutěživost a prostor jedné školní třídy jim tak dává možnost se mezi sebou navzájem neustále porovnávat, což tato dvojčata řadila i mezi výhody společné školní třídy. Třídní učitelky nám k problematice společné školní třídy většinou uváděly její jednu velkou **výhodu**, která je především **praktická**. Jedná se o předání domácích úkolů nemocnému dvojčeti a možnost sdělit, co si má doma dostudovat prostřednictvím druhého dvojčete. Třídní učitelky se také zamýšlely, jaké by to bylo, kdyby byla dvojčata rozdělena do odlišných tříd. Respondentky se shodovaly v tom, že posouzení těchto situací závisí na citové vazbě samotných dvojčat a také uváděly, že časem by podle nich bylo vhodné dvojčata pozvolna určitým způsobem **rozdělovat a osamostatňovat**: „...připravit, že ten život je jakoby trochu rozdělí...“ (R3). Respondentka R2 k tomuto sdělila: „...že vlastně stále mají někoho, kdo je mu blízký, kdo je s ním. A třeba pak nedojde vlastně k tomu osamostatnění“. Třídní učitelky se také shodovaly v tom, že jako **vhodná doba na rozdělení dvojčat** se jim jeví až druhý stupeň základní školy: „...tak děti jsou zatíženy tou adaptací na tu školu, na tu první třídu...takže ještě to tímhle komplikovat...“ (R1).

10. 6 Zvláštnosti přístupu učitelů k individualitě dvojčat

V rámci této kapitoly se budeme zabývat odpovědí na námi stanovenou hlavní výzkumnou otázku. Její formulace zní následovně: *Jaké jsou zvláštnosti přístupu učitelů k individualitě dvojčat?* Tato otázka v podstatě zastřešuje námi stanovené a výše analyzované 4 výzkumné otázky. Výsledky analýzy odpovědí na 4 výzkumné otázky jsou uvedeny výše a zároveň bychom mohli říci, že jsou platné i pro tuto hlavní výzkumnou otázku. V následující části textu se však pokusíme tyto údaje shrnout a odpovědět tak na hlavní výzkumnou otázku.

Jak jsme z rozhovorů zjistili, na přístupu učitelů k individualitě dvojčat se může spolupodílet **vnímání jejich stejnosti** či naopak všímání si jejich **odlišnosti**. Respondentky v našem výzkumu uváděly velké množství odlišností, kterých si u dvojčat v rámci jejich třídy všimly. Můžeme předpokládat, že tímto způsobem se zaměřily právě na individualitu

každého z dvojčat. Na tomto vnímání stejnosti či odlišnosti se do jisté míry odráží i oblékání dvojčat.

To, že je každé z dvojčat individuální osobnost, si třídní učitelky mohly všimnout i v rámci drobných *odlišností v prospěchu, oblíbených vyučovacích předmětech* či *koníčcích* dvojčat. Právě v těchto oblastech se také může individualita dvojčat projevovat.

S přístupem učitelů k individualitě dvojčat souvisí i jejich **oslovování**. Všechny třídní učitelky v našem výzkumu uvedly, že se snaží dvojčata oslovovat *individuálně jejich jmény*, nicméně používaly v některých případech i *oslovení společné*, které spíše vzbuzuje vnímání dvojčat jako jedné jednotky. Vnímání individuality dvojčat může podpořit i situace, kdy má každé z dvojčat *odlišné kamarády*.

Faktu, že v našem výzkumu vnímaly třídní učitelky individualitu dvojčat, svědčí i poznatek, že v případě **komunikace s rodiči** předávaly třídní učitelky informace *o každém dvojčeti zvlášť* a rozlišovaly mezi nimi. Stejně tak probíhala zvlášť i případná **pochvala či pokárání dvojčat**.

Třídní učitelky v našem výzkumu také uváděly, že dvojčata pracují velmi často v *odlišných skupinkách* v rámci výuky. Tímto **rozdělováním**, které ve většině případů probíhalo losem, tyto učitelky podporovaly individualitu každého z dvojčat, aniž by to byl jejich výraznější záměr.

Z našeho výzkumu je také zjevné, že třídní učitelky přistupují k individualitě dvojčat srovnatelně jako k individualitě každého jiného dítěte, se kterým se ve třídě setkají.

Pro přehlednost jsme se rozhodli vytvořit následující schéma, které znázorňuje aspekty, které se mohou spolupodílet na formování individuality jednovaječných dvojčat v rámci jedné třídy, což odráží i specifika přístupu učitelů k této individualitě dvojčat (Obr. 1).



Obr. 1: Aspekty podílející se na formování individuality dvojčat v jedné třídě

10.7 Další oblasti vyplývající z výzkumu

V průběhu analýzy dat jsme zjistili, že v rozhovorech můžeme nalézt i odpovědi na oblasti, které jsou nad rámec odpovědí na výzkumné otázky, které jsou analyzovány výše. Těmto dalším oblastem, které z rozhovorů vyplynuly, se budeme věnovat v této části práce.

I přesto, že jsme se v rámci výzkumu zabývali přístupem třídních učitelů ke dvojčatům, v rámci rozhovoru jsme se dále ptali na **přístup ke dvojčatům od ostatních učitelů**, kteří dvojčata vyučují na některé z vyučovacích předmětů. Třídní učitelky odpovídaly, že se domnívají, že ke dvojčatům tito další učitelé přistupují téměř stejně jako ony, že **nedělají** žádné **rozdíly** mezi dvojčaty a ostatními dětmi ve třídě. Jedna třídní učitelka uvedla, že tuto situaci **nemůže posoudit**. Na stejné otázky jsme se ptali i samotných dvojčat, která poskytovala detailnější informace, které jsme očekávali i vzhledem k tomu, že jsou s těmito učiteli oproti třídním učitelkám v osobním kontaktu v rámci výuky. Celkem 3 páry dvojčat uváděly, že je tito ostatní učitelé **poznají** a nepletou si je. Tato dvojčata zároveň přemýšlela i nad důvody, proč tomu tak je. Jedním z důvodů byl ten,

že dvojčata byla na příslušné předměty rozdělena do odlišných skupin, takže záměna ani nebyla možná. Druhý důvod, který uváděly zbývající dva páry dvojčat, byl ten, že dvojčata sedí v lavici v odlišných částech třídy, což může učitelům jejich rozpoznávání usnadňovat. Zbylé 2 páry dvojčat uváděly, že je tito ostatní učitelé nepoznají a zaměňují je. Netřídní učitelé také dvojčata oslovovala individuálně jejich jmény, občas použili společné oslovení.

V rozhovorech se také v některých případech dvojčata vyjadřovala k tomu, jak je **vnímá jejich okolí mimo prostředí školy**. Ve všech případech dvojčata uváděla, že si je lidé v okolí velmi často pletou a *nerozpoznají* je. V návaznosti na to jsme se dvojčat ptali, jak **tyto situace vnímají**. Zde se informace od dvojčat různily, polovina z nich uváděla, že jim *nevadí*, když si je lidé v jejich okolí pletou, druhá polovina uváděla „*divné*“ *pocity*.

Další oblastí, na kterou jsme se v rámci rozhovoru zaměřili, a která se přímo netýká odpovědí na výzkumné otázky, je dosavadní **zkušenost učitelů s dvojčaty ve třídě**. Zjistili jsme, že 3 respondentky se s dvojčaty ve třídě *setkaly* minimálně jednou, jedna respondentka dokonce uvedla, že její třídu navštěvovala i *trojčata*. Tato zjištění mohou souviset právě se zvyšující se porodností dvojčat a nutností se tématem dvojčat ve třídě zabývat. Pro zbývající 2 respondentky to bylo však *poprvé*, kdy se s dvojčaty v rámci své třídy setkaly. Pro přehlednost uvádíme níže tabulku.

RESPONDENTKA	ZKUŠENOST S DVOJČATY VE TŘÍDĚ	TYP DVOJČAT
1	2x	1x jednovaječná 1x dvojevaječná
2	0	0
3	1x 1x trojčata	1x jednovaječná
4	0	0
5	3x	3x jednovaječná

Tab. 1: Zkušenost učitelek s dvojčaty ve třídě

Dále nám z rozhovorů vyplynula i další informace, která se týká **sourozenců dvojčat**. Zjistili jsme, že dva páry dvojčat nemají **žádné sourozence** a nemají tedy srovnání, jaké to je mít dalšího sourozence, znají pouze vztah v rámci sourozenecké vazby dvojčat. Dva páry dvojčat uváděly **jednoho staršího sourozence** a jeden pár dvojčat uvedl **2 starší sourozence**.

V rámci rozhovorů s dvojčaty probíhalo i pozorování, prostřednictvím kterého jsme si mohli povšimnout zajímavých oblastí, které se týkají vztahu jednovaječných dvojčat. Tyto poznatky sice nesouvisí s námi stanovenými výzkumnými otázkami, nicméně nám připadaly velmi zajímavé a proto se o nich ve stručnosti zmíníme. Téměř všechna dvojčata byla zpočátku rozhovoru nervózní a pokukovala po sobě navzájem, čímž se mohla ujistit o stálé přítomnosti druhého dvojčete. V průběhu rozhovoru z většiny dvojčat nervozita opadla a zavládla příjemná atmosféra, ve které se cítila dobře autorka textu i samotná dvojčata. Všechna dvojčata spolu v rámci rozhovoru komunikovala, jejich komunikace se však v jednotlivých případech lišila. Bylo zajímavé pozorovat, jaké panují rozdíly v rámci pohlaví. Dvojčata – děvčata si byla již na první pohled více podobná a obléknutá ve stejném oblečení, zatímco u chlapců taková podobnost nepanovala, pozorovali jsme zde i snahu se odlišit účesem či právě oblečením. V rámci většiny párů dvojčat jsme mohli také pozorovat, že jedno z dvojčat se jevílo jako dominantnější, bralo si více slovo, začínalo odpovědi, či mělo snahu odpovídat za druhé dvojče. Pouze v jednom případě jsme se s tímto nesetkali. Naopak dvojčata měla velkou snahu se k otázkám vyjadřovat, což vedlo až k jejich překřikování a vzájemném opravování druhého dvojčete a tendenci vše vysvětlit ze svého úhlu pohledu.

11. Diskuze

Předmětem našeho výzkumu byl přístup třídních učitelů k individualitě jednovaječných dvojčat v rámci společné třídy. Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní přístup, konkrétně polostukturované interview. Pro tento přístup jsme se rozhodli především z toho důvodu, že téma individuality dvojčat ve škole je v našem prostředí málo probádané, dále pak z důvodu osobního setkání s respondenty, díky kterému jsme měli možnost získat relevantní informace.

V následující části textu se zmíníme o možných limitech, kterými může být náš výzkum zatížen. Limitem výzkumu může být celkový počet respondentů, který se skládal z celkem pěti třídních učitelek a pěti párů jednovaječných dvojčat. Vzhledem k tomu, že se však jedná o velmi specifické téma a poměrně úzký vzorek populace, považujeme náš výzkumný soubor za dostačující. V rámci výzkumu se nám podařilo pokrýt téměř celý první stupeň základní školy, s výjimkou druhého ročníku.

I přesto, že byli jako potenciální respondenti z řad třídních učitelů osloveni i muži, náš výzkumný soubor v této oblasti byl tvořen pouze ženami. Domníváme se však, že tato situace pouze odráží skutečnost, že na prvním stupni základních škol a obecně v celé oblasti školství působí více učitelek oproti učitelům. U třídních učitelek jsme se také setkali s větší ochotou se výzkumu účastnit a větším zájmem o zkoumané téma v porovnání s jejich mužskými protějšky. Vyváženost pohlaví oproti tomu však panovala ve vzorku jednovaječných dvojčat, kdy jsme do výzkumu zahrnuli celkem 3 páry chlapců a 2 páry děvčat.

V průběhu fáze získávání dat jsme se v případě rozhovorů s jednovaječnými dvojčaty setkali se situací, kdy poskytovala dvojčata pouze velmi stručné odpovědi a zpočátku pouze přikyvovala hlavou. V tomto případě by bylo vhodné věnovat delší čas navázání důvěrné atmosféry a zpočátku si s nimi povídat o těch tématech, která by dvojčatům umožnila zbavit se počáteční nervozity a více otevřít. V souvislosti s touto problematikou se nám také ve fázi navazování důvěrné atmosféry s dvojčaty osvědčilo, když autorka textu před samotným začátkem rozhovoru zmínila, že má také jednovaječné dvojče. Na dvojčata také velmi dobře zapůsobilo, když jsme je v úvodu rozhovoru ubezpečili, že se nejedná o situaci zkoušení a na otázky tak neexistují žádné správné či špatné odpovědi.

Dalším limitem našeho výzkumu může být také již výše zmíněná stručnost odpovědí u některých jednovaječných dvojčat, což souvisí i s možnou nezkušeností výzkumnice s prováděním rozhovorů a pokládáním vhodných doplňujících otázek, které by mohly náš výzkum obohatit o další důležité poznatky.

Možné riziko našeho výzkumu může představovat i věková skupina jednovaječných dvojčat. První stupeň základních škol zahrnuje děti nízkého věku a v případě dvojčat zde nemusí být snaha odlišovat se od sebe a projevovat tak svou vlastní individualitu příliš patrná. Velký vliv na tyto děti mají také ještě rodiče, kteří jim například vybírají oblečení či koníčky. A právě tento přístup k individualitě jednovaječných dvojčat v prostředí rodiny by mohl být zajímavým impulzem k dalšímu zkoumání této problematiky.

Rozhovory s jednovaječnými dvojčaty také probíhaly v blízkosti třídních učitelek dvojčat, což mohlo ovlivnit jejich výpovědi. Tyto třídní učitelky však nebyly přítomny rozhovoru přímo, ale nacházely se ve vedlejší místnosti, aby v případě potřeby byly dětem k dispozici. Tímto opatřením jsme se snažili eliminovat ovlivňování průběhu rozhovoru s dvojčaty třídní učitelkou a zároveň zajistit dvojčatům bezpečné prostředí.

Dále se zaměříme na výsledky našeho výzkumu. Na území České republiky postrádáme odbornou literaturu, která by se zabývala tématem individuality dvojčat v prostředí školy. V současné době se u nás tématu dvojčat blíže věnuje pouze Klára Rulíková (2008; 2011). V zahraničí se můžeme setkat s poměrně velkým počtem výzkumů, které se týkají vzdělávání jednovaječných dvojčat. Tyto výzkumy jsou však především zaměřeny na problematiku umístění dvojčat do společné či naopak odlišné školní třídy. S těmito výzkumy a také s některými poznatky Kláry Rulíkové (2008; 2011) budeme porovnávat výsledky našeho výzkumu. V souvislosti s tímto porovnáváním výsledků však musíme zmínit, že systém školství v České republice a v zahraničí je značně rozdílný a jsme si proto vědomi možného vlivu odlišného sociokulturního prostředí.

V našem výzkumu jsme se zabývali oblastí vnímání jednovaječných dvojčat třídními učiteli. Zajímalo nás především to, zda námi oslovené třídní učitelky vnímají jednovaječná dvojčata ve své třídě jako jednu jednotku, nebo jako dvě odlišné a individuální osobnosti. Třídní učitelky uváděly, že jednovaječná dvojčata, která vyučují, jsou si velmi podobná, a tak může být těžké vnímat každé z nich jako individuální osobnost. V této oblasti může třídním učitelkám pomoci, pokud si všimnou možných, v některých případech

i nepatrných, odlišnosti mezi dvojčaty. Na to, že dvojčata skutečně nemusí být úplně stejná, nás upozorňuje například Thorová (2015) či Määttä et al. (2016). Ve výzkumu jsme se také v jednom případě setkali s tzv. zrcadlovým efektem, který se u dvojčat může vyskytnout (Rulíková, 2008). Odlišnosti mohou mít funkci „pomůcek“ k rozeznání dvojčat a tím tak i k vnímání jejich individuality. V hledání těchto „pomůcek“ mohou učitelům pomoci i samotná dvojčata, jelikož z našeho výzkumu vyšlo najevo, že téměř všechna dvojčata se nepovažovala za totožná a byla si vědoma svých odlišností. Zajímavé pro nás bylo také zjištění, že s rozeznáváním dvojčat mají menší problém jejich spolužáci oproti třídním učitelkám. Dále jsme v rámci této oblasti zaznamenali, že dvojčata jsou ráda, když je okolí od sebe dokáže rozeznat a vnímat tak, že je každé z nich něčím jedinečné.

Dále jsme také zjistili, že na vnímání dvojčat jako jedné jednotky se mohou do jisté míry podílet i jejich rodiče tím, že je stejně oblékají. Toto oblékání totiž ještě více podpoří jejich stejnost namísto zdůraznění jejich odlišností (srov. Rulíková, 2008). A právě v případě našeho výzkumu, kdy se jednovaječná dvojčata oblékala jinak, jsme zaznamenali tendenci jejich třídní učitelky vnímat každé dvojče jako individuální osobnost.

Skutečností, že třídní učitelky vnímaly jednovaječná dvojčata ve svých třídách jako individuální jedince, nasvědčovalo i to, že je v rámci výuky ve většině případů rozdělovaly do odlišných skupinek. Z výzkumu také vyplynulo, že třídní učitelky považují toto rozdělování dvojčat v rámci výuky za vhodné a prospěšné. Tímto rozdělením se každé z dvojčat může naučit spoléhat pouze samo na sebe, odpoutat se od druhého dvojčete a navazovat vztahy s vrstevníky, což ve svém výzkumu zmiňuje i Faulkner (2009).

Z našeho výzkumu také vyplývá, že na vnímání jednovaječných dvojčat třídními učitelkami se do jisté odráží i samotný vztah dvojčat a jeho reprezentování v prostředí třídy. V případě, že mezi sebou měla dvojčata velmi těsný vztah, byla neustále spolu a okolí se reprezentovala jako jedna jednotka, stalo se, že je jako jednotku třídní učitelka skutečně vnímala (srov. Määttä et al., 2016). Naopak v případě, kdy byla dvojčata schopna se od sebe navzájem i odpoutat, jsme zaznamenali, že je pro třídní učitelku jednodušší je vnímat jako dvě individuální osobnosti. Co se týče vztahu jednovaječných dvojčat, z výzkumu jsme dále zjistili, že každý vztah jednovaječných dvojčat je svým způsobem jedinečný. Třídní učitel by se měl na tento vztah zaměřit a na základě něho zvolit odpovídající přístup ke dvojčatům. Nelze tedy říci, že ke všem jednovaječným dvojčatům lze přistupovat stejným způsobem.

Dále se náš výzkum zaměřoval na individuální přístup učitelů ke každému dvojčeti. V rámci této oblasti jsme zjistili, že třídní učitelky přistupovaly individuálně ke každému dítěti ve třídě, včetně samotných jednovaječných dvojčat. Skutečností, že je každé z dvojčat individuální osobnost, si třídní učitelky povšimly například v případě, kdy každé z nich získalo jinou známku. Tyto případy se sice ve výzkumu neobjevily jako časté, nicméně mohou k vnímání individuality dvojčat přispět (srov. Rulíková, 2008). Do oblasti individuálního přístupu ke dvojčatům jsme zahrnuli i problematiku chválení či trestání dvojčat. Zde jsme u třídních učitelek zaznamenali snahu u individuální přístup ke každému z dvojčat, kdy každé z nich obdrželo svou vlastní pochvalu.

Na základě specifík komunikace s rodiči dvojčat můžeme poukázat, že třídní učitelky skutečně usilují o zaměření se na každé dvojče jako na individualitu a podávají rodičům informace o každém dvojčeti zvlášť, což doporučuje například i Rulíková Vítková (2011).

Ve výzkumu jsme se dále zabývali oslovováním dvojčat. Zjistili jsme, že všechny respondentky oslovují dvojčata každé individuálně jeho jménem, nicméně objevily se i případy jejich společného oslovení. Zaznamenali jsme však, že dvojčatům ve většině případů jejich společné oslovování nevádí. V literatuře na toto téma se však uvádí, že by se učitelé tomuto společnému oslovování měli spíše vyhnout (Rulíková Vítková, 2011).

Co se týče tématu srovnávání dvojčat, zjistili jsme, že třídní učitelky se tomuto srovnávání vyhýbají, což odpovídá doporučení Rulíkové (2008). Je však přirozené, že ke srovnávání dvojčat v některých případech dojde. Zaznamenali jsme však, že toto srovnání slouží především samotným třídním učitelkám spíše jako zajímavost a dvojčatům ho nijak neventilují.

V rámci tématu školní docházky dvojčat jsme se zaměřili především na jejich specifickou citovou vazbu. Zjistili jsme zde velké rozdíly týkající se pohlaví dvojčat. Dvojčata - děvčata se navzájem považovala za nejlepší kamarádky (srov. Rulíková, 2008) a vnímala mezi sebou speciální vztah, o kterém se zmiňuje například Segalová (2009). U chlapců se však toto kamarádké pouto neobjevovalo a panovala zde spíše rivalita. Rivalitu ovšem například Helus (2015) považuje za přirozenou složku každého sourozeneckého vztahu. Preedy (2011) se dokonce domnívá, že u některých dvojčat se rivalita objevuje jako jejich specifický druh vzájemného vztahu. V rámci této specifické citové vazby jsme se v našem

výzkumu setkali i s případem, o kterém se ve svém výzkumu zmiňuje například Määttä et al. (2016). V tomto případě se dvojčata v prostředí školy navzájem velmi radovala z úspěchu a nepřála si neúspěch svůj ani druhého dvojčete. Jedna třídní učitelka si také povšimla, že jedno z dvojčat má tendenci být dominantnější, což můžeme nalézt i v literatuře (Rulíková, 2008; Čáp & Drábková, 2001).

Z výpovědí dvojčat také vyšlo najevo, že ve většině případů mají dvojčata stejné koníčky, nicméně objevily se i případy zcela odlišných zájmů, o kterých v literatuře pojednává například Beníšková (2007). Zde se také projevil velký rozdíl mezi chlapci a děvčaty, kdy všechna děvčata uváděla koníčky totožné, zatímco u chlapců jsme se setkali s odlišnými zájmy.

Další rozdíl v pohlaví jsme také zaznamenali v případě vztahu dvojčat se spolužáky ve třídě. Děvčata ve všech případech uváděla, že mají ve třídě stejné kamarádky, se kterými tráví čas (srov. Čáp & Drábková, 2001), zatímco u chlapců jsme se setkali se zcela jiným okruhem přátel v rámci třídy.

Ve výzkumu jsme se také zabývali situací nemoci jednoho z dvojčat. I zde se objevily rozdílné výpovědi u děvčat a chlapců. Děvčata uváděla, že situaci nemoci jednoho z dvojčat vnímala jako „zvláštní“ a sestra jim ve třídě po dobu nemoci velmi chyběla. Objevovalo se zde také mluvení jednoho z dvojčat v množném čísle. Tyto poznatky jsou v souladu i s tím, co ve své knize uvádí Rulíková (2008). Co se týče chlapců, tak ve dvou případech ze tří naopak tuto situaci přivítali s nadšením a byli rádi, když mohli jít do školy každý sám.

Co se týče školní docházky jednovaječných dvojčat, zaměřili jsme také svou pozornost na sdílení jedné školní lavice. Ač jsme předpokládali, že budou ve výzkumu převažovat případy společné školní lavice, tato situace zde objevila pouze jednou. Ve všech ostatních případech spolu dvojčata v jedné lavici neseseděla, čím se zvyšovala i jejich samostatnost a nezávislost (srov. Faulkner, 2009).

V našem výzkumu jsme se také zaměřili na mýtus o podvádění dvojčat ve škole, o kterém se zmiňuje i literatura (srov. Novák, 2007). Z našeho výzkumu vyplynulo, že třídní učitelky tomuto mýtu nepodléhají. Z výpovědí samotných dvojčat jsme se k tomuto tématu dozvěděli, že se ve škole podvádění nedopouštějí.

V problematice rozdělení dvojčat do dvou odlišných tříd se náš výzkum shoduje s tvrzením Segalové a Russella (1992), že je nutné posuzovat každý pár dvojčat v této otázce individuálně. Každému z dvojčat totiž vyhovuje něco jiného. Konkrétně v našem výzkumu třem párům dvojčat společná školní třída plně vyhovuje, zatímco ve dvou případech by dvojčata ráda navštěvovala třídu odlišnou. Z výzkumu také vyšlo najevo, že společná školní třída představuje pro dvojčata a především pro jejich rodiče výhody praktické, jako je například předávání domácích úkolů v případě nemoci jednoho z dvojčat (srov. Rulíková, 2008).

Literatura (Rulíková, 2008) zmiňuje, že v otázce posuzování školní zralosti dvojčat může nastat i případ, kdy je školsky zralé pouze jedno z dvojčat a druhému z nich je navržen odklad. S touto situací jsme se setkali i v rámci našeho výzkumu, kdy se rodiče rozhodli pro odklad školní docházky u obou dvojčat a dvojčata tak nastoupila do školy spolu.

V našem výzkumu jsme se také tázali třídních učitelek, kolikrát se za svou dosavadní kariéru setkaly s dvojčaty ve třídě. Zjistili jsme, že tři z pěti učitelek se s dvojčaty ve své třídě již alespoň jednou setkaly. V případě jedné respondentky to bylo dokonce třikrát. Jedna třídní učitelka také uvedla, že se ve své třídě setkala i s trojčaty. Pouze dvě respondentky uvedly, že v rámci své třídy se s dvojčaty setkaly nyní poprvé, avšak uvedly, že na jejich škole zaznamenaly již několik dvojčat. Tento poznatek je v souladu se zvyšující se porodností dvojčat (Rulíková, 2008), což také odkazuje na aktuálnost problematiky vzdělávání dvojčat a přístupu k jejich individualitě v prostředí školy.

V návaznosti na výsledky našeho výzkumu dále zmíníme některá doporučení pro třídní učitele jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy. I přesto, že pro učitele může být velmi obtížné od sebe dvojčata odlišit, nedoporučujeme je považovat za jednu společnou jednotku. Třídní učitel by se měl namísto toho zaměřit na možné, v některých případech i nepatrné, rozdíly mezi dvojčaty. Ty se mohou týkat jak jejich fyzického vzhledu, tak jejich povahových vlastností. Třídním učitelům také doporučujeme zaměřit svou pozornost na specifika vztahu jednovaječných dvojčat, který je u každého páru dvojčat jedinečný, a na základě toho zvolit ke dvojčatům odpovídající přístup. V souvislosti se zaměřením na individualitu jednovaječných dvojčat dále také doporučujeme oslovovat každé z dvojčat jeho vlastním jménem a vyjadřovat se ke každému z nich zvlášť.

Cílem této práce bylo zmapovat specifika přístupu třídních učitelů k individualitě jednovaječných dvojčat v rámci společné třídy s přihlédnutím k možným problematickým oblastem pro tyto učitele. Domníváme se, že náš výzkum může být obohacením v u nás dosud neprobádané oblasti individuality dvojčat v prostředí školy o další poznatky. Naše práce tak může být přínosem pro učitele, kteří se s jednovaječnými dvojčaty setkají ve své třídě. Výsledky této práce by také mohly být užitečné pro rodiče jednovaječných dvojčat.

Vzhledem k tomu, že není téma individuality dvojčat v prostředí školy v České republice příliš probádané, nabízí se zde prostor pro další směřování výzkumu. V návaznosti na vývojové zákonitosti dítěte ve starším školním věku a v pubertě, a s tím i spojenou jistou tendencí dvojčat se od sebe odlišovat, by bylo zajímavé zaměřit výzkum individuality dvojčat v prostředí školy například na druhý stupeň základních základní školy. Jak jsem již naznačila výše, stejně tak zajímavým tématem dalšího zkoumání by mohla být také problematika individuality dvojčat v prostředí rodiny.

12. Závěry

Tato bakalářská práce se zabývá tématem přístupu učitelů k individualitě dvojčat, které se stává vzhledem ke zvyšující se porodnosti dvojčat stále více aktuálním. Zároveň však v České republice postrádáme výzkumy, které by se individualitou dvojčat i dvojčaty samotnými zabývaly. Náš výzkum tedy může představovat obohacení této dosud opomíjené oblasti. Cílem naší práce byla analýza přístupu třídních učitelů k individualitě dvojčat v rámci společné školní třídy, dále pak mapování specifik vztahu jednovaječných dvojčat ve společné třídě. Do výzkumu jsme zařadili respondentky z řad třídních učitelek i respondenty z řad jednovaječných dvojčat. Zvolen byl kvalitativní přístup a na základě cíle výzkumu formulovány výzkumné otázky, které byly následně na základě rozhovorů s respondenty analyzovány.

Třídní učitelky v našem výzkumu vnímají dvojčata jako dvě individuální osobnosti i přesto, že jsou ve většině případů k nerozeznání. Dále se také zaměřují na hledání a identifikování i nepatrných odlišností ve vzhledu, povaze či vlastnostech dvojčat, které mohou sloužit jako „pomůcky“ k rozeznání dvojčat.

Individuálnímu přístupu ke dvojčatům ze strany třídních učitelek nasvědčuje i to, že tyto učitelky předávají rodičům dvojčat informace o každém dvojčeti zvlášť na místo o dvojčatech jako o jednom celku. To však vyžaduje větší pečlivost ve vedení záznamů o dvojčatech a důkladnou přípravu na schůzku s rodiči ze strany třídních učitelek.

Dále jsme se také zaměřili na specifické situace pro učitele jednovaječných dvojčat. Zde jsme získali poměrně variabilní odpovědi, které se týkaly nejobtížnějších oblastí, se kterými se mohou učitelé ve třídě s dvojčaty setkat. Některé třídní učitelky považovaly za nejobtížnější od sebe dvojčata rozeznat, jiné naopak uváděly větší pečlivost ve svých záznamech či přípravě na schůzku s rodiči. V neposlední řadě se zde objevovala i problematika srovnávání dvojčat a situace jejich velké rivality. Výzkum také prokázal, že třídní učitelky, které mají dvojčata v jedné třídě, se vyhýbají jejich vzájemnému srovnávání i přesto, že k němu může přirozeně například při klasifikaci dvojčat docházet. Zároveň také za dobře odvedenou školní práci či úspěchy chválí každé dvojče zvlášť.

Třídní učitelky také vyvíjely snahu o další rozvoj individuality u dvojčat tím, že je v rámci výuky rozdělovaly do odlišných pracovních skupin a tím nabídly dvojčatům možnost odpoutání se od sebe ve třídě a také zkušenost spoléhat sám na sebe. S tímto odpoutáváním

se od sebe v rámci společné třídy souvisí i zasedací pořádek dvojčat, kdy v našem výzkumu většina dvojčat nesdílela stejnou školní lavici.

Specifická situace pro dvojčata i pro jejich učitele nastává v případě, kdy onemocní pouze jedno z dvojčat, zatímco to druhé musí jít samo do školy. Tato situace může pomoci třídním učitelům, ale i samotným jednovaječným dvojčatům uvědomit si individualitu každého z dvojčat.

Učitelky s dvojčaty ve třídě také zdůrazňovaly potřebu poznat specifický vztah mezi dvojčaty, který může nabývat různých podob, a na základě tohoto vztahu zvolit odpovídající přístup ke dvojčatům. Nelze totiž říci, že všechna dvojčata mezi sebou mají stejný vztah a neexistuje tedy určitá šablona, podle které by měli učitelé ke dvojčatům přistupovat. V některých případech také dvojčata nemusejí vnímat svou vlastní osobní individualitu, ale mohou se považovat za jeden celek. Tato skutečnost se poté může projevit i na přístupu učitele ke dvojčatům.

Souhrn

Předkládaná bakalářská diplomová práce se zabývá tématem přístupu třídních učitelů k individualitě jednovaječných dvojčat. V České republice stojí toto téma mimo předmět výzkumů a to i přesto, že v posledních letech narůstá počet narozených dvojčat (Rulíková, 2008). Náš výzkum může být tedy obohacením této dosud opomíjené oblasti.

V teoretické části práce jsme se soustředili na dvojčata a jejich typy, vzhledem k předmětu našeho výzkumu jsme se blíže zabývali jednovaječnými dvojčaty. Jednovaječná dvojčata se vyznačují specifickým typem sourozeneckého vztahu, který může být velmi blízký (Rulíková, 2008), avšak v některých případech je naopak naplněn velkou rivalitou (Preedy, 2011). Dvojčata, a zvláště ta jednovaječná, přitahují svou stejností pozornost veřejnosti. Ta je často vnímá jako jednu jednotku a společně je oslovuje (Rulíková, 2008). Ač jsou jednovaječná dvojčata na první pohled stejná, mohou se u nich objevit rozdíly ve vzhledu, chování i v povahových vlastnostech (Määttä et al., 2016; Thorová, 2015). Náš výzkum jsme zaměřili na jednovaječná dvojčata v mladším školním věku. Tato vývojová fáze je vymezena obdobím mezi 6 a 12 lety a vyznačuje se změnou proporce dětského těla, zlepšováním motoriky a koordinace dítěte. V mladším školním věku jsou pro dítě také důležité vztahy s vrstevníky (Thorová, 2015). V tomto období se u dětí posuzuje školní zralost, kdy může nastat u jednovaječných dvojčat situace, kdy je školsky zralé jen jedno z nich (Rulíková, 2008). Dítě v mladším školním věku se v prostředí školy setkává s osobností učitele. Ta je pro něj velmi důležitá, jelikož se svým přístupem do značné míry podílí na jeho vývoji a socializaci (Helus, 2004). Specifické téma je vzdělávání jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy, kde může být především problematická oblast jejich adaptace (Fejtková, 2011). Pro jednovaječná dvojčata je také důležitý přístup učitele k jejich individualitě, kde se jako klíčové téma objevuje společné oslovování dvojčat, jejich vnímání jako jedné jednotky a vzájemné srovnávání, které není příliš vhodné (Rulíková Vítková, 2011). Téma vzdělávání jednovaječných dvojčat na základní škole se stalo předmětem výzkumů, které spojuje především otázka jejich umístění do stejných či odlišných tříd, kdy je však nutné posuzovat každý pár dvojčat individuálně (Segalová & Russell, 1992; Faulkner, 2009; Lacina, 2012). Na základě poznatků z teoretické části jsme se dále zabývali tvorbou našeho výzkumu.

Za hlavní cíl našeho výzkumu jsme zvolili analýzu přístupu třídních učitelů k individualitě dvojčat v rámci společné školní třídy. Dále jsme náš výzkum také zaměřili na mapování specifik vztahu jednovaječných dvojčat ve společné třídě a specifik jejich školní docházky. V neposlední řadě jsme se také soustředili na mapování zvláštností přístupu učitelů k individualitě jednovaječných dvojčat. Na základě těchto cílů jsme formulovali následující hlavní výzkumnou otázku: *Jaké jsou zvláštnosti přístupu učitelů k individualitě dvojčat?* K této hlavní výzkumné otázce jsme stanovili podotázky zaměřující se na oblasti vnímání jednovaječných dvojčat třídními učiteli, individuálního přístupu učitelů ke každému dvojčeti, školní docházky jednovaječných dvojčat a na oblast specifických situací pro učitele jednovaječných dvojčat.

Náš výběrový soubor zahrnoval 5 třídních učitelek jednovaječných dvojčat a dále pak 5 párů jednovaječných dvojčat na prvním stupni základní školy. V rámci výzkumu se nám podařilo zahrnout téměř všechny ročníky prvního stupně základní školy, s výjimkou druhého ročníku. Jako metodu výběru jsme zvolili prostý záměrný výběr a metodu sněhové koule. S přihlédnutím k výzkumnému problému a cílům výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup, konkrétně metodu polostrukturovaného interview z důvodu osobního kontaktu s respondenty a získání tak relevantních informací využitelných v našem výzkumu (Mioviský, 2006). Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon. V rámci analýzy získaných dat jsme zvolili metodu vytváření trsů a metodu kontrastů a srovnávání. Na základě analýzy jsme se dále již věnovali interpretaci závěrů v souladu s námi stanovenými výzkumnými otázkami.

Jednovaječná dvojčata byla třídními učitelkami v našem výzkumu vnímána jako dvě individuální osobnosti. Třídní učitelky sice uváděly jejich stejnost, což může komplikovat jejich vnímání jako individuální osobnosti, nicméně se zaměřovaly na pátrání po nepatrných odlišnostech nejen ve vzhledu, ale i v chování či povaze dvojčat. Tyto odlišnosti plnily funkci „pomůcek“ k rozeznání dvojčat. Tyto „pomůcky“ mohou třídním učitelkám pomoci identifikovat i jednovaječná dvojčata, která se ve většině případů nepovažovala za totožná a uváděla i některé konkrétní oblasti odlišností. Zjistili jsme také, že spolužáci jednovaječných dvojčat je dokážou rozeznat dříve, než jejich třídní učitelky.

Na přístupu třídních učitelek k individualitě dvojčat, i na rozvoji této individuality se podílel i faktor rozdělování dvojčat do odlišných pracovních skupin v rámci výuky i jejich zasedací pořádek, kdy dvojčata celkem ve čtyřech případech nesdílela stejnou

školní lavici. Tím třídní učitelky nabízely dvojčatům možnost se od sebe odpoutat a spoléhat sám na sebe.

Třídní učitelky v našem výzkumu také podávaly informace rodičům dvojčat o každém dvojčeti zvlášť. Individuální byl i způsob vedení záznamů o každém z dvojčat, i když třídní učitelky uváděly, že to vyžadovalo větší pečlivost a přípravu. Stejně tak ze strany třídních učitelek probíhalo i individuální chválení dvojčat. Všechny námi oslovené třídní učitelky oslovovaly také každé z dvojčat individuálně jeho jménem. Jedna respondentka však také uvedla, že v některých případech dvojčata osloví i společně.

Výzkum také dokládá, že třídní učitelky se vyhýbají vzájemnému srovnávání dvojčat. Zároveň však uvádějí, že k němu například v situacích rozdílného prospěchu dvojčat dojde. Toto srovnání však třídní učitelky nesdělují dvojčatům a slouží pouze pro jejich potřeby.

Třídní učitelky také uváděly, že každý vztah dvojčat je třeba posuzovat na základě jejich specifické citové vazby. Ta může mít mnoha podob, a proto je důležité, když se na něj třídní učitelka zaměří a na základě něho zaujme ke dvojčatům odpovídající přístup, který vyhovuje jejich potřebám. V našem výzkumu jsme zaregistrovali rozdíly v tomto vztahu v závislosti na pohlaví dvojčat, kdy se dívky považovaly za nejlepší kamarádky, zatímco u chlapců se objevovala spíše rivalita.

V situaci nemoci jednoho z dvojčat jsme také zaznamenali rozdíly mezi pohlavím. Pro děvčata byla tato situace těžší v porovnání s chlapci a v případě, kdy do školy musela jen jedna z nich, jim ve třídě sestra velmi chyběla. Chlapci ve dvou případech šli naopak rádi sami do školy bez svého dvojčete.

Co se týče problematiky stejných či odlišných tříd, tři páry dvojčat v našem výzkumu byly spokojeny, že navštěvují stejnou školní třídu. Ve dvou případech by dvojčata uvítala rozdělení do dvou odlišných tříd. Třídní učitelky v souvislosti s touto problematikou uváděly, že je nutné posoudit každý pár dvojčat individuálně. Nicméně se shodovaly v tom, že určitý způsob oddělování dvojčat považují za vhodný a dvojčatům prospěšný.

Náš výzkum přináší analýzu přístupu třídních učitelek k individualitě dvojčat v rámci společné školní třídy a mapuje specifika školní docházky jednovaječných dvojčat. Výsledky našeho výzkumu by mohly být přínosem pro učitele, kteří se s dvojčat setkají v rámci jedné třídy a mohly by být také užitečné pro rodiče jednovaječných dvojčat.

Seznam použité literatury

Asbury, K., Almeida, D., Hibel, J., Haelaar, N., & Plomin, R. (2008). Clones in the Classroom: A Daily Diary Study of the Nonshared Environmental Relationship Between Monozygotic Twin Difference in School Experience and Achievement. *Twin Research and Human Genetics*, 11(5), 586-595.

Bacon, K., Macmillan, P. (2010). *Studies in Childhood and Youth - Twins in society: parents, bodies, space and talk*. New York: St Martin's Press.

Beauchamp, H. M., & Brooks, L. J. Jr. (2003). The perception, policy, and practise of educating twins: A review. *Psychology in the Schools*, 40(4), 429-437. doi: 10.1002/pits. 10097.

Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing.

Bowman, K., & Ryan, L. (2005). *Twins. A practical guide to parenting multiples from conception to preschool*. Crows Nest: A Sue Hines Book Allen & Unwin.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

Čáp, J., & Drábková, H. (2001). Dvojčata, interakce heredity, biosociálních handicapů a stylů rodinné výchovy. *Československá psychologie*. 45(4), 338-346.

Český statistický úřad. (2016). *Porodnost a plodnost za období 2011-2015. Porody podle četnosti v letech 1993-2015*. Získáno 14. 2. 2017 z <https://www.czso.cz/csu/czso/porodnost-a-plodnost-2011-2015>.

Faulkner, C. (2009). Placing Twins in School: Guiding parents on whether to separate or place twins together in school. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 25 (3), 6-7. doi 10.1002/cbl. 20087.

Fejtková, M. (2011). *Psychologické aspekty předškolního a školního věku*. In Sborník textů z 1. Mezinárodní konference Život s dvojčaty (38-43). Získáno 14. 2. 2017 z: http://www.dvojcata-asociace.cz/wp-content/uploads/2012/12/Sbornik_z_konference_2012_n1.pdf.

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy. 2. přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Lacina, J. (2012). Best Practices for Twin Placement in School. *Young Children*, 67(1), 80-83.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Määttä, K., Päiveröinen, H., Määttä, R., & Uusiautti, S. (2016). How Did I Become Me? – Identical Female Twins Describe the Development of Their Individuality. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 37-46. doi:10.5539/jedp.v6n2p37.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Nilsson, J., Leonard, L., Barazanji, D., & Simone, R. (2010). Placement of twins and Multiples in the Classroom: A Brief Survey of School Counselors' Knowledge and Attitudes. *Journal of School Counseling*, 8(16).
- Novák, T. (2007). *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada Publishing.
- Preedy, P. (2011). *Jak se mohou dvojčata lišit od ostatních dětí*. In Sborník textů z 1. Mezinárodní konference Život s dvojčaty (44-48). Získáno 14. 2. 2017 z: http://www.dvojcata-asociace.cz/wp-content/uploads/2012/12/Sbornik_z_konference_2012_n1.pdf.
- Rulíková, K. (2008). *Dvojčata. Péče o děti, jejich zdravý vývoj a výchova*. Brno: Computer Press, a. s.
- Rulíková Vítková, K. (2011). *Průvodce učitele dvojčat*. Metodický portál RVP. Získáno 15. 2. 2017 z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/12543/PRUVODCE-UCITELE-DVOJCAT.html/>.
- Sandbank, A., C. (1999). *Twin and Triplet Psychology: A Professional Guide to Working with Multiples*. London and New York: Routledge.

Segal, N. L., & Russell, J. M. (1992). Twins in the Classroom: School Policy Issues and Recommendations. *Journal of Educational and Psychological Consultations*, 3(1), 69-84.

Segalová, N. (2009). *Nedělitelná dvěma. Životy výjimečných dvojčat*. Praha: Triton.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Tully, L. A., Moffitt, T. E., Caspi, A., Tylor, A., Kiernan, H., Andreou, P. (2004). What Effect Does Classroom Separation Have on Twins' Behavior, Progress at School, and Reading Abilities. *Twin Research*. 7(2), 115-124. doi: 10.1375/1369052043323016087.

Seznam použitých grafů, tabulek a schémat

Seznam grafů

Graf 1: Kraj respondentek

Graf 2: Vzdělání respondentek

Graf 3: Věk respondentek

Graf 4: Délka praxe respondentek

Graf 5: Ročník základní školy

Graf 6: Počet dětí ve třídě

Graf 7: Pohlaví párů jednovaječných dvojčat

Seznam tabulek

Tab. 1: Zkušenost učitelek s dvojčaty ve třídě

Seznam schémat

Obr. 1: Aspekty podílející se na formování individuality dvojčat v jedné třídě

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Přístup učitelů k individualitě dvojčat

Autor práce: Michaela Žáková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 75 stran (152 087 znaků)

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 28

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá výzkumy dosud opomíjeným tématem přístupu učitelů k individualitě dvojčat. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení dvojčat a jejich typů s přihlédnutím především k jednovaječným dvojčatům a jejich specifickému vztahu. Věnujeme se také problematice společného oslovování a vnímání dvojčat jako jedné jednotky. Dále se také zabýváme osobností učitele ve škole a jeho přístupem k jednotlivým žákům i ke třídě jako celku. Na závěr zmiňujeme téma vzdělávání dvojčat a výzkumy s tímto tématem spojenými. Cílem výzkumné části je analýza přístupu třídních učitelů k individualitě dvojčat v rámci společné školní třídy, dále mapování specifik vztahu jednovaječných dvojčat v této třídě a specifik jejich školní docházky. Na základě těchto cílů jsme zvolili kvalitativní přístup a formulovali výzkumné otázky. Realizovali jsme 5 polostrukturovaných interview s jednovaječnými dvojčaty a 5 polostrukturovaných interview s jejich třídními učitelkami. Data byla zpracována metodou vytváření trsů a metodou kontrastů a srovnávání. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že třídní učitelky vnímají jednovaječná dvojčata jako dvě individuální osobnosti a zaměřují se na vnímání rozdílů mezi nimi. Třídní učitelky se také vyhýbají srovnávání dvojčat a jejich společnému oslovování a zdůrazňují potřebu soustředit se na poznání vzájemného vztahu mezi dvojčaty a na základě toho k nim zvolit odpovídající přístup.

Klíčová slova: dvojčata, dvojčatovství, individualita, přístup učitelů

ABSTRACT OF THESIS

Title: The approaches of teachers to individuality of twins

Author: Michaela Žáková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 75 pages (152 087 characters)

Number of appendices: 5

Number of references: 28

Abstract:

This bachelor thesis focuses on a so far ignored topic: the approaches of teachers to individuality of twins. The theoretical part focuses on the definition of twins and their types especially of the monozygotic twins and their specific relationship. We also pay attention to common addressing and perception of twins as a single unit. We also deal with the teacher's personality at school and his approach to individual pupils and the class as a whole. Finally we mention the topic of twin's education and researches related to this topic. The aim of the research is to analyze the approach of teachers to individuality of twins in the same classroom, as well as mapping the specifics of the twin's relationship in this classroom and the specifics of their schooling. Based on these aims we chose a qualitative method and formulated research questions. We conducted semi-structured interviews with 5 monozygotic twins and 5 semi-structured interviews with their classroom teachers. The data were processed using cluster analysis and contrasts and comparison analysis. The results showed that classroom teachers perceive monozygotic twins as two individual personalities and focus on the perception of differences between them. Classroom teachers also avoid comparison and common addressing of twins and they emphasize the need to focus on understanding the relationship of twins and based on this relationship they choose the appropriate approach of them.

Key words: twins, twinship, individuality, the approaches of teachers

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s třídními učiteli

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty

Příloha č. 4: Ukázka transkriptu rozhovoru s třídní učitelkou

Příloha č. 5: Ukázka transkriptu rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty

Příloha č. 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
ŽÁKOVÁ Michaela	Vančurova 149, Lanškroun - Dolní Třešňovec	F14720

TÉMA ČESKY:

Přístup učitelů k individualitě dvojčat

TÉMA ANGLICKY:

The approaches of teachers to individuality of twins

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Směkalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Studium literatury z oblasti vývojové psychologie, psychologie osobnosti, pedagogické psychologie (se zaměřením na problematiku dvojčat, individuality a přístupu učitelů k žákům)
- 2) Vypracování osnovy teoretické části práce
- 3) Příprava výzkumu (doporučen je kvalitativní rámec), stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek, získání výzkumného vzorku, stanovení výzkumných metod doporučen je polostrukturovaný rozhovor, vypracování otázek pro polostrukturovaný rozhovor
- 4) Zpracování teoretické části práce
- 5) Realizace výzkumu, jeho zpracování a interpretování výsledků
- 6) Diskuze, závěry a přínosy práce

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Asbury, K., Almeida D., Hibel, J., Haelaar, N., & Plomin R. (2008). Clones in the Classroom: A Daily Diary Study of the Nonshared Environmental Relationship Between Monozygotic Twin Differences in School Experience and Achievement. *Twin Research and Human Genetics*, 11(5), 586-595.
- Beauchamp, H. M., & Brooks, L. J. Jr. (2003). The perception, policy, and practise of educating twins: A review. *Psychology in the Schools*, 40(4), 429-437. doi:10.1002/pits.10097
- Čakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada.
- Českomoravská asociace Klubů dvojčat a vícčrat. (2011). Sborník textů z 1. Mezinárodní konference Život s dvojčaty.
- Faulkner, C. (2009). Placing Twins in School: Guiding parents on whether to separate or place twins together in school. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 25(3), 6-7.
- Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
- Nilsson, J., Leonard, L., Barazanji, D., & Simone, R. (2010). Placement of twins and Multiples in the Classroom: A Brief Survey of School Counselors' Knowledge and Attitudes. *Journal of School Counseling*, 8(16).
- Rulíková, K. (2002). Dvojčata: Jejich vývoj a výchova. Praha: Portál.
- Segal, N. L., & Russell, J. M. (1992). Twins in the Classroom: School Policy Issues and Recommendations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(1), 69-84.
- Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s třídními učiteli

OTÁZKY K ROZHOVORU – třídní učitelé

A) DOSAVADNÍ ZKUŠENOST S DVOJČATY VE TŘÍDĚ

1) Kolikrát za svou dosavadní učitelskou praxi jste se setkal/a s jednovaječnými dvojčaty ve Vaší třídě?

Jakého byla dvojčata pohlaví?

Lišil se nějak Váš přístup v jednotlivých případech?

B) SPECIFIKA PŘÍSTUPU UČITELŮ KE DVOJČATŮM

2) Je Váš přístup ke dvojčatům v jedné třídě odlišný než přístup k ostatním dětem?

V čem?

3) Jak probíhá Vaše komunikace s rodiči dvojčat? Je v něčem specifická? Liší se od komunikace s rodiči ostatních dětí?

4) Oblékají se dvojčata stejně?

5) Vnímáte nějaké odlišnosti mezi dvojčaty?

V čem?

6) Máte nějaké „pomůcky“, jak rozlišit dvojčata?

7) Mají dvojčata podobná jména?

8) Jak dvojčata oslovujete?

Oslovujete je někdy společným příjmením?

9) Srovnával/a jste někdy dvojčata v jejich školních výkonech?

10) Chválíte a trestáte dvojčata dohromady nebo zvlášť?

11) Vyměnila se dvojčata někdy při zkoušení?

12) Pokáral/a jste nebo oznámkoval/a jste někdy nesprávné dvojče?

13) Co považujete při vyučování dvojčat za nejobtížnější?

14) Jak ke dvojčatům přistupují ostatní učitelé?

C) SPECIFIKA VZTAHU DVOJČAT, JEJICH CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ

15) Jak vnímáte postavení dvojčat ve třídě?

Jak ke dvojčatům přistupují spolužáci?

Mají dvojčata ve třídě stejné kamarády?

Vnímáte, že si jsou dvojčata nejlepšími přáteli?

16) Vnímáte, že je vztah dvojčat něčím speciální?

V čem se to projevuje?

D) SPECIFIKA PŘÍSTUPU UČITELŮ K INDIVIDUALITĚ DVOJČAT

17) Rozdělujete dvojčata při skupinové práci nebo je necháváte pracovat společně?

18) Pozorujete na dvojčatech, že jsou samostatná nebo dělají věci spíše společně?

Jak tyto situace řešíte?

19) Sedí dvojčata ve stejné lavici?

Sedla si tak sama nebo jste jim zasedací pořádek určil/a?

20) Opisují od sebe někdy dvojčata nebo si radí?

21) Změnilo se jejich chování ve škole, pokud muselo jít jedno z dvojčat do školy samo (například nemoc druhého dvojčete)?

22) Vnímáte u dvojčat vzájemnou závislost?

Pozorujete u nich rivalitu?

23) Vnímáte jedno z dvojčat jako dominantní a druhé jako submisivní?

24) Mají dvojčata stejné koníčky?

25) Podávají dvojčata ve škole stejné výsledky?

E) ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

26) Jaké vnímáte výhody společné třídy dvojčat?

Vnímáte i nějaké nevýhody společné třídy?

Závěr: Napadá Vás něco, co byste chtěl/a doplnit/ sdělit na závěr?

Děkuji Vám za rozhovor!

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty

OTÁZKY K ROZHOVORU – jednovaječná dvojčata

A) SPECIFIKA PŘÍSTUPU UČITELŮ KE DVOJČATŮM

1) Chodíte stejně oblečení/i?

Jste, podle Vás, úplně stejní/é nebo se něčím odlišujete?

Čím konkrétně se od sebe lišíte?

2) Stalo se Vám někdy, že si Vás někdo spletl? Spletl/a si Vás někdy pan učitel/paní učitelka?

3) Má Váš pan učitel/Vaše paní učitelka nějaké „pomůcky“, podle kterých Vás rozeznává?

Které to jsou?

4) Jak Vás pan učitel/paní učitelka oslovuje?

Oslovuje Vás někdy Vaším společným příjmením?

5) Chová se k Vám jako ke dvojčatům paní učitelka jinak než k ostatním dětem ve třídě?

V čem?

6) Srovnával/a Vás někdy pan učitel/paní učitelka? Že třeba jeden z vás/jedna z vás je v něčem lepší nebo horší?

7) Když Vás pan učitel/paní učitelka pochválí nebo potrestá, dělá to tak když jste dohromady nebo zvlášť?

8) Pokáral/a Vás někdy pan učitel/paní učitelka nebo oznámkoval/a někdy druhé dvojče?

9) Jak k Vám přistupují ostatní učitelé?

B) SPECIFIKA VZTAHU DVOJČAT, JEJICH CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ

10) Jak se k Vám chovají spolužáci ve třídě?

11) Máte ve třídě stejné kamarády?

12) Vnímáte, že si jste si navzájem s druhým dvojčetem nejlepšími přáteli?

13) Vnímáte, že je Váš dvojčecí vztah něčím speciální?

V čem se to projevuje?

C) SPECIFIKA PŘÍSTUPU UČITELŮ K INDIVIDUALITĚ DVOJČAT

14) Pracujete ve třídě někdy ve skupinkách?

Pracuje při skupinové práci ve třídě společně nebo jste rozděleni/y do jiných skupin?

Určuje složení těchto skupin pan učitel/paní učitelka nebo si je vybíráte sami?

15) Děláte ve třídě/při výuce hodně věcí společně?

Děláte doma společně domácí úkoly? Učíte se spolu doma?

16) Zažíváte někdy situace, kdy se navzájem nepohodnete?

17) Sedíte ve stejné lavici?

Sedli/y jste si tak sami do sebe, nebo Vám zasedací pořádek určil pan učitel/paní učitelka?

18) Když bylo druhé dvojče nemocné, šel jsi/šla jsi do školy sám/sama?

Bylo to v něčem jiné, když jsi byl/a ve třídě sám/a bez svého dvojčete?

19) Máte stejné koníčky?

20) Máte stejné známky?

D) ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ

21) Jaké vnímáte výhody toho, že jste ve stejné třídě?

Vnímáte i nějaké nevýhody společné třídy?

22) Napadlo Vás někdy, že byste se vyměnili/i při zkoušení?

23) Opisovali/y jste někdy od sebe nebo jste si radili/y?

Závěr: Napadá Vás něco, co byste chtěl/a doplnit/ sdělit na závěr?

Děkuji Vám za rozhovor!

Příloha č. 4: Ukázka transkriptu rozhovoru s třídní učitelkou

R3

Na úvod bych se Vás zeptala, jestli už jste se setkala s dvojčaty ve třídě?

Ano.

A kolikrát to bylo?

Poprvé jsem je měla kdysi dávno v ještě jiném městě – to byly jednovaječný. Pak jsem měla i trojčata. A jinak dvojčata ve třídě jsem ještě tady i měla. Takže setkala jsem se.

A jednalo se ve všech případech o jednovaječná dvojčata?

Ano.

A jakého byla pohlaví?

Dvojčata byly holky. A ta trojčata to byli dva chlapci a jedna dívka.

**A lišil se třeba ten Váš přístup k nim, když to porovnáte v jednotlivých případech?
Třeba v porovnání teďka s holkama, co máte ve třídě?**

Teďka s holkama...Pokud jsou ta dvojčata jednovaječná, tak prostě jsou stejná. Ještě když to maminky umocní tím, že je hezky stejně oblékají. Je pravda, že když jsou holky vedle sebe, tak jsem je poznala celkem snadno. Jednak má každá trošičku jinou povah a to se objeví i v tom obličejí, v tom výrazu ve tváři. Mají ty rysy. Ale ve chvíli, kdy je nějaký ruch ve třídě, nějaký zmatek a jsou každá na jiné straně třídy, tak nevím...

Tak nevíte...

Tak opravdu nevím. Až letos se nám podařilo, protože jsme si vyráběli třídní tablo takovým jakoby zajímavým způsobem, stříhali jsme si fotky. A protože jsem chtěla, abych neobtěžovala rodiče, pak je i každá fotka jiná, tak jsem si všechny děti fotila ve třídě. A když jsem si pak ty fotky chystala, tak jsem si říkala, jak já ty holky poznám, vždyť jsem si je nerozlišila. A až u toho důkladného průzkumu jsem zjistila, že má jedna pihu pod rtem. A fakt jsme si to i s dětma řekli a od té doby všichni víme, že A3 má pihu a krásně je teda poznáme.

Aha, takže to je taková pomůcka, že pak víte, na co se zaměřit.

Opravdu jsme si dali takovou pomůcku.

A chodí dvojčata stejně oblékaná?

Chodí, chodí stejně oblékané. Jenom maminka mi v první třídě říkala, že by mě mohlo zachránit, že má každá jiné bačkůrky. A holky pak bystře přišly i na to, že by si ty bačkůrky mohly teda si i vyměnit, takže jsem na tohle nikdy nespolehala.

Dále bych se Vás zeptala, jestli je Váš přístup k dvojčatům odlišný než přístup k ostatním dětem ve třídě?

U mě teda ne. U mě určitě ne. Respektuji to, že je to jiné prostě. Nejsou to sourozenci, ale třeba vím, že maminka bojovala chvíli s tím, že třeba když onemocněla jedna, tak ta druhá měla jít sama do školy. To je pro ně hrozně nezvyklý, jak ony jsou zvyklý všechno spolu. Takže viděla jsem v té první třídě, že prostě opravdu chyběly spolu.

Že zůstaly doma obě dvě?

Že zůstaly doma obě dvě. Ale bylo vidět, že i maminka je velmi rozumná, takže i ona se s tím nějak poprala. A pak už i dokázaly, že třeba opravdu doma byla jedna a ta druhá přišla do školy. Během té první třídy se to tak nějak vyladilo. Ale bylo vidět, že tam určitý boj jakoby s tím byl, že jsou zvyklý být prostě spolu.

A v čem to třeba bylo jiné, když musela jít do školy jen jedna? Byla třeba víc ostýchavá?

Nemyslím si. Ve škole se to neprojevalo, protože oni celkově, i když jsou spolu, tak z nich nesálá žádná jakoby síla nebo tak. Udělaly jsme spolu velký kus práce, protože třeba v první třídě ony nemluvily, ony fakt jenom tak seděly, koukaly, ustrašený... Takže my jsme jakoby slavili, když jsem je viděla, že o přestávce opustily své místo a s někým se smály a bavily. Oni to jsou opravdu velmi introvertní dívky.

Jak probíhá Vaše komunikace s rodiči dvojčat? Je třeba v něčem specifická?

Jejich tatínek je můj spolužák a my jsme malé město, takže tady opravdu většinu těch rodičů znám osobně, takže komunikace v mém případě problém není. A oni třeba srovnávají známky doma, pochopitelně, takže ze začátku jsem si i zjišťovala, jak to třeba

holky snášejí, když vlastně každá dostane jinou známku. A jsem neměla pocit, že fakt můžu stejně jakoby známkovat, protože opravdu každá je trošku šikovnější na něco jiného.

A třeba když máte ty rodičovské schůzky a máte rodičům říci nějaké informace o holčičkách, třeba že se jim něco povedlo... Říkáte to o nich jako dohromady nebo o každé zvlášť?

O každé zvlášť, ona je totiž i každá trošku jiná. A dokonce maminka teď mi dávala zpětnou vazbu, že nastoupily teďka na nějaký kroužek a že opravdu jsem ty děti perfektně odhadla, že opravdu jedna třeba je šikovnější na tu matematiku, druhá zase třeba si víc věří v tom českém jazyce. Ony jsou obě velmi šikovné teda, takže ty rozdíly jsou minimální. Ale každá je vidět, že třeba možná do budoucna si umím představit, že jedna třeba půjde cestou, že bude studovat nějaký humanitní obor a jedna třeba technický.

Mají dvojčata podobná jména?

Nemají, jedna je A3 a druhá je B3.

A jak je oslovujete?

A3 říkám A3 a B3 říkám B3.

A řeknete jim třeba někdy společným příjmením?

Ne, příjmením, ne. Říkám jim „holky“. Když mám právě zmatek a nepoznám je, tak říkám „holky“. A ony to respektují, nezlobí se, neberou to jako urážku. Prostě „holky“. Musím tedy říct, že děti ve třídě je poznají líp než já, když je nějaký šrumelec nebo něco.

To je zajímavé.

Já si myslím, že oni je poznají i podle té příslušnosti v tom kolektivu, podle toho kamarádství. Že jsou zvyklí, že se třeba víc baví s jednou nebo s druhou.

A ti spolužáci je taky občas osloví jako „holky“?

Většinou ne. Ani „dvojčata“. Oni jsou ještě docela malý, možná že pak tohle třeba přijde s pubertou. Ale teďka oni opravdu když jsou k tomu vedený, tak se oslovují těmi jmény. A když vidí, třeba já když tápu, tak oni mě někdy nahoděj, že pomůžou. Tak to jsem ráda, že je takhle mám.

Srovnávala jste někdy dvojčata v jejich školních výkonech?

Ne, jenom opravdu v té první třídě mě to jako napadlo, protože jako je mám v tom klasifikačním archu pod sebou. A teď jak jsem zapisovala ty známky, tak si říkám: hm, tak jedna dvojka, jedna jedna mínus, tak to jsem zvědavá, jak si to holky doma přeberou. Tak jsem se pak jenom ujišťovala, jak to prostě doma berou, jestli jsou schopný se s tím vyrovnat, jestli s nima o tom mám nějak víc hovořit, nebo jestli to holky dávají. Ale já si myslím, že tam opravdu je inteligentní i rodina, oni opravdu ty děti vedou velmi hezky a tak jako zodpovědně, takže si myslím, že chápou i míru té klasifikace. Že prostě jedné se něco povede, jedné se něco nepovede.

Zmínila jste, že občas nastane situace odlišného prospěchu. Říkáte třeba v této situaci holkám, aby si s danou látkou doma pomohly?

Jo, tak to se mi stalo letos, protože máme základy hudební výchovy a holky nechodí do hudebky. A dělali jsme noty, tak jsem říkala, že si dáme diktát not. Dali jsme si asi pět notiček a jedné se to povedlo a druhá se vůbec nechytla. Tak to pak bylo, tak s tím doma tý segře pomoz. Ale jako v těch zásadních věcech, oni i tím, že jsou hodně šikovný, tak my na to zas tak nenarazíme no.

A chválíte nebo trestáte dvojčata dohromady nebo zvlášť?

No tak pokud třeba tu aktivitu dělají spolu, tak dohromady. Ale jinak je beru jako všechny děti ve třídě, každou zvlášť. Mluvím s nimi na té úrovni, jak se to odehrává, když se to povede oběma, dostanou obě svoji pochvalu.

Dobře. A napadlo vás třeba někdy, že by se mohly vyměnit při zkoušení?

Pořád si naivně myslím, že jsou na to ještě malý. A navíc ta frontální výuka se teďka nepropaguje, že by prostě hodina začala přezkoušením tří dětí. Je to teďka vedené spíš takovou spoluprací. A když už třeba něco prověřujeme a chceme z toho mít známku, tak je to spíš ta písemná forma. Nebo je to spíš forma toho rozhovoru v těch lavicích. Jediný, co jsem dětem chtěla dopřát, je zkusit třeba před obecnstvem přednést báseň, nebo představují třeba knihy, které přečetl. No ale tak to tam jsou každá za sebe a tak jako ostatní děti. Nemám v tom jakoby žádný rozdíl.

Stalo se vám třeba někdy, že jste si spletla známky?

Musím se na tu schůzku s rodiči připravit. Někdy si nejsem jistá. Když bych měla o nich kompetentně pohovořit, tak si opravdu vezmu k sobě ty materiály a opravdu se na to musím připravit, že někdy to člověku opravdu splývá. Navíc já i dost často přesazuju, protože mám pocit, že je to pro děti fajn, když mají vedle sebe nový kamarády, který poznávají a jiný zase místo, ze kterýho vidí mě nebo tu tabuli. Takže úplně od boku to taky nevystřelím. Musela bych se utvrdit, podívat se. Jakoby vysloveně spletla to ne, ale musím si prostě dávat ten pozor, kdo je kdo.

A co myslíte, že je nejobtížnější, když máte dvojčata ve třídě?

Tak vzhledem k tomu, že se pohybuju na tý národce, tak nemyslím si, že by to pro mě, krom toho určení, třeba abych je lépe poznala, že by to pro mě jako bylo něco až tak zásadního. Teďka je to taková komunita ta třída, taková rodina. Fakt nevím, co se s nima stane dál, až přijdou třeba do puberty nebo na druhým stupni, jestli třeba ten nápad nějaký výměny, jim se budou ty učitelé střídat, já jsem s nima pořád, takže je mám dost nakoukaný.

A mají holky ještě nějaké jiné paní učitelky?

Letos to takhle je, že mají jenom na tu angličtinu.

A jak k nim tito učitelé přistupují?

Ještě jsem se na to neptala. Nabízela jsem paní učitelce na angličtinu, že bychom je zkusily rozdělit, a tak jako i pro ně by to byla zkušenost. Ale od našeho vedení na to nepřistoupili, nebylo mi v tomhle vyhověno. Tudíž jsou opět spolu, když je to podle abecedy.

A jaké vnímáte postavení dvojčat ve třídě? Mají tam dvojčata kamarády?

Holky mají jednu společnou kamarádku. A s tou tráví opravdu veškerý čas. Ale jinak holky jsou pohodový, usměvavý, nekonfliktní a myslím si, že jsou u dětí celkem oblíbený

Vnímáte, že si jsou dvojčata nejlepšími přáteli? Nebo že by byl ten jejich vztah něčím speciální?

Jsou hodně spolu, když se řadí, řadí se spolu. I když teďka bych řekla, že ta jejich společná kamarádka má dost tu jednu, že třeba ve dvojicích jde s tou jednou a ta druhá zůstane

zvlášť. A ta kamarádka to pak tak jakoby střídá potom, že si někoho vezme. Já jsem se nedostala nikdy do situace, že bychom třeba byli mimo domov, třeba ve škole v přírodě. V té škole tak nevím. Je vidět, že to jsou dvojčata, chodí stejně oblíbený, tráví spolu ten čas, ale nic speciálního jsem neměla možnost poznat.

A vy jste říkala, že pracujete ve třídě v těch skupinkách. Rozdělujete do nich děti vy, nebo je necháte rozdělit samy?

Děláme to různě, aby to měly pestrý. My každý čtvrtek pravidelně učíme v centrech, je to takový můj projekt a docela mám i odezvu od paních vychovatelek, že to ty děti baví a poznamená v té komunikaci a spolupráci. A cílem je pochopit, že v té skupince mohou mít děti nadané, talentované, ale taky dostat toho kamaráda, kterému to nejde. Tak to právě různě střídáme – někdy skupinky losujeme, někdy podle sebe, jak chtějí, někdy dáme řadu. Opravdu to střídáme. A holky nemají problém, buď jsou spolu, nebo nejsou. Oni jsou fakt nekonfliktní.

Pozorujete na dvojčatech, že jsou samostatná nebo dělají věci spíše společně?

Při vyučování tohle neposoudím. Třeba v první třídě spolu seděly. Ale my třeba i místa ve třídě děláme losem, losujeme písmena a já si jenom nechávám to právo, že třeba vím, kdo hůř vidí, kdo je vyšší, kdo je levák. A děti se na to docela naučily, přesazujeme každé 3 týdny. Tak my to bereme jako takovou zkušenost, že si s každým vyzkouší sedět. Jak je třeba vidět ty vztah mezi dětmi, že si třeba vylosujou toho, s kým si třeba potřebují vyměnit ty energie, zkusit si s ním sedět. Takže já třeba málokdy je mám v té třídě vedle sebe. Ale když bych třeba řekla, že bude volná hodina a ať si sedne, kdo s kým chce, tak rozhodně budou blízko nebo budou mít mezi sebou tu kamarádku. To by se určitě takhle našly.

A stalo se třeba někdy, že by dvojčata od sebe opisovala, nebo měla nějaký tendence si radit?

Myslím si, že úplně srovnatelně se všemi ostatními v tomhle věku, že nejde říct, že nějak víc by to vyhledávaly.

Vnímáte u dvojčat vzájemnou závislost?

No nevím, zatím jsme se dostaly jen do té situace s tím maroděním, kterou jsme teda vyřešily a zvládnou to. I tu práci ve skupinách. Nemají z toho žádný stres. Ale nedokážu

třeba posoudit, jak by to bylo ve větším, kdyby třeba jedna se mnou měla odjet na tábor a druhá ne, tak to nevím. Ale myslím si, v souvislosti ještě s tou předchozí otázkou, že mají výhodu, že si třeba můžou poradit v tom úkolu, že jsou na to dvě. Když třeba jedna neví a druhá ví, že si to tak porovnají. Ale v tomhle jsou asi jako ostatní děcka a s tou extrémní závislostí ne. Když je třeba rozdělím do nějaký skupinky, tak žádný slzy, že by třeba sháněla tu segru, to ne.

A zaznamenala jste třeba, že se někdy nepohodnou?

Já jsem je zatím při žádné hádce neviděla, protože oni takový emoce neprojevují. Ony jak jsou takový hodný. Možná třeba maminka doma zažije něco jiného, ale tady v tý škole se chovají opravdu klidně, disciplinovaně. Ale oni se nikdy nepohádaly s nikým. Jestli by to třeba proběhlo, kdyby třeba byly impulzivnější, protože oni nemají v povaze to hádání no.

A myslíte si, že třeba jedna z nich je dominantnější?

Dominantnější ne, ale bystřejší je fakt ta prvorozená. Ono to je vidět i na obličejí, až je uvidíte...Ta A3 je taková staženější, působí jako ještě větší introvert. Ale zase paradoxně třeba v práci bych řekla, že jednou ta A3 bude v ledacčem šikovnější, pohotovější než ta B3.

A mají třeba i stejné koníčky?

Oni právě těch koníčků zatím moc nemají, ona je maminka dost drží. Já si myslím, že by jim prospěl pobyt mezi dětmi, že by se právě tím mohly i od sebe odpoutat. Takhle mají jen tu školu. Do kroužků moc nechodí.

A tak na závěr myslíte, že jsou obecně nějaké výhody toho, že jsou spolu v jedné třídě? Nebo naopak nějaké nevýhody?

To jste mě trochu zaskočila tou otázkou, abych řekla pravdu. To mě nikdy nenapadlo rozdělit dvojčata.

Já třeba vím, že v zahraničí se tohle běžně praktikuje, že je rozdělují, tak se na to ptám.

Každopádně si myslím, že třeba pro ty děti by to zkušenost byla. Akorát si myslím, že bych to třeba netahala úplně na první stupeň. Ty děti jsou tou adaptací na tu školu,

na tu první třídu...takže ještě to tímhle komplikovat...Ale myslím si, že pak je dobrý to možná s těma dětma zkoušet, protože pak je třeba zbytečný, aby vybírali třeba stejnou střední školu jenom proto, že jsou dvojčata. A na tohle se musí trochu připravit, že ten život se jim trochu jakoby rozdělí. Tak třeba na tom druhém stupni by to bylo fajn, tam mají tu výuku, že se ta třída dělí, tak třeba aspoň minimálně tohle aby zkoušely. Ale myslím si, že tohle by třeba hlavně měli chtít ty rodiče a vědět, jak na to. Že vlastně stále mají někoho, kdo je mu blízký, kdo je s ním, a třeba pak nedojde vlastně k tomu osamostatnění. Pořád mají toho průvodce. Takže možná, že by to špatné nebylo...

To je ode mě všechno, já Vám moc děkuji za rozhovor. Napadá Vás třeba ještě něco, co bystě chtěla doplnit?

Asi ani ne, asi je to všechno. Překvapilo mě, že se o dvojčata zajímáte, to se tak moc nevidí...

Příloha č. 5: Ukázka transkriptu rozhovoru s jednovaječnými dvojčaty

D5

Já jsem si všimla, že jste stejně oblečené. To máte takhle často?

A5: Jo.

B5: Já mám taky občas malinko jiné triko doma, než má segra.

Malinko jiné? To znamená třeba jinou barvu?

B5: No A5 ho má jakoby tmavší a já mám na něm jiné obrázky.

A5: No a B5 má i fialovou aktovku a já mám zase růžovou aktovku.

A to oblečení, které si vezmete na sebe, Vám nachystá maminka?

B5: Jo, ale dneska nám ho připravil tatínek, protože nás dneska odváděl do školy.

Jste, podle Vás, úplně stejné nebo se něčím odlišujete?

B5: Jo. Často si nás pletou.

A5: Jo.

Často si Vás pletou? I tady ve škole?

B5: Tady naše kamarádka mi říká A5.

A5: A mně říká zase B5.

B5: A kamarádův taťka nebo maminka, těm úplně přijdem jiný.

A5: Že nejsme stejný.

A co paní učitelka? Ta si vás taky někdy plete?

B5: Jo.

A5: Možná občas.

B5: A moje kamarádka si nás neplete...

A5: Ale třeba já mám tady jizvu. A B5 má někde tady jizvu.

B5: A já mám tady jizvu! A B5 je malinko větší.

A5: Postav se, se změříme, dělej!

A jak vám paní učitelka říká?

A5: Mně říká A5.

B5: Mně říká B5.

A řekne vám třeba někdy „holky“ nebo „holčičky“?

A5+B5: ...kamarádky!

Kamarádky?

A5: Jo, třeba moje kamarádka nám říká „holky“.

A „dvojčata“ vám někdo neříká?

A5: Ne.

A myslíte si, že se k vám chová paní učitelka stejně jako k ostatním dětem ve třídě?

A5 + B5: Jo!

A stalo se vám někdy, že by vás paní učitelka porovnávala? Že se třeba jedné něco povedlo, druhé nepovedlo?

A5: No, stalo se to, že já jsem ani nevěděla, že mám u sebe B5 sešit, takže ona si úkol musela udělat doma a já ve škole. Já jsem její sešit schovávala v deskách, aniž bych o tom věděla.

Jo tak! A když se vám třeba něco povede ve škole...

A5: Jo my dostáváme pořád pochvaly a jedničky!

Obě dvě stejně? Nestane se, že by jedna dostala a druhá nedostala?

B5: Ne. Dostáváme i usměvavý smajlíčky.

A5: Ale třeba jednou B5 zapomněla úkol a já ne, já už jsem ho dávno měla.

A holky máte ještě nějakou jinou paní učitelku?

A5: Jo.

A ta paní učitelka si vás neplete?

A5 + B5: Ne!

A5: Ona nám ani neříká jménem.

A jak vám říká?

A5+B5: ...

Třeba ukáže?

A5+B5: Jo.

A co spolužáci? Máte ve třídě kamarádky?

B5: Jo, máme.

A5: Máme ve škole kamarádky, co s náma chodily do školky.

B5: A my jsme taková jako skupinka.

A to máte stejný kamarádky?

A5: Jo.

B5: Ze školky.

A5: Těm je šest, nám už je sedm.

B5: Jenže holky se maj, protože oni maj bráchy taky v týhle škole, takže se s nima občas viděj.

A5: No náš brácha už chodí na gympl.

B5: A je mu 16.

Teda, takovýho velkého bráchu máte! A myslíte si, že jste vy dvě nejlepší kamarádky spolu?

A5+B5: Jo.

A5: Někdy se mě moje nějaká kamarádka ptá, kterou já mám nejraději kamarádku. Já říkám segra! A oni, že ne, jako segra se nepočítá, to je segra.

B5: A mě se taky na to ptají a já říkám segra! A oni říkají, ne segra se nepočítá. Jaká jiná?

A5: A já když myslím, že se segra nepočítá, že je úplně hodná, tak řeknu jinou kamarádku.

B5: Já taky.

A5: Třeba kamarádku N.

B5: Tu říkám taky!

Jo, to je taková druhá nejlepší kamarádka po segře?

A5: Jo!

Ono se tak občas říká, že je ten vztah dvojčat něčím speciální. Myslíte si, že to platí i u Vás?

A5: Asi jo.

B5: No když A5 byla u babičky a já jsem byla doma...

A5: No tak se bála, že ji tam někdo sní!

B5: Nene! A taky to, že jednou A5 byla nemocná a zůstala doma a já jsem jela do Prahy.

A jaký to bylo, když jste byla takhle sama každá?

B5: No A5 se doma měla dobře, protože si s ní hrála maminka.

Holky a pracujete ve třídě někdy ve skupinkách?

B5: No jednou jsme měli takové skupinky, jenže já jsem byla s dvouma klukama a asi s dvouma nebo jednou holčičkou.

A5: Já jsem byla s jednou holčičkou a s dvouma klukama.

Takže jste byla každá zvlášť, každá v jiný skupince?

B5: Jo a někdy jsme i měli takový skupinky na tělocviku.

Na tělocviku...a to jste taky někdy zvlášť?

B5: Taky někdy zvlášť.

A jaký to je, když jste byly takhle každá zvlášť?

B5: No dobrý.

A5: No nic moc, chtěla jsem být se segrou.

A to jste si vybraly samy, do jaké půjdete skupinky, nebo se to třeba losovalo?

B5: Paní učitelka nám říkala.

A5: Škoda, že jsem nemohla být se segrou.

A kde ve třídě sedíte?

A5: Já sedím jakoby u dveří. A sedím v třetí lavici.

A ty?

B5: Já sedím v první u dveří.

Seděly jste někdy spolu?

A5: Na začátku, ale hned nás rozsadili.

A chtěly byste sedět spolu?

A5+B5: Jo!

A5: No ale pro nás to rozhodně není lepší, že nesejíme spolu.

A když děláte domácí úkoly, děláte je spolu nebo zvlášť?

B5: Spolu, ale tatínek nás musí kontrolovat.

A5: No, ty říkáš, že děláme úkoly společně. Žes mi jednou s jedním úkolem utekla, s tím kytíčkovým.

B5: To nevadí.

Tak úkoly většinou spolu...a radíte si?

B5: Jo.

A stane se Vám, že se občas nepohodnete?

B5: Občas jo.

A5: A já vždycky, když si ze segry vystřelím, tak ona mě začne jakoby plácát.

B5: Co?

A5: No já si z ní vždycky jakoby utahuju a jí to štve.

Holky, co vás baví, co rádi děláte?

A5: Mě baví tancování.

Tancování...A tebe?

B5: Mě baví výtvarka.

A5: Jo a taky chodím na dance fitness, se segrou.

Jste rádi, že jste spolu ve třídě?

A5+B5: Jo.

A myslíte si, že by to bylo jiný, kdybyste byla každá zvlášť? Kdybyste byla každá v jiné třídě?

B5: To jo.

A5: Nebylo by to moc dobrý.

B5: My chceme být furt spolu.

I když nejste spolu v lavici, tak jste spolu ve třídě...

A5: Jo, to mi bohatě stačí!

B5: Ale chtěla bych sedět s ní...škoda...

Holky, vy jste šikulky! Už spolu máme hotový celý rozhovor! Moc Vám děkuju, že jste si se mnou povídaly!