

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Hana Martáková

**NADANÍ ŽÁCI**

**S VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Nadání žáci s vývojovou poruchou učení*“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu literatury.

Souhlasím, aby moje práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci a zpřístupněna studijním účelům.

V Olomouci, duben 2023

.....  
Hana Martáková

## **Poděkování**

Chtěla bych srdečně poděkovat paní PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za ochotu, konzultace, věcné připomínky a odborné vedení, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Děkuji také panu řediteli Pedagogicko-psychologické poradny se sídlem v Moravskoslezském kraji za jeho cenné rady k pojetí celého tématu a všem respondentům za jejich spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. Na tomto místě bych chtěla vyjádřit velké díky své rodině za neustálou podporu poskytovanou během celého studia ve všech ohledech. Velmi si toho vážím.

## ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou souběhu nadání a specifické vývojové poruchy učení. Teoretická část se skládá ze tří kapitol: Nadaný žák, Žák se specifickou poruchou učení a Nadaný žák se specifickou poruchou učení. Praktická část se věnuje stanovenému cíli zjistit úroveň vzájemné spolupráce mezi pedagogicko-psychologickou poradnou, školou a rodinou při vzdělávání nadaného žáka se specifickou vývojovou poruchou učení na 1. stupni základní školy. Výzkumná data byla získávána designem kvalitativního výzkumu za využití strukturovaných rozhovorů.

**Klíčová slova:** dvojí výjimečnost, nadání, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, mimořádné nadání, dyslexie, dysgrafie, nadání žáci s handicapem, úroveň spolupráce

## ANNOTATION

This bachelor's thesis deals with the issue of the convergence of giftedness and specific learning disability. The theoretical part consists of three chapters: Gifted Student, Student with Specific Learning Disability and Gifted Student with Specific Learning Disability. The practical part of the thesis aims to examine the level of mutual cooperation between pedagogical-psychological counselling, a school, and a family in the education of a gifted student with a specific learning disability in primary education. The research data has been obtained by a qualitative research design adopting structured interviews.

**Key words:** twice-exceptional, giftedness, specific learning disability, dyslexia, dysgraphia, gifted students with disabilities, level of cooperation

# OBSAH

Úvod .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. Nadaný žák .....	7
1.1 Vymezení nadání .....	7
1.2 Vyhledávání a identifikace nadaných žáků .....	10
1.3 Vzdělávání nadaných žáků v českém školství .....	13
2. Žák se specifickou poruchou učení .....	16
2.1 Terminologické vymezení .....	16
2.2 Systém vzdělávání .....	25
2.3 Statické údaje o žácích s SPU v českých školách .....	26
3. Nadaný žák se specifickou poruchou učení .....	28
3.1 Základní charakteristika souběhu nadání a poruchy učení .....	29
3.2 Identifikace dvojí výjimečnosti .....	32
3.3 Vzdělávání žáků s dvojí výjimečností .....	34
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>	
4. Metodologie .....	35
4.1 Cíl práce a metodologie výzkumu .....	35
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	38
5. Výsledky a vyhodnocení výzkumu .....	40
6. Diskuze .....	53
Závěr .....	55
Seznam použité literatury .....	57
Seznam obrázků .....	60
Seznam použitých zkratk .....	61
Seznam příloh .....	62

# ÚVOD

V době inkluzivního vzdělávání, kdy je kolektiv třídy na běžné základní škole tvořen žáky s rozmanitou škálou jejich speciálních vzdělávacích potřeb, se stále potřebujeme učit, jak pracovat s určitými skupinami žáků vyžadující individuální přístup, jak naplnit jejich potenciál a rozvíjet jejich jedinečnost dál. Pojem dvojí výjimečnost, pocházející z anglického překladu „*twice exceptional*“, který představuje souběh intelektového nadání s handicapem, je ve veřejném prostředí stále nové téma, které se díky paní docentce Šárce Portešové a jejího zájmu o tyto žáky dostává čím dál tím víc do povědomí široké veřejnosti.

Rizikem pro správnou identifikaci této skupiny jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se může stát naše ustrnutí v mylných představách, že existují pouze dvě oddělené cesty, a to mimořádné nadání a specifická porucha učení jako jeho protipól. Dvojí výjimečnost dokazuje možný souběh těchto protikladů tzv. spojení těchto dvou cest v jednu společnou a ve speciální pedagogice umožňuje přicházet na nové kreativní způsoby pro maximální využití potenciálu jedince přes obtíže plynoucí z poruchy. Správná identifikace žáka s dvojí výjimečností je pouhým začátkem procesu podpory jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Velmi klíčovou roli hraje následná spolupráce mezi segmenty poradna – škola – rodina, která je rozhodující pro budoucnost daného žáka v oblasti naplňování jeho potenciálu. Pokud vzájemná spolupráce mezi segmenty (poradna – škola – rodina) není jednotná, je potřeba si být vědom, že dochází k ohrožení správného rozvoje a naplňování potenciálu žáka. Tato skutečnost z reálných příběhů těchto jedinců mě samotnou přivedla k myšlence prozkoumat, jaká je reálná úroveň spolupráce probíhající mezi segmenty (poradna – škola – rodina), které samostatně s žákem pracují.

Cílem bakalářské práce je zjistit úroveň spolupráce poradny, školy a rodiny při vzdělávání žáka na 1. stupni základní školy, u kterého se objevuje souběh nadání a specifická porucha učení (tzv. dvojí výjimečnost). Dílčí cíl je potom zmapovat, jak vypadá u jednotlivých segmentů (poradna – škola – rodina) individuální práce s žákem. Bakalářská práce je rozčleněna na teoretickou část a navazující část praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, které přináší odborné vědomosti z dané problematiky s cílem seznámit čtenáře s dvěma již známými speciálněpedagogickými tématy, a to nadaný žák a žák se specifickou vývojovou poruchou učení, které slouží jako podklad pro třetí kapitolu, jež se věnuje možnosti souběhu nadání s poruchou učení tzv. dvojí výjimečnosti. Poté následuje část praktická, která je zaměřena na kvalitativní šetření za využití metody strukturovaných rozhovorů, které byly vedeny se všemi zástupci jednotlivých segmentů konkrétních žáků ve složení poradenský pracovník, třídní učitel a rodič.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. NADANÝ ŽÁK

Tématice nadání se začalo v českém prostředí věnovat více pozornosti, než tomu tak bylo v předchozích letech (Stehlíková, 2018). Již autorka Hříbková (2009) upozorňovala před 14 lety, že ačkoli se jedná o téma, které v naší společnosti není nové, stále vzdělávání nadaných žáků není plně uchopeno a zpracováno, jak by si zasloužilo. Z její strany bylo upozorňováno na malé množství odborných zdrojů zabývajících se problematikou nadání, které by u nás byly dostupné. Troufám si tvrdit, že ačkoliv je toto tvrzení autorky Hříbkové staré 14 let a od té doby již vyšlo určité množství nových publikací na toto téma, tak osobně jsem se také setkala při vypracovávání této závěrečné práce s obtížným získáváním aktuálních a odborných poznatků z českého prostředí zabývajících se tématem nadaných žáků. Chci předem upozornit na odkazování na zdroje, které se vzhledem k roku 2023 mohou jevit na první pohled jako zastaralé, ale vzhledem ke skutečnosti, že zatím není dostupná kvalitnější náhrada odborného literárního fundamentu pro nadání, odkazuji na dostupné zdroje, byť starší.

Pedagogiku nadaných lze definovat jako část speciální pedagogiky, která věnuje pozornost teorii a edukaci jedinců vyžadujících kvůli svému nadání speciální péči (Vašek, 1996 in Jurášková, 2003). Dle Juráškové (2003) „*Základy pedagogiky nadaných*“ jak na Slovensku, tak i u nás toto zaměření pozornosti pro žáky s nadáním v oboru speciální pedagogiky není ještě oficiálně zařazeno. Pokud se ale dnes podíváme do školského zákona č. 561/2004 Sb., konkrétně vyhlášky 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, můžeme se sami přesvědčit, že školská legislativa s nadanými žáky počítá jako se skupinou, která potřebuje podpurná opatření, tudíž se jedná o cílovou skupinu speciální pedagogiky.

### 1.1 Vymezení nadání

V odborných zdrojích lze najít velké množství vymezení a definic zabývajících se nadáním, které jsou koncipovány jak z užšího, tak i širšího hlediska a s různorodým porozuměním samotného pojmu nadání. I přes tuto diferenciaci se téměř všechny shodují v tom, že nevymezují hranici, kdy už je jedinec nadaný, a kdy ještě není. Z tohoto pohledu může pojetí nadání působit nejasně, je ale potřeba mít na mysli, že nacházíme-li se v oblasti zkoumání a určování psychologických charakteristik, tak takové hranice ani není možné přesně určit (ve

skutečnosti téměř vždy existují přechodové, hraniční oblasti – jako v případě mentálního postižení; hraniční pásmo mentální retardace) (Jurášková, 2003).

V literatuře se nejčastěji objevují termíny nadání a talent. Význam obou pojmů se přiřazuje ke schopnostem a zpravidla vyjadřují jejich nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje (Hříbková, 2009). Jurášková (2003) ve své publikaci přichází se zjištěním, že někteří autoři (Dočkal a kol., 1987, Tannenbaum, 1993, Mönks a Ypenburgová, 2002) tyto pojmy používají jako ekvivalenty. Naopak odborníci (Gearheart, Weishahn a Gearheartová, 1988, Kingová a kol., 1985, Montgomeryová, 1996) charakterizují nadání za všeobecné intelektové předpoklady a talent považují za předpoklady pro jednu nebo více domén (Jurášková, 2003).

Například Havigerová (2011) zastává názor, že nadání jsou vrozené dispozice, které se v průběhu života mohou a nemusí projevit, míra nadání se během vývoje jedince mění – v prospívajícím prostředí se může rozvinout, za nepříznivé životní situace naopak „zakrnět“, zejména jestli dojde k promeškání tzv. senzitivního období. V intelektovém nadání existují podle Havigerové (2011) různé stupně nadání odvozené podle inteligenčního kvocientu jedince viz *Tab. 1*, jedná se o metricky založený systém stupňování nadání (Gagné, 2004 in Havigerová, 2011).

IQ 115–130	bystrý jedinec	clever
IQ 130–145	nadprůměrně nadaný	moderately gifted
IQ 145–160	vysoce nadaný	highly gifted
IQ 160–175	mimořádně nadaný	exceptionally gifted
IQ 175–190	velmi vysoce nadaný	profoundly gifted
IQ 190+	„nevyléčitelně“ nadaný	„terminally“ gifted

*Tab. 1: Označení úrovně kognitivních schopností (Havigerová, 2011, str. 22).*

Školská legislativa pro změnu pracuje s termíny nadání a mimořádné nadání, které jsou podrobněji definovány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., „o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, kde § 27 obsahuje následující definice:

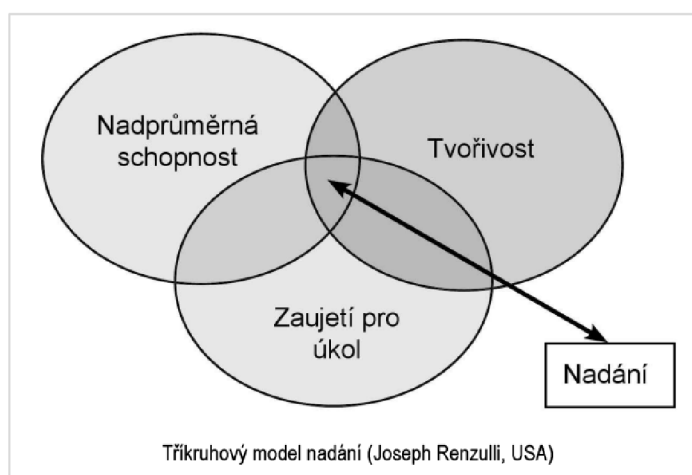
*Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*



*Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činnosti nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. – Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).*

Velmi úspěšnou a průlomovou pro vymezení nadání se stala v 70. letech minulého století Renzulliho tříkruhová koncepce viz *obrázek č. 1* (angl. *The Three-Ring Conception of Giftedness*), která jako první přinesla vymezení nadání (v Renzulliho pojetí spíše nadané chování) jako určitý systém nezávislý pouze na výsledné hodnotě inteligenčního koeficientu jedince, ale klade důraz na probíhající interakci mezi třemi rovinami:

- nadprůměrná schopnost (inteligence),
- kreativita (tvořivost),
- angažovanost v úkolu (motivace).



*Obrázek č. 1: Renzulliho tříkruhový model nadání (Talent a nadání, Fořtíková, 2009, str. 9).*

Podle významného pedagoga Renzulliho (1986 in Portešová, 2009) tzv. nadané chování vzniká teprve průnikem těchto tří oblastí. V roce 2003 Renzulli tuto výchozí koncepci rozšiřuje o další osobnostní složky (odvaha, energie, optimismus a další), které napomáhají k hlubší realizaci tříkruhové koncepce. Za cíl tohoto modelu se považuje značná snaha popsat systém vztahu jednotlivých oblastí, které ve vzájemné spolupráci umožňují využít vrozené nadání k naplnění mimořádného výkonu. Již zmíněný přístup se stal dokonce i základem pro vytvoření modelu vzdělávání nadaných žáků (Portešová, 2009).

## 1.2 Vyhledávání a identifikace nadaných žáků

Identifikace nadání dítěte umožňuje v dalších krocích nabídnout edukační program obohacujícího charakteru pro žáka s odlišnými vzdělávacími potřebami. V praxi se může jednat o začlenění žáka do výběrové specializované školy nebo třídy zaměřené na rozvoj nadání (v tom případě hovoříme o tzv. segreganční vzdělávací formě), anebo v druhém případě se jedná o formu tzv. inkluzivní vzdělávání v běžné škole (Machů, Kočvarová a kol., 2013).

Podle Fořtíkové (2009) patří proces identifikace mezi klíčové oblasti pro vytvoření kvalitních výukových a mimoškolních programů. Pro rozpoznání nadání a jeho raných schopností u jedince existuje řada inteligenčních testů od Stanford Binetova testu přes Wechslerův test až po barevnou verzi Ravenových progresivních matic. Rovněž jsou dostupné testy zaměřené více na specifické schopnosti např. Vývojové škály Bayleyové pro velmi raný věk nebo Kaufmanova baterie aplikovatelná ve věkovém rozmezí od 2,5 až do 12,5 roku věku dítěte. U jedinců raného věku jsou výsledky testů mnohokrát neuznávány z důvodu nedostatečné výpovědní hodnoty pro pozdější schopnosti, protože velké množství schopností převážně v kognitivní oblasti se v důsledku vývojových a sociálních činitelů může změnit a ke stabilitě dochází kolem staršího školního věku (Fořtíková, 2009).

Odborníci zdůrazňují také druhou stranu pozitivních dopadů identifikačního procesu v raném věku, jelikož v případě že diagnostika před nástupem do školy prokáže nadání dítěte, během školní docházky pak může docházet ještě k jeho úspěšnější podpoře a snadnější stabilizaci (Perleth, Schatz, Mönks, 2000 in Fořtíková, 2009).

Tento fakt benefitů nám potvrzuje i zahraniční studie z Florida State University s názvem „*Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form*“ z oblasti výzkumu identifikace nadaných dětí v mateřské škole pomocí školního hodnocení, která přichází se zjištěním, že včasná identifikace dětí s nadáním a následná odpovídající vzdělávací intervence zvyšuje pravděpodobnost dosažení mimořádných úspěchů, zároveň snižuje možné riziko pozdějších sociálních, behaviorálních, emocionálních potíží a problémů objevujících se s nástupem do školy (Harrison 2004, Hodge & Kemp, 2000, kol. in Pfeiffer, Steven I; Petscher, Yaacov, 2008). Mimo jiné se raná identifikace může používat jako dobrý preventivní nástroj k včasnému odhalení jevů, jako je např. „underachievement“ – tedy „podvýkon“ (sledovaný rozpor mezi naměřeným potenciálem a aktuálním výkonem dítěte), který dle výzkumů v populaci žáků s mimořádným nadáním dosahuje až 60 % (Fořtíková, 2009).

Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) v tematické zprávě vydané 17. 8. 2022 se ve školním roce 2021/2022 věnovala problematice vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Ústředním zájmem výzkumu bylo zjistit, jaké systémy týkající se vyhledávání, identifikace a podpory nadání mají školy nastaveny a v jaké míře je poskytnuta kvalita péče ve vzdělávání žáků s nadáním (Česká školní inspekce, 2022).

V rámci šetření ČŠI se podařilo prokázat, jak je vyhledávání a identifikování nadaných a mimořádně nadaných žáků pro školy náročné. Statistiky ukázaly fakt, že na základních školách bylo identifikováno jen 5 % žáků a na středních školách jen 7 % žáků s nadáním a méně než 0,1 % žáků s mimořádným nadáním, což je podstatně méně, než odborná literatura uvádí, že by mělo být (Česká školní inspekce, 2022).

Cihelková (2017) tvrdí, že výskyt jedinců s nadáním (IQ nad 120) by se měl v populaci vyskytovat okolo 10 %, u mimořádně nadaných je to pak 2–3 % (IQ nad 130). Mezi hlavní příčiny alarmující skutečnosti, kdy počet nadaných žáků na základních školách zdaleka neodpovídá předpokládanému počtu nadaných v populaci, patří postrádání kvalitní diagnostiky nadaných dětí (Česká školní inspekce, 2022). Tito jedinci se nám tak ztrácí v systému vzdělávání (www.eduzin.cz, 2022).

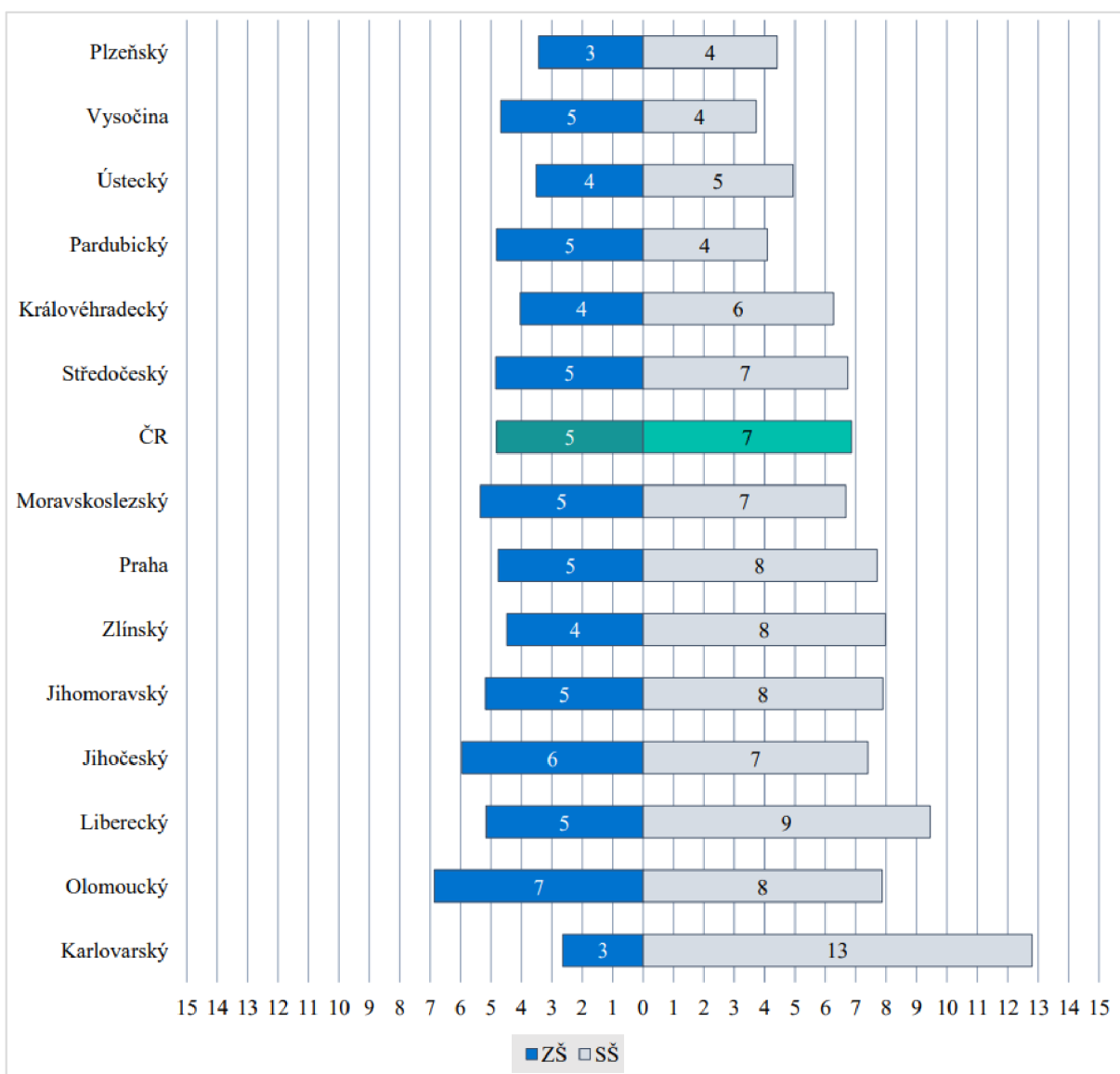
Většina výchovných poradců ze škol, na kterých šetření probíhalo, uvedla, že při diagnostice nadaných žáků převážně pracuje na úrovni pedagogického pozorování a rozhovorů s žákem, eventuálně s dalšími zainteresovanými osobami. Identifikační metody vykazující větší míru přesnosti (psychometrické měření, zkoušky apod.) jsou používány méně často než předchozí a s velkou probabilitou se tomuto důvodu přisuzuje přinejmenším část rozdílů v číselných zobrazení podílu nadaných žáků ve školách (Česká školní inspekce, 2022).

Mezi další úskalí identifikace nadaných žáků spadá nízká úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, které v důsledku časového vytížení spojeného s diagnostikou a patřičnými náležitostmi nemají už takové množství času na budování hlubší spolupráce se školami v podpoře vzdělávání konkrétních žáků. Identifikace nadaných žáků v praxi může být opravdu obtížná, jelikož u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se požadavek na podporu často projeví při porovnání s ostatními žáky ve třídě v rámci běžného vyučování, kdežto u žáků nadaných a mimořádně nadaných žádné odlišnosti od ostatních žáků při běžných výukových situacích nemusí být patrné (Česká školní inspekce, 2022), protože své nadání mohou i vědomě maskovat ve snaze po konformitě.

Zajímavé zjištění zobrazuje graf podílu zastoupení nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách v jednotlivých krajích viz *obrázek č. 2*, kdy podíl nadaných žáků je ve většině krajů vyšší ve středních školách. Ve výzkumu se projevilo

očekávané zjištění, že ze středních škol nejvyšší podíl nadaných žáků hlásí víceletá gymnázia a čtyřletá gymnázia. Nejvyšší rozdíl výskytu se ukázal v Karlovarském kraji, kde podíl nadaných žáků na gymnáziích a středních odborných školách s maturitou dosahuje velmi vysoké hodnoty, což se považuje za neočekávaný výstup vzhledem k celkovým vzdělávacím výsledkům tohoto kraje. Druhého nejvyššího rozdílu si lze všimnout v Libereckém kraji, kde se vysoký výsledek může přisuzovat nadprůměrně častému organizování žákovských soutěží a olympiád (Česká školní inspekce, 2022).

Je však potřeba mít na zřeteli možné odchylky výzkumu. Podíly mohou být zkresleny (nadhodnoceny nebo podhodnoceny) v souvislosti s provedením málo kvalitní diagnostiky a posléze podáním chybných odhadů počtu nadaných žáků ze strany výchovných poradců (Česká školní inspekce, 2022).



Obrázek č. 2: Podíl nadaných žáků v krajích (Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách, Česká školní inspekce, 2022, str. 13).

### 1.3 Vzdělávání nadaných žáků v českém školství

V dnešní době rodiče stále více předávají vlastní odpovědnost za rozvoj svých dětí na stranu vzdělávacího systému, ačkoli sami se na něm nechtějí svou účastí podílet ve velké míře. Při podpoře rozvoje nadání žáků je důležité postupovat systematicky se zaměřením na rozvoj potenciálu a schopností jak rozumových a kognitivních, tak afektivních a morálně-volních (Hubatka, 2020).

Neoddělitelnou součástí v rámci přístupu k nadaným žákům v rozličných vývojových etapách je potřebná znalost zvláštností průběhu vývoje osobnosti, dovedností a schopností žáka s nadáním. Rodiče i pedagogové by si měli být vědomi toho, že vývoj u majoritní skupiny nadaných dětí je nestejněměrný a při výchovném a vzdělávacím procesu je nezbytné prohlubovat nejen oblasti, ve kterých jedinec exceluje, ale zároveň harmonicky podporovat rozvoj schopností, které ve srovnání s jinými nejsou tak rozvinuté. Pro příznivý vývoj sebepojetí žáka je zásadní pružně reagovat na jeho požadavky a nestavět na klamných předsudcích vycházejících ze společenských stereotypů a mýtů ve vnímání a porozumění nadanému žákovi (Havigerová, 2011).

Výsledky šetření realizovaným ČŠI ukazují, že pouze 4 % pedagogů základních škol a 3 % pedagogů středních škol se zúčastnila za poslední dva roky v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nějakého semináře či kurzu se zaměřením na vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Samotná účast na vzdělávání je pouze jen jedním z počátečních předpokladů pro efektivnější práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky a záleží v největší míře na vedení školy, jestli získané poznatky budou aplikovány do přímé pedagogické praxe a také distribuovány mezi ostatní pedagogy, kteří se daného vzdělávání nezúčastnili (Česká školní inspekce, 2022).

Mezi základní pilíře ukotvení péče o nadané žáky v českém vzdělávacím prostředí patří školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který uvádí: „*Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.*“ (§17, ods. 1). Z tohoto ustanovení vyplývá velmi podstatná informace, že všem školám je uložena povinnost vytvářet podmínky pro vzdělávání nadaných žáků. V zákoně jsou uvedeny tři základní mechanismy pro péči o nadané žáky, kterými jsou obohacování učiva (tzv. enrichment) nad standardní rámec učebních osnov, akcelerace vzdělávacího procesu (tzv. urychlení) nebo použití individuálního vzdělávacího plánu. K akceleračním formám se řadí předčasný nástup do školy, vynechání ročníku studia (tzv. přeskočení ročníku) nebo možnost navštěvování předmětu ve vyšším ročníku. Zmíněné mechanismy ve vzdělávání žáka mohou být uskutečněny na základě podání žádosti ze strany

zákonného zástupce či samotného žáka, s vyjádřením školského poradenského zařízení a lékaře, a dále po udělení souhlasu ředitele školy. Podrobnější specifika a bližší pravidla vzdělávání přináší vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (Machů, Kočvarová a kol., 2013).

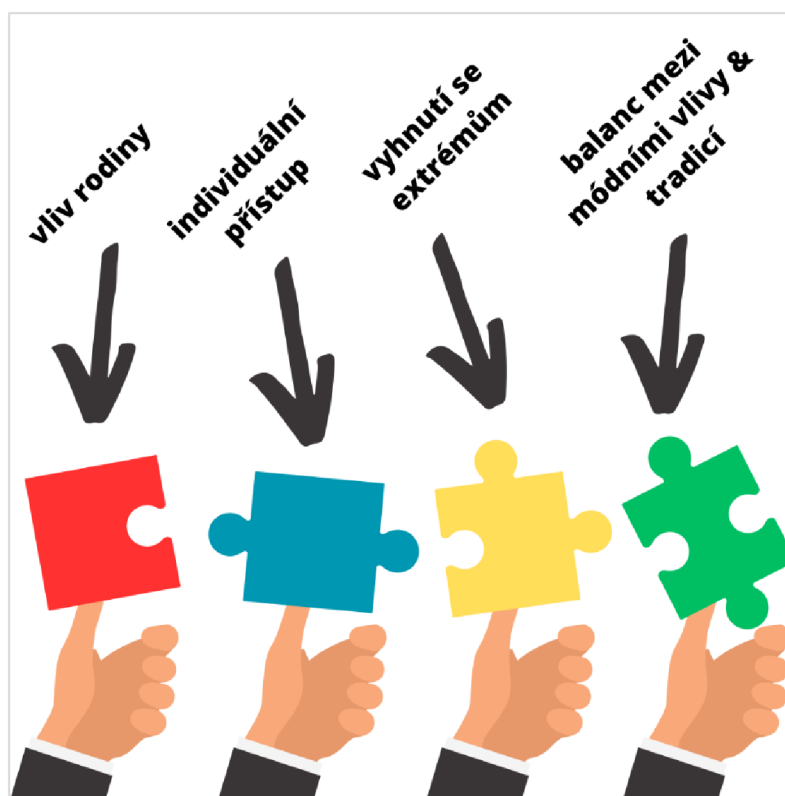
V roce 2014 došlo ke schválení Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období 2014–2020, ve které je popsán vznik, funkce a činnost dílčích článků systému zamýšlené podpory rozvoje nadání a péče o nadané od předškolního věku až po zakončení sekundárního vzdělávání. Pro navazující období nebyla doposud samostatná koncepce podpory nadání zhotovena. Na každém krajském pracovišti Národního pedagogického institutu ČR (také „NPI“) v rámci systému byly vytvořeny Krajské sítě podpory nadání poskytující školám, pedagogům, rodičům a jejich žákům podporu informačního a metodického charakteru pro péči o nadané zahrnující i rozvoj jejich potenciálu, včetně nabídky soutěží a dalšího vzdělávání pro pedagogy (Česká školní inspekce, 2022).

Existuje řada českých organizací, *Akademie nadání, Asociace pro mládež, vědu a techniku (AMAVET), Asociace malých debružárů České republiky, Centrum nadání, Jihomoravské centrum pro mezinárodní mobilitu (JCMM), Mensa České republiky, Nadané děti, Sdružení na podporu talentované mládeže ČR, Společnost pro talent a nadání (STaN)*, která věnuje svou pozornost péči o nadané žáky a jejich rozvoji ve volnočasových aktivitách (NÚV, 2022).

Vzdělávání nadaných žáků je realizováno ve školním prostředí pomocí dvou elementárních modelů, a to segregáčním a integračním. Segregace má své kořeny převážně v USA, kde podle výsledků empirických studií L. S. Hollingworth byl na začátku 40. let 20. století dán impulz k vytvoření prvních specializovaných tříd pro vysoce nadané žáky (Vialle, 1994 in Machů, Kočvarová a kol., 2013).

Dodnes lze v USA spatřit tradici v segregáčních formách vzdělávání. Segregace v praxi nabízí vzdělávání ve specializované škole pro nadané žáky anebo ve specializované třídě pro nadané žáky v rámci běžné školy. Vzdělávání integrační formou probíhá na běžné základní škole v klasické třídě s programem diferenciací pro nadaného žáka (Machů, Kočvarová a kol., 2013). U nás žádné školy pro nadané žáky nemáme, ale lze předpokládat, že tito bystří jedinci odcházejí na víceletá gymnázia, případně rodiče mohou využít možnosti zařazení svého dítěte do školy či třídy s rozšířenou výukou.

Dle Hubatky (2020) je vhodné při práci s nadanými žáky respektovat doporučené obecně platné zásady, jako je vliv rodiny, individuální přístup, vyhnutí se extrémům a krajním mezím a rovnováha mezi módními vlivy a tradicí viz ilustrativní *obrázek č. 3*. Pedagogové se často jimi řídí, ale také je zcela běžné, že tato pravidla jsou opomíjena a dochází tak k dysbalanci s dalšími negativními následky v podobě obtíží. Vliv rodiny zastává velmi významnou část v rozvoji potenciálu žáka, a ne vždy se žákovi dostává z její strany dostatečně podnětné prostředí. Je nutné toto zjištění akceptovat a pracovat s ním. Spojení a kooperace s rodinou je opravdu významným hlediskem v procesu rozvíjení nadání (Hubatka, 2020).



Obrázek č. 3: Zásady pro práci s nadanými žáky (zdroj: vlastní zpracování).

Pod pojmem individuální přístup je myšlena idea, že ne všechny principy fungují stejně efektivně na každého žáka a je velmi důležité na to při vzdělávání nadaných pamatovat. V oblasti rozvoje žáků s nadáním je také dobré být opatrný ve sféře „extrémů a krajních mezí“, kdy i prospěšné metody s dobrým úmyslem mohou mít negativní dopad, jestli je překročena jejich zdravá hranice (Hubatka, 2020).

Měla by se vždy respektovat přiměřenost času, věku, míry a stěžejním motivem by mělo být navození rovnováhy se zřetelem na okolnosti a situaci. Zásada „módní vlivy versus tradice“ pojednává o faktu, že doba se mění a s ní celá společnost, a proto s nástupem a rychlým vývojem moderních technologií je potřeba i zachovat vyváženost mezi novými a starými poznatky a metodami (Hubatka, 2020).

## 2. ŽÁK SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

V této kapitole se budeme nejprve zabývat vymezením specifických poruch učení, které je uvedeno v české odborné literatuře. Poté se seznámíme se systémem vzdělávání žáků, u kterých se objevuje specifická porucha učení a v poslední podkapitole představíme statistické údaje o výskytu těchto žáků na základních školách.

### 2.1 Terminologické vymezení

Při věnování pozornosti všeobecné definici specifických poruch učení zjistíme, že prozatím neexistuje jednotná definice. Pro explanaci tohoto termínu se nejčastěji využívá americká definice pocházející z roku 1980, kterou propagoval i u nás profesor Zdeněk Matějček: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“* (Janderková, Kendíková a kol., 2016, str. 9).

Téměř všechny definice se zpravidla shodují na tom, že se jedná o poruchy s neurobiologickým základem; kde se vyskytuje poměrně vysoké procento dědičnosti, dále s deficitem ve fonologické složce jazyka a také s časným výskytem příznaků. U vývojových poruch učení se poměrně často zmiňuje, že v jejich projevech lze zaznamenat značný rozdíl mezi sníženým výkonem ve čtení, psaní a počítání a nepoškozenými mentálními funkcemi, kdy výkon dítěte v oblasti čtení, psaní a počítání není adekvátní k jeho věku ani inteligenci (Bartoňová, 2019 in Jucovičová & Žáčková, 2020).

Jedná se tedy o heterogenní skupinu obtíží obsahující individuální charakter, a to i u žáků se stejným typem poruchy (např. dyslexie). Projevy poruchy se mohou pohybovat v rozmezí různých stupňů – od obtíží lehkého až po obtíže těžkého stupně, ale také je důležité poznamenat, že existuje široká variabilita příznaků a projevů pro kognitivně-percepční deficity, které se u žáka objevují. Hovoříme-li o deficitech v kognitivně-percepčních funkcích, nejde přímo o organické poškození mozku, ale jedná se o deficity funkční (Janderková, Kendíková a kol., 2016).



Autorky Jucovičová a Žáčková (2020) definují specifické poruchy učení poruchami funkčními, jelikož orgán není porušen jako takový, ale pouze se jedná o narušení jeho funkce (např. sluch žáka je naprosto v pořádku, přesto se potýká s významnými deficitem ve fonologické oblasti). Při těchto deficitech je narušena zraková a sluchová percepce, vnímání časového prostoru a sledu, vstupují zde i deficitem řečové, motorické a rovněž paměťové. Také nelze opomenout možný výskyt kombinace poruch (např. dyslexie a dysortografie souběžně) (Janderková, Kendíková a kol., 2016).

Pojem specifické poruchy učení lze rozčlenit do jednotlivých subkategorií charakterizující jednotlivé obtíže – dyslexie (porucha čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha písemných dovedností), dysortografie (porucha aplikace pravopisných dovedností), dyskalkulie (porucha matematických dovedností) a v zahraničí můžeme přijít do styku i s dyspraxií (poruchou pohybové obratnosti), které prozatím v českém prostředí není věnováno příliš velké množství pozornosti. (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014). Termíny dysmúzie (porucha vnímání hudby, melodie a rytmu) a dyspinxie (porucha kreslení) jsou v poradenské a psychologické praxi diagnostikovány velmi výjimečně a mohou se označit českým specifíkem (Janderková, Kendíková a kol., 2016). První čtyři již výše specifikované poruchy učení patří dle Jucovičové a Žáčkové (2020) mezi základní typy vývojových poruch učení, které jsou ústředním tématem navazujících podkapitol.

Jedinec s dyslexií má velké problémy naučit se číst, častokrát až do období dospělosti čte s obtížemi, anebo zřetelně v pomalejším tempu než jeho okolí, někdy si také ani nepamatuje, co přečetl. U žáka s dysgrafií je písemný projev velmi obtížně čitelný, samotný nácvik psaní v průběhu školní docházky je velmi problematický a jen samotné zapamatování si podoby všech písmen trvá jedinci mnohem více času než jeho vrstevníkům. Rovněž jedinec s projevy dysortografie má texty plné chyb, jako jsou vynechaná písmena ve slovech, chybějící diakritika, záměny znělých a neznělých souhlásek či měkkých a tvrdých slabik, zkomolených slov a nesprávně aplikovaných gramatických pravidel. Pro žáka s dyskalkulií je velmi náročné porozumění číslům, množství, desítkové soustavě a číselné řadě (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Zelinková upozorňuje na skutečnost, že vývojové poruchy se objevují nejen při získávání dovednosti číst, psát či počítat, ale vyskytuje se tam také určitá provázanost s dalšími obtížemi, které lze označit jako původní znaky. V určitém významu se zároveň jedná o kognitivní příčiny poruch. V rámci běžného života a v průběhu výuky si je rodič ani učitel nemusí ani uvědomovat a projevy chování žáka přisuzují faktu, že se jedná o jedince, který je nepozorný, lenivý nebo dokonce hloupý. Vývojové poruchy učení (dále jen SPU) mimo jiné

postihují také chování, citový a sociální vývoj jedince. V důsledku SPU může docházet k negativním kompenzacím (tzv. „šáškování“, upozorňování na sebe nevhodnými formami). Žák se trápí s pocity méněcennosti, nepochopením a obtížně navazuje sociální kontakty (Zelinková, 2015).

Pokorná (2010) přistupuje k etiologii vývojových poruch učení pomocí třech teoretických přístupů – biologický (dědičnost), kognitivní a sociální. Autor Hallgren byl první osobou, která popsala v roce 1950 dyslexii jako dědičný jev. Zabýval se souvislostí dyslexie a mateřského jazyka, např. do jaké míry je dyslexie podřízena mateřskému jazyku a zda se vyskytuje dědičná dyslexie i mezi jedinci mluvící odlišným jazykem. Dnes již v literatuře napříč evropského a amerického kontinentu je potvrzeno, že dyslektické obtíže se projevují nejen při výuce mateřského jazyka, ale i při osvojování cizího jazyka (Pokorná, 2010).

Autoři Hynd, Clinton a Hiement (1999 in Pokorná, 2010) došli k závěru, že ke vzniku SPU dochází na základě odchylek ve vývoji mozkových struktur, v důsledku toho se vytvářejí neobvyklé spojení mezi neurony v mozkové kůře. Zmiňované odlišnosti s největší pravděpodobností vznikají v prenatálním období mezi pátým a sedmým měsícem těhotenství, jelikož v tomto rozmezí se formuje struktura gyrů a sulců. Gyry a sulcy společně vytvářejí závit v mozkové kůře a tím se výrazně zvětšuje její plocha. V důsledku výskytu abnormalit souvisejících s již zmiňovanými gyry, které se vyklenují, zatímco sulcy tvoří rýhy, se přemýšlí o spojitosti odlišného gyrového vzorce v levé centrální zóně s deficitem ve funkcích vztahující se k oblastem řeči a čtení (Pokorná, 2010).

Zelinková (2015) tvrdí, že genetická výbava jedince se skládá z 30–50 tisíc genů – z toho kolem 30 % genů má přímý vliv na vývin mozku a mozkové aktivity, zbylých 70 % se podílí na jiných tělesných systémech a procesech. Dyslexie není způsobena jedním genem, jde o souběh více klíčových genů, které mají vliv na čtenářské dovednosti jedince a posunují ho v této oblasti na fiktivním kontinuu směrem dolů. Z hlediska reality je nejpravděpodobnější vzorec, kdy určité geny v kombinaci s ostatními faktory včetně působení prostředí vedou k riziku dyslexie. Pochopení genetického vlivu má důležitý význam nejen pro teorii, ale také praxi. V okruhu blízkých příbuzných (sourozenci, rodiče) dítěte s dyslexií můžeme očekávat v 40–50 % výskyt obtíží ve čtení (Zelinková, 2015).

Z tohoto poznatku vychází, že pokud se porucha objevuje v rodině, řadíme tuto skutečnost u dítěte v předškolním věku za jeden z rizikových faktorů. Pozitivní predikce je, že děti rodičů s dyslexií mají daleko větší šanci na úspěšné kompenzování obtíží oproti dětem, jejichž rodiče kompenzování dyslexie nedokázali. Se zřetelem na přítomnost poruchy v rodině lze odlišovat dyslexii na získanou anebo vývojovou. Jedna z příčin vzniku poruchy učení může

být také zvýšená hladina hormonu testosteronu, který má vliv na vývoj sekundárních pohlavních znaků, avšak může ovlivňovat vývin některých dalších znaků. Proto jsou poruchami učení častěji postiženi chlapci než dívky. Dalšími průvodními znaky je leváctví, snížená imunita, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, u kterých ale může docházet ke kompenzování zvýšenou zdatností pravé hemisféry (Zelinková, 2015).

Kognitivní přístup je českému porozumění SPU nejbližší. Soustředí se na vývojově-percepční procesy, které zapříčiňují problémy ve školních dovednostech (Pokorná, 2010). V této rovině poznávacích procesů Zelinková (2015) poukazuje na prokázaný vznik jednotlivých deficitů v určitých oblastech – fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v procesu automatizace, deficity v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinace deficitů (Zelinková, 2015).

V sociálním přístupu k vývojovým poruchám učení dle Pokorné (2010) stále víc autorů zastává názor, že poruchy učení jsou zapříčiněny vnějšími podmínkami, ve kterých jedinci vyrůstají. Důsledkem mohou být také stoupající požadavky na jedince v oblasti sociální, kulturní i ve vzdělání. Jednotlivec tak denně překonává vnitřní a vnější tlaky, které ho potkávají (Pokorná, 2010). Dnes se již ale uvádí dle Jucovičové a Žáčkové (2020), že se nejedná o problematiku získanou působením vnějších faktorů, kdy obtíže s osvojováním schopnosti číst, psát a počítat jsou zapříčiněny neurotizací žáka, vlivu přítomnosti stresových faktorů, aplikováním nevhodných didaktických technik, absencí ve vyučování v důsledku dlouhodobé nemoci nebo sociokulturním znevýhodněním, kdy dítě pochází z rodiny, kde není dostatečně stimulováno – jedná se o nepodnětné a zanedbávající prostředí.

Specifické vývojové poruchy učení jsou „specifické“ jak z pohledu etiologie, tak z pohledu jejich příznaků. Hovoříme o poruchách vrozených anebo získaných v období raného dětství. Ke vzniku dochází určitým poškozením nejen v prenatálním období, ale také průběh porodu a období časně po narození jedince může mít podíl na příčinách vzniku. Mezi další specifikum lze zařadit, že intelektové schopnosti žáka s SPU jsou mnohokrát průměrné až nadprůměrné. Poruchy učení tedy nelze přisuzovat sníženým intelektovým schopnostem, a dokonce tyto poruchy mnohdy nesou označení „mimointelektové“ (Jucovičová & Žáčková, 2020).

## **Dyslexie**

Podstatou dyslexie jako specifické poruchy čtení je narušení v oblasti kognitivních, převážně percepčních funkcí, přičemž vzhledem k délce trvání nelze deficity považovat jako známku nezralosti nebo nedostatečné stimulace. Mezinárodní dyslektická společnost

v současné době považuje fonologický deficit za jeden z primárních důvodů dyslexie. Fonologickým deficitem se myslí problémové dekodování slov, oslabená schopnost hláskové syntézy, diskriminace jednotlivých hlásek, fonologická manipulace a automatizace fonetických dovedností. Další příčinou dyslexie je uváděn vizuální deficit, kdy jedinec může mít problémy se zrakovým rozlišováním tvarů stranově obrácených a miniaturních detailů, dále s diferenciací figury a pozadí nebo také potíže s vnímáním barev. V této souvislosti nese významnou úlohu schopnost zrakové analýzy a syntézy. Porucha pravolevé a prostorové orientace nebo oslabená zraková paměť (převážně pracovní) také vyvolává obtíže v oblasti zrakového vnímání. Do jisté míry má vliv i tzv. percepční očekávání, jehož následkem může dojít k pozměnění vnímaných podnětů nebo dokonce k promeškání, v případě že jsme je ani neočekávali (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Rovněž může být podle autorek Jucovičové a Žáčkové postihnuta motorická oblast, kdy hovoříme o tzv. narušení mikromotoriky očních pohybů (pohyb očí není plynulý při čtení na řádku, při čtení tak mnohdy dochází až k těkavým pohybům očí, současně bývá zhoršena funkce levopravého posunu očí při čtení). Oslabení motoriky se může vyskytovat i v kontextu motoriky mluvidel, žák má problémy se správnou artikulací slov – obzvlášť pokud jsou slova delšího charakteru se shluky souhlásek. Taktéž se spolupodílejí obtíže v oblasti senzomotorické, především vizuomotorické (spojení zrakového vnímání a motoriky) (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Přítomnost poruchy koncentrace pozornosti má na čtení stejně tak negativní dopad, jelikož žák se sníženou schopností se soustředit má tendence při čtení buď daná slova přeskakovat a nedočítat do konce, anebo přeskakovat řádek a tzv. „ztrácet se v textu“. Zapamatování textu u žáků s dyslexií a schopnost jej správně interpretovat ovlivňuje fakt, že samotné čtení jako takové je pro tyto žáky velmi náročné a musí vynaložit natolik enormní úsilí, aby se na čtení koncentrovali, že si už jednoduše nezapamatují, o čem četli (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Nedílnou součástí je také psychika žáka, často bývá emocionální prožívání těchto jedinců plné obav ze čtení, které se postupně mohou přetransformovat v odpor nebo alespoň nezájem o čtení. Uvádí se, že v případě negativního emocionálního prožívání při čtení dochází k blokování schopnosti si zapamatovat přečtené informace, a to právě důsledkem interakce negativních emocí (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Dle Jucovičové a Žáčkové (2020) se u žáků s dyslexií objevují problémy s intonací a melodií věty, čtení je tak monotónní, jelikož neklesají hlasem a rovněž nesprávně pracují s dechem. Typickými dyslektickými potížemi projevující se při čtení jsou záměny písmen

tvarově obdobných (např. b – d – p, m – n), které se výsledně projeví ve výměně slov například duben – budem, duben – buben, dárky – párky, kapr – kopr, je možná i záměna písmen zcela rozdílných jako např. obdobné – ozdobné. Tento jev je způsobený, jak je uvedeno již výše, následkem působení deficitů v oblasti zrakového vnímání a tzv. percepčního očekávání, kdy je očekávaný jiný tvar slova. Přesmykování slabik je dalším typickým projevem (např. lokomotiva – kolomotiva, kečup – kepuč, konzerva – konverza) vyplývající z poruchy (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Dále lze zaznamenat v projevu žáka vynechávání písmen (např. cvrčci – crčci, strčí – srčí, průvod – původ), slabik (např. Přemysl – Přesl, roztomilé – rozmilé), slov a vět nebo naopak přidávání písmen (např. prst – prost, třmen – třamen), slabik (např. kole – košile), slov (žák očekává určité slovo a přečte je, i když se v textu nevyskytuje, a to vlivem tzv. percepčního očekávání) a eventuálně i vět. Mezi poslední typické obtíže vývojové poruchy učení, které se přiřazují dyslexii, patří vynechávání diakritických znamének nebo jejich chybné aplikování ve slově (např. váha – váhá, píše – píse, koťátko – kotátko), domýšlení koncovek slov (např. u domu – u domku, přišel – přišli, sýkorky – sýkory) (Jucovičová & Žáčková, 2020).

## **Dysgrafie**

Porucha motoriky (převážně jemné, ale často kombinace s hrubou) je považována za základní pilíř vývojové poruchy grafického projevu. Za další příčiny dysgrafie jsou nejčastěji označovány u jedince porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Autorky Jucovičová a Žáčková (2020) citují dle Patricie Cook a Nancy E. O'Dell (2000), že za klíčovou příčinou problémů může stát nedokončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu (k němuž dochází, pokud období lezení v raném dětství dítěte netrvá dostatečně dlouhou dobu, eventuálně se může jednat o reakci na nesprávný způsob lezení nebo občas i úplně vynechané fáze lezení – jistý podíl zde může ovlivňovat i dědičnost). Tato skutečnost vyvolává nežádoucí projevy jako je svalové napětí v situacích, kdy žák sedí v lavici nebo při psaní, vlivem napětí svalů je přinejmenším negativně ovlivněna koordinace pohybů. Těmto potížím a jejich samotnou nápravou se poté věnují fyzioterapeuti (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Mimo jiné je také přidruženo oslabení v oblasti zrakového vnímání, prostorové orientace, popřípadě paměti. To souvisí často s problematikou, kdy žák si velmi obtížně zapamatovává a pohotově vybavuje písmena, a to včetně převodu tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru písmena, dodržováním velikosti písmena a správného směru

při psaní nebo udržení písma na řádku je pro žáky s dysgrafií velmi náročné. Dále se mohou vyskytovat deficity v představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus, někdy je narušen převod zrakových nebo sluchových vjemů (nebo i obojí) do písemné podoby. Odchytky v lateralizaci při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě a při přecvičeném praváctví či leváctví mají značný vliv na obtíže projevující se v souvislosti s dysgrafií. V případě zkřížené lateralitě dochází k ovlivnění vnímání informací vlivem působení na percepční oblast, také na oblast zpracovávání informací v CNS a posléze to má dopad i na oblast výkonovou, kde získaná informace se převádí do výkonu. U jedinců se zkříženou lateralitou si lze všimnout (při psaní, ale nejen při něm) pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava není vysoké kvality. Potíže při písemném projevu mnohdy pokračují i přes dostatečné uvolnění ruky, výpovědi některých žáků uvádějí, že při snaze napsat dané písmeno, jejich ruka s nimi nespolupracuje a tzv. „najede“ na odlišný tvar písmene, než by jedinec chtěl nebo se objevují viditelné známky přetahování či nedotahování tvarů (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Následujícím fenoménem u žáků s dysgrafií je drobné svalstvo rukou, které bývá ochablé nevyjímaje zvýšeného svalového tonu, někdy i sníženého tzv. hypotonie. Tito žáci často po krátkém čase psaní odloží psací potřebu a uvolňují si ztuhlou ruku např. protřepáváním, a to v důsledku neuvolněné horní končetiny. Pohyby jsou pak křečovité, vágní, rozsah pohybů je do značné míry také omezen, se zvyšující se zátěží roste unavitelnost a kvalita pohybu bývá ještě zhoršena. Jak již vyplývá z uvedeného, původ těchto potíží přítomných u žáků s dysgrafií nepramení z vnějších vlivů například z důvodu příliš rychlého tempa postupu při výuce apod., ale příčinou jsou vlivy vnitřní, a proto i reedukace v tomto případě je záležitostí trvajících v rozmezí od několika měsíců až let (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Autorky Žáčková a Jucovičová (2020) uvádí velmi úzkou provázanost mezi nesprávným držením psacího náčiní a dysgrafickými projevy u žáka. Nesprávně zafixovaný úchop tužky má totiž obvykle vliv na kvalitu písma, tempo psaní a rychlejší frekvenci unavitelnosti ruky, a dochází pak k tomu, že žáci mají nedostatek času, aby vše napsali kvalitně a včas, což má za důsledek nadbytečné chybování v písemném projevu. Občas se může stát, že držení psacího náčiní je korektní, ale úroveň, ve které žák drží psací náčiní je příliš nízko (variace příliš vysoko pouze zřídka). Tento způsob úchopu také vede ke křečovitému držení a způsobuje menší rozsah pohybu. Vadných úchopů psacího náčiní u žáků existuje mnoho, úchop bez podloženého prostředníku pod tužkou či perem můžeme zaznamenat však nejčastěji. Do kontaktu lze někdy přijít i s tzv. dlaňovým úchopem typickým pro děti v batolecím období, kdy při tomto typu úchopu je náčiní svíráno v dlani. Opakovaně se vyskytující bývá často tzv.

prstový úchop, pro nějž je charakteristické svírání psacího náčiní v natažených prstech (Jucovičová & Žáčková, 2020).

### **Dysortografie**

Tento typ specifické vývojové poruchy vzniká v důsledku narušení sluchové percepce (respektive sluchového vnímání). V souvislosti s porušením sluchové percepce se zvláště jedná o poškození schopnosti sluchové diferenciacce neboli sluchového rozlišování samotných zvuků, výšky, délky i hloubky tónu, dále dílčích hlásek, slabik, slov a vět. Vlivem narušení dochází u jedince ke sluchovým záměnám či výpadkům a vynechávkám při diktování. Mezi sekundární přítomné obtíže bývají zahrnovány porušené schopnosti v oblasti sluchové analýzy a syntézy, rytmického vnímání a reprodukce daného rytmu (například se může projevit při rozlišování hranic ve slovech), porucha sluchové orientace a sluchové paměti. Mnohdy již výše uvedené obtíže souvisejí se sníženým jazykovým citem, což má dopad na zvýšení úrovně náročnosti pro daného jedince s SPU při učení se gramatickým pravidlům a jejich následné převedení do praxe. Mimo jiné se u těchto žáků velmi často mohou objevovat logopedické potíže jako jsou vady výslovnosti, opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie (Jucovičová & Žáčková, 2020).

V případě souběhu dysortografie s poruchou koncentrace pozornosti dochází k umocňování problémů plynoucích z této specifické vývojové poruchy učení. V této souvislosti žák, u kterého se objevují výpadky pozornosti, není schopen zaznamenat diktovaný text komplexně. Výše uvedené obtíže, jež se u žáka s dysortografií vyskytují, mohou způsobit problémy při psaní způsobem, kdy jedinec musí zachytit diktovaný text. Jelikož tato forma psaní si vyžaduje ovládnutí specifických kompetencí – žák prostřednictvím sluchové percepce musí zachytit, diferencovat, analyzovat a reagovat na mluvený projev a ten transponovat do projevu písemného. Vlivem porušení sluchové percepce dochází při činnostech jako je psaní diktátu ke specifické chybovosti. V tomto případě hovoříme o tzv. primární problematice pramenící z poruchy převážně percepčních funkcí (žák slyší diktovaná slova, ale nedovede je správně diferencovat a napíše to, co slyší – povětšinou chybně) (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Za specifickou dysortografickou chybovost lze dle Jucovičové a Žáčkové (2020) považovat vynechávky nebo naopak přidávání písmen, vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, dále přesmykování slabik tzv. kinetická inverze (kolo – loko), záměny hlásek se zvukovou podobou (např. sních, zup, fčela), záměny slabik zvukově podobných (např. nyní – niní, stydí – stydý), problémy s dodržováním hranic slov v písmu (tzv. psaní slov dohromady např. nadstolem, hrajesesi), komolení slov ve spojitosti se specifickým logopedickým nálezem (např. artikulační neobratnost). Za určitých podmínek je možné

i gramatické chyby vyskytující se v písemném projevu zařadit do kategorie specifických dysortografických chyb, jestliže žák daná gramatická pravidla má teoreticky osvojeny a při ústním zdůvodňování je schopen je správně aplikovat. Tato problematika se označuje za sekundární, jelikož vychází z primární problematiky samotné poruchy dysortografie. V případě, že žák gramatická pravidla neovládá ani při ústním projevu vlivem nedostatečných znalostí, tak nelze gramatické chyby zařazovat mezi specifické dysortografické chyby (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Podle Zelinkové vedle skupiny specifických dysortografických chyb existuje další skupina chyb postihující aplikaci gramatických pravidel. U této skupiny lze konstatovat, že příčinou těchto chyb, kterých se žáci s dysortografií dopouštějí, může být nedostatečný rozvoj řeči, obzvláště jazykového citu a nedostatečné osvojení systému mateřského jazyka (Zelinková, 2015). Autorka Zelinková (2015) dále uvádí, že původ chyb v obou skupinách je odlišný, a proto i způsob reedukace je jiný.

Jucovičová a Žáčková (2020) uvádí, že deficity kromě sluchové oblasti mohou být přítomny také ve zrakové oblasti například ve schopnosti zrakové analýzy a syntézy, zrakové diferenciaci a zrakové paměti, které ovlivňují u žáka obzvláště opis a přepis textu.

## **Dyskalkulie**

U dyskalkulie podobně jako u jiných typů specifických vývojových poruch učení hovoříme o výrazných rozdílech objevujících se ve školním výkonu žáka. Jedná se o nepoměr mezi výkonem v matematice a nadáním žáka. Je potřeba zdůraznit, že matematický výkon není snížen v důsledku deficitu v oblasti rozumových schopností, nesprávných didaktických postupů anebo nedostatků ve výuce. Intelekt jedince se pohybuje v pásmu průměru až nadprůměru a schopnost logického myšlení a vyvozování nebývá stejně tak poškozena. Příčiny dyskalkulie jsou endogenní, kromě narušení v oblasti percepčních funkcí, jejich propojení a koordinace, jsou narušena centra, která mají provázanost s vyžíváním matematických funkcí (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Pro výuku počítání je velmi klíčové dosáhnout určité úrovně předčíselných a číselných představ. Jedinec musí mít hluboce zakořeněné tyto číselné představy v paměti, jinak se poté při početních úkonech nevybaví a dochází ke vzniku poruchy plynulosti počítání. V kontextu číselných představ hovoříme o základech např. číselné představy v oboru do 5, 10, 20, 100, 1 000 a manipulace s nimi (schopnost imaginace číselné osy) (Jucovičová & Žáčková, 2020).

U žáků s dyskalkulií bývá narušena schopnost zrakové analýzy a syntézy, kdy jedinec má problém skládat a rozkládat obrazec z částí. Mezi další specifické obtíže vyskytující se



u žáků s touto poruchou učení lze zařadit nespojení si čísla s počtem, kdy žák si pod určitým číslem nevybaví daný počet předmětů. Dále se jedná o potíže jako jsou problematické diferencování geometrických tvarů (např. žák zaměňuje mnohoúhelníky a nedokáže si představit stupně, které svírají), orientace v číselné řadě (např. problémy v orientaci s pojmy větší – menší, neschopnost vyjmenovat číselnou řadu), záměny základních početních operací (např. dělení s násobením) a neschopnost nebo snížená schopnost naučit se násobilku s pochopením vztahů v ní (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Jedinec s dyskalkulickými obtížemi se mimo jiné může potýkat s neschopností nebo sníženou schopností čtení a psaní matematických znaků, dokonce u čtení může docházet k jisté záměně tvarově podobných číslic např. 6 – 9, 3 – 8 nebo záměně posloupnosti jednotlivých číslic v číslech např. 369 – 396 – 639 (tzv. přesmykování) (Jucovičová & Žáčková, 2020).

## 2.2 Systém vzdělávání

Dle *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* (2002) vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení může probíhat jednak formou zařazení do školy samostatně určené pro jejich speciální vzdělávací potřeby jako je například *Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřská škola logopedická Schola Viva, o.p.s. v Šumperku*, která nabízí třídy pro žáky s projevy SPU. Jedná se o speciální školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona se sníženým počtem žáků ve třídě a přítomností asistenta pedagoga (MŠMT, 2002).

Za další alternativy k formě vzdělávání žáků s SPU směrnice MŠMT (2002) uvádí individuální integraci v běžné třídě na škole s ostatními intaktními žáky nebo skupinovou integraci, kterou se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě, která je zřizovaná podle zvláštních předpisů. Vzdělávání prostřednictvím individuální integrace je realizováno dle individuálního vzdělávacího programu (IVP) a při této formě integrace se může jednat také o vzdělávání jedince ve třídě školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona s vymezením pro žáky s odlišným stupněm či druhem postižení. V rámci skupinové integrace se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou v některých vyučovacích předmětech vzdělávat dohromady s ostatními žáky školy. Podle svých možností jsou taktéž zainteresováni do všech aktivit mimo dobu vyučování (MŠMT, 2002).

Žáky se specifickými poruchami učení lze zařadit do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými se podrobněji zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Těmto žákům jsou k naplňování

jejich speciálních vzdělávacích potřeb poskytována podpůrná opatření (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016).

Autorky Jucovičová a Žáčková (2020) zařazují mezi možnosti využití podpůrných opatření u žáků s SPU zpracování individuálního vzdělávacího plánu, modifikaci metod výuky, organizaci výuky, případnou úpravu obsahů a výstupů ve vzdělávání, pedagogickou i speciálněpedagogickou intervencí, způsob hodnocení žáka, možnosti kompenzačních a reedukačních pomůcek a personální podporou v podobě asistenta pedagoga.

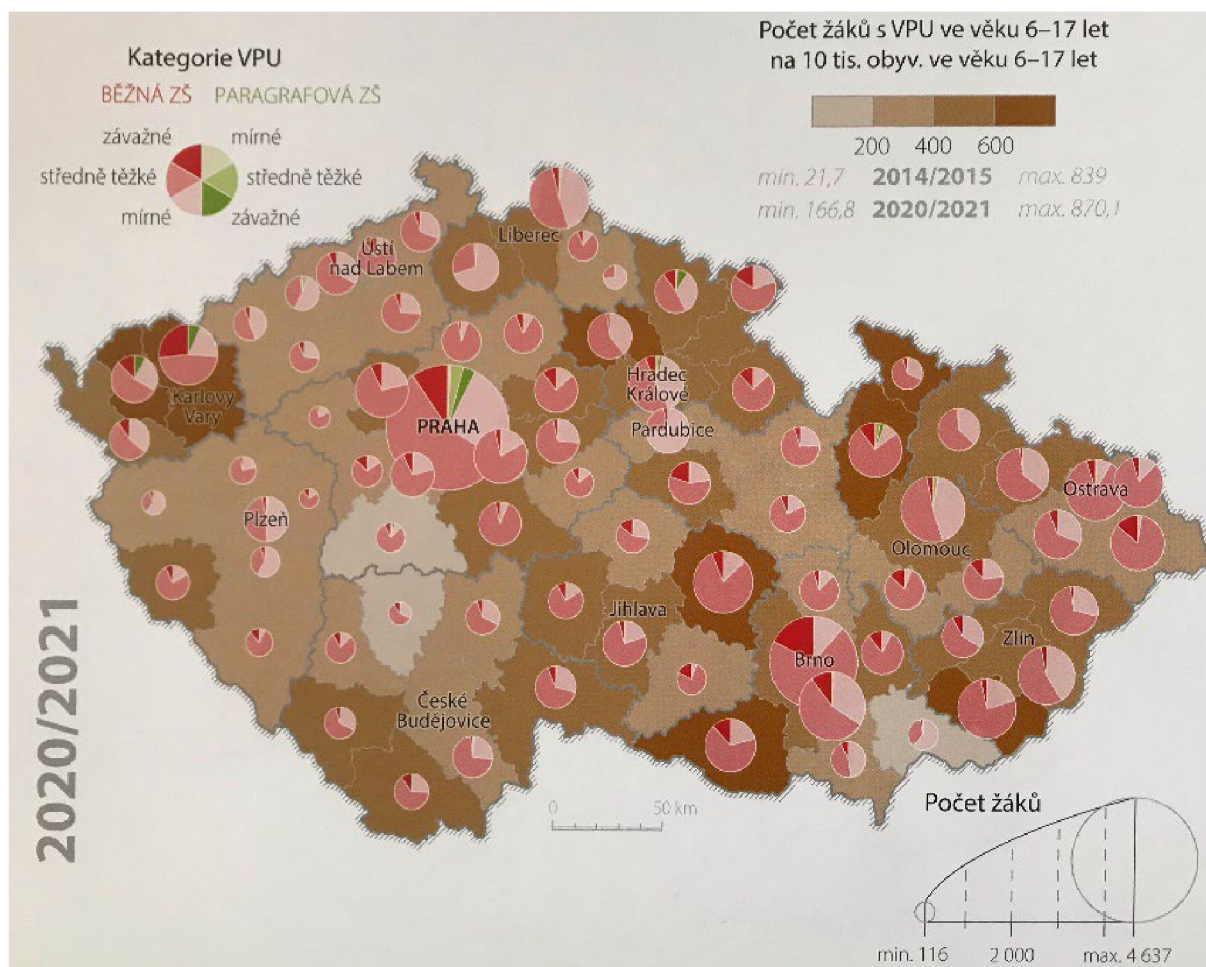
### **2.3 Statické údaje o žácích s SPU v českých školách**

Žáci se specifickými poruchami učení patří dle metodického průzkumu realizovaného ve školním roce 2014/2015 k nejpočetnější skupině v rámci kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke školnímu roku 2020/2021 statistiky uvádí celkovou hodnotu 47 940 žáků s vývojovými poruchami učení na základních školách. Lze zaznamenat celkový nárůst výskytu vývojových poruch učení oproti údajům z období školního roku 2014/2015, tento nárůst činí 35,2 %. V roce 2016 se zavedla nová kategorizace pro žáky s vývojovými poruchami učení – žáci s mírnými poruchami učení, se středně těžkými poruchami učení a závažnými poruchami učení (Michalík, Voženílek kol., 2022).

Z grafu uvedeného v *Atlasu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Michalík, Voženílek a kol., 2022) lze vyčíst, že ve školním roce 2020/2021 se v běžných ZŠ vzdělávalo 12 139 žáků s mírnými poruchami učení, 31 128 se středně závažnými poruchami učení a 3 886 se závažnými poruchami učení, v tomto případě se jedná o tzv. integrované žáky (viz obr. č. 4).

Počet vzdělávaných žáků s vývojovými poruchami učení na paragrafové ZŠ je výrazně menší oproti integrační formě, jsou k dispozici tyto číselné údaje 48 žáků s mírnými poruchami učení, 292 se středně závažnými poruchami učení a 447 se závažnými poruchami učení. Podle statistických dat podíl žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na běžných ZŠ tvořil 98,4 %. V souvislosti komparace vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení v paragrafových ZŠ se podíl těchto žáků za sledované období (2020/2021) zvýšil pouze v Karlovarském kraji, u kterého se celkově za školní rok 2020/2021 vykazuje nejvyšší počet žáků se specifickými poruchami učení (na 10 tis. obyvatel ve věku 6 až 17 let), ale také se v něm nachází nejvíce žáků se závažnou vývojovou poruchou učení. Naopak nejnižší počet žáků

s vývojovou poruchou učení byl vyhodnocen v Plzeňském kraji (na 10 tis. Obyvatel ve věku 6 až 17 let) (Michalík, Voženílek a kol., 2022).



Obrázek č. 4: Podíl žáků s vývojovými poruchami učení v jednotlivých krajích (Michalík, Voženílek a kol., 2022, str. 76).

### 3. NADANÝ ŽÁK SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

V úvodu této kapitoly bude nejprve vysvětleno možné spojení rozumového nadání a handicapu u žáka. Poté je kapitola rozčleněna do tří podkapitol: Základní charakteristika souběhu nadání a poruchy učení, Identifikace dvojí výjimečnosti, Vzdělávání žáků s dvojí výjimečností. Problematikou souběhu rozumového nadání a poruchy učení se prozatím v českém odborném prostředí nikdo v takové míře jako paní docentka Portešová nezabýval, a proto v následujících odstavcích budu citovat převážně z její publikační činnosti.

#### Nadaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Téma souběhu nadání a handicapu je v prostředí široké veřejnosti poměrně nové. Požadavek pro směřování pozornosti možnému paralelnímu výskytu nadání s handicapem byl odborníky určený okolo osmdesátých let v minulém století. Je uváděno, že zájem o tuto problematiku už existoval značně dříve, formování probíhalo po dlouhá léta a spíše nepřímým způsobem. Politické situace téže doby měly významný vliv na změnu přístupu k otázce souběžnosti nadání s handicapem například nedlouho po vypuštění sovětského modelu rakety s první umělou družicí Sputnik (1957) se v USA zrodil značný zájem o záležitost identifikace dětí s nadáním a zároveň se začalo hovořit o inovativních metodách v jejich vzdělávání. V té době se ukázalo, že je možné se setkat s relativně početnou skupinou velmi inteligentních jedinců, mnohdy s přidruženou specifickou vývojovou poruchou učení, která není začleněna v rámci speciálních programů pro děti s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. V důsledku tohoto poznatku bylo patrné, že mnozí tito žáci se ve vzdělávacím systému někam tzv. „vytrácejí“ bez poskytnutí možnosti svůj potenciál rozvíjet (Portešová, 2011).

Autorka Novotná ve svém odborném článku specifikuje skupinu žáků s dvojí výjimečností (angl. *twice exceptional*) jako jedince se speciálními vzdělávacími potřebami z následujících kauzalit, kdy na jedné straně si lze u žáka všimnout nadprůměrných schopností (talent či nadání) a na straně druhé je u tohoto jedince přítomna porucha či handicap různého stupně a intenzity. Skupina žáků s dvojí výjimečností může zahrnovat jedince s poruchami učení, poruchami pozornosti (ADD/ADHD), autismem, Aspergerovým syndromem, poruchami zraku, poruchami sluchu a tělesným postižením. Odborníci se ale ve svých publikacích nejčastěji zaměřují na nadané žáky s poruchami učení, eventuálně se syndromem ADD/ADHD (Novotná, 2004).

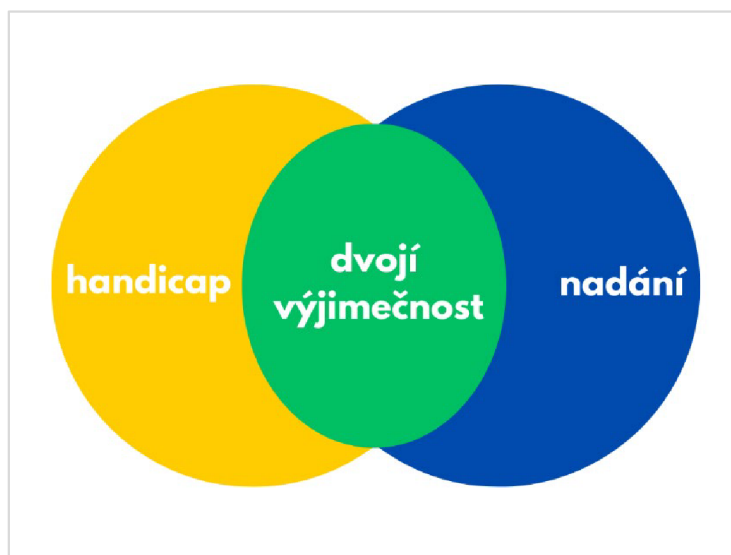
Je uváděno, že skupina nadaných žáků s dyslexií je nejpočetnější z kategorie nadaných jedinců s postižením. O počtech těchto žáků v českých školách nejsou k dispozici žádné statistické údaje, je možné vycházet jen ze zahraničních studií, a to pouze rámcově (Portešová, 2011). Z amerických výzkumů vyplývá odhad, že 2–5 % z celkové počtu obyvatelstva se zdravotním postižením činí skupina nadaných žáků se specifickými poruchami učení (Whitmore, 1981 in Portešová, 2011). Skoro u poloviny z nich nedochází ke správnému rozeznání až do období střední školy a značná část nebývá vzdělávacím systémem vůbec odhalena (Nielson, 2002 in Portešová, 2011).

Řada zemí věnuje pozornost oblasti psychologie a pedagogiky týkající se této skupiny žáků, jež je považována za prioritu výzkumné činnosti a primární cíl tvorby programů ve vzdělávání. Portešová (2011) uvádí, které z evropských krajin se problematikou souběhu nadání s handicapem zabývají: Velká Británie (Montgomery, 2003), Německo (Fischer, 2002) a Slovensko (Dočkal, 2001; Kováč & Benkovič, 2001).

### **3.1 Základní charakteristika souběhu nadání a poruchy učení**

Dle Portešové značný počet jak laické, tak i odborné populace spíše inklinuje k názoru, že nadání a specifické vývojové poruchy učení stojí ve vzájemně se vylučujícím vztahu. Údajně tak mnohdy dochází k mylné představě, že schopnosti těchto rozdílných skupin žáků se nalézají na protilehlých pólech imaginární křivky nesoucí označení „*schopnost učit se*“ (Portešová, 2011). Dále se autorka domnívá, že důsledkem toho někteří dospělí jedinci uvažují buď o možnosti „žáci s nadáním“, anebo „žáci se specifickou poruchou učení“, je pro ně obtížné dojít k porozumění sloučeného vztahu (Portešová, 2011).

Baranová ve své rigorózní práci uvádí koncept autorů Baum a Schader (2021), kteří souběh nadání a handicapu vysvětlují na příkladu míchání barev viz *obrázek č. 5*. Nadprůměrné schopnosti představují barvu modrou a handicap představuje žlutou barvu. Smícháním těchto dvou barev vznikne barva zelená, která představuje dvojí výjimečnost. Toto přirovnání souběhu nadání a handicapu k získání zelené barvy má znázornovat, že na dvojí výjimečnost nelze nahlížet jen z hlediska nadání nebo z hlediska handicapu, jelikož vždy se bude jednat o neoddělitelnou kombinaci dvou složek (Baranová, 2022).



Obrázek č. 5: Koncept pojetí dvojitá výjimečnost (zdroj: vlastní zpracování).

Průnik schopností a handicapů se může manifestovat do podoby nestejných tzv. paradoxních výkonů u žáka. Často v úkolech s vyšší náročností jsou jedinci se specifickou poruchou učení úspěšnější než při řešení zadání elementárního typu, u kterého se ke správnému výsledku dopravují se znatelnými obtížemi. Žáci s nadáním zpravidla dosahují velmi dobré úrovně v oblasti vysoce logického a abstraktního uvažování, jsou schopni produkovat abstraktní koncepce neslovní povahy s porozuměním jejich vzájemných vztahů, dovedou komparovat různé alternativy a pokládat otázky, které jejich myšlenkové operace dále rozvíjejí. Naopak aplikování jednoduššího způsobu myšlení založeném na memorování je pro tyto žáky náročnější. Tato skutečnost přináší část vysvětlení, proč nadaní žáci s SPU ob stojí při řešení velmi nesnadných úkolů, zatímco u nenáročných si neví rady (Portešová, 2011).

V souvislosti se systémovým myšlením velké množství nadaných dětí je schopno pomocí intuice přijít na správné řešení hned bez potřeby si zaznamenat jednotlivé kroky. Tito jedinci velmi dobře chápou systém jako celek spolu s jejich vnitřními vztahy mezi nimi. Vyčkávání na menší, navzájem neprovázané a spíše separované segmenty učiva bez kontextuálního propojení způsobují nadaným žákům problémy při učení. Již zmíněný způsob učení je pro mnohé žáky se specifickou poruchou učení obtížný, zejména se zřetelem na jejich oslabení týkající se sekvenčního učení, a to po sobě následujícího zpracování nově přichozích informací, které jsou mnohdy podávány bez kontextu (Portešová, 2011).

Autorka Portešová (2009) uvádí dle (Yewchuk & Lupart, 1993; Reis & Neu & McGuire, 1997; Neihart, 2008; Willard-Holt, 1999; Lidz, 2002; Aaron & Joshi & Ocker, 2004) typické intelektové a mimointelektové charakteristické znaky nadaných dětí s dyslexií, kde zařazuje například potřebu nabývat nové informace, dále se jedná o jedince s nadprůměrnými

schopnostmi vyjadřování (písemnou či mluvenou formou) z hlediska obsahu sdělení a souběžného zpracování informací, také s pokročilými schopnostmi abstraktního uvažování a zobecňování, se schopností hledat souvislosti mezi předměty, událostmi a myšlenkami. V charakteristice nadaných žáků s poruchou učení je také uvedena přítomnost preference nového a složitého, schopnost formování myšlenek v rychlém tempu, radost z řešení nových úkolů, nezávislé vyhledávání informací, vytrvalost při dekódování logicky náročnějších úkolů, paměť (zvláště vizuální), prostorové schopnosti, kreativita, smysl pro humor (Portešová, 2009).

Některé typické handicapry vyskytující se u nadaných žáků s dyslexií, jež nepoškozují inteligenci těchto jedinců (dle Baum, 1990; Baum, Cooper & Neu, 2001; Trail, 2006; Aaron & Joshi & Ocker, 2004 in Portešová, 2009) mohou být v podobě deficitů ve schopnosti rychlého vybavování slov z dlouhodobé paměti, podržení fonologické informace v krátkodobé paměti (to je především obtížné v časově ohraničených zkouškách, např. potíže si zapamatovat tři a více instrukcí najednou), oslabení ve fonologickém zpracování informací, deficitů postihující oblast sluchového učení (např. psaní si poznámek a současné poslouchání výkladu učiva) (Portešová, 2009).

Charakteristické sociální a emocionální projevy u nadaných žáků s dyslexií (dle Beckley, 1998; Yewchuk, Lupart, 1993 in Portešová, 2009) bývají označovány jako tyto: agresivita, úzkost, nízká sebedůvěra, potíže se sebeakceptací, intenzivní pocity strachu a frustrace, problémy v mezilidských vztazích s vrstevníky, učiteli a rodinou.

Americké výzkumy ukazující, že lze charakterizovat tři typické skupiny nadaných jedinců s poruchami učení (Baum, 1994; Baum, Owen, 2004 in Portešová, 2009). Za významnou chybu v identifikaci se považuje především nesprávné srovnávání školního výkonu nadaných žáků s handicapem a výkonu jejich intaktních vrstevníků a také nedostatečná akceptace možnosti maskování schopností i handicapů (Brody & Mills, 1997; Baum & Owen, 2004 in Portešová, 2009).

Dle Portešové se jedná se o tyto skupiny žáků buď s identifikovaným nadáním a neidentifikovanou poruchou učení, nebo s neidentifikovaným nadáním a neidentifikovanou poruchou učení, anebo s identifikovanou poruchou učení bez identifikovaného nadání. U první skupiny je rizikem, že pedagogové nezaregistrují u žáka charakteristické projevy pro dyslexii a nedostatky, které jsou jimi zpozorovány, spíše přisuzují nevhodnému vzdělávacímu prostředí, ztrátě motivace dítěte nebo insuficientnímu nácviku elementárních dovedností. Značný počet těchto žáků se může mylně klasifikovat jako moc chytří na to, aby se u nich vyskytovala porucha učení, ale ne zase chytří natolik, aby mohli být zařazeni mezi žáky mimořádně nadané (Portešová, 2011).

Druhou skupinu tvoří žáci, u kterých se dlouhodobě nadání a specifická porucha učení navzájem maskuje, v důsledku toho školní výkon těchto dětí se jeví jako naprosto odpovídající průměru v porovnání s vrstevníky ve třídě. Hovoříme rovněž o rizikové skupině žáků, kterým není nabízena jak podpora vztahující se ke specifickým poruchám učení, tak ani příležitosti k rozvíjení mimořádných schopností. V poslední skupině se jedná o skupinu žáků, kteří jsou identifikováni pouze v oblasti specifické vývojové poruchy učení a jejich nadprůměrné rozumové schopnosti mohou být ustavičně ignorovány a bagatelizovány (Portešová, 2011).

### **3.2 Identifikace dvojí výjimečnosti**

K tomu, aby nadání žáci se specifickou vývojovou poruchou učení se rozvíjeli a bylo dosaženo úspěchu, tak identifikace jejich schopností a handicapů je klíčová. Mimo jiné je výchozím bodem pro vytvoření speciálního vzdělávacího programu a patřičného způsobu vzdělávání i nástrojem k zprostředkování náležité podpory z hlediska psychologického, které vzájemně budou vést k rozvoji potenciálu a zároveň k eliminování působení handicapu (Portešová, 2011).

Portešová (2011) dále uvádí, že pro většinu nadaných jedinců s poruchou učení je nesprávné rozpoznání nadání a handicapu mimořádně nebezpečné. Jelikož kvůli neidentifikovanému handicapu může dojít, ačkoliv se jedná o žáka bystrého, k rychlému poklesnutí v určitém tzv. „žebříčku“ školní prosperity a jedinec tak může být i natrvalo označen za průměrného, ba dokonce za podprůměrného žáka. Je velmi možné, že se u jedince po určitém čase v některých školních předmětech projeví těžce napravitelná mezera ve znalostech. Čím déle trvá doba, kdy žák s dvojí výjimečností není zatím správně rozpoznán, a tudíž ani vzděláván, tím má porucha učení intenzivnější vliv na další kognitivní a mimointelektové funkce, a tím víc prostupuje do širšího spektra vyučovacích předmětů (Portešová, 2011).

Podle autorky Portešové (2009) je velmi nezbytné, aby byl aplikován vícerozměrný a flexibilní identifikační systém, jehož cílem by bylo zvyšovat pravděpodobnost objevení této skupiny dětí, jež bývá na první pohled mnohokrát skryta. Velice důležité je, aby probíhala těsná a pravidelná spolupráce mezi školou a školským poradenským zařízením, popřípadě i s jinými specialisty (Zapletalová, 2006 in Portešová, 2009).

Důsledkem toho, že samotná podstata nadání je podle aktuálních přístupů ze strany odborné veřejnosti definována jako vícerozměrná, tak je důležité používat rozmanité způsoby a nástroje přispívající k odhalení, ač by se jednalo například pouze o objevení dílčích mimořádných schopností. Aby bylo identifikováno co největší množství nadaných jedinců, je



nutné u nich také pátrat po méně výrazném potenciálu. Jedině touto cestou lze tzv. demaskovat vlohy, které bývají ve školním prostředí maskovány závažnějším problémem (Portešová, 2011).

Autorka Portešová přichází se základním identifikačním rámcem vytvořeným podle vědeckých zdrojů i její osobní zkušenosti, který by mohl sloužit jako řešení pro vyhledávání nadaných žáků s handicapem (tzv. dvojí výjimečnost) a zmiňuje v něm oblasti, na které je podle ní se dobré zaměřit (inteligence, specifická porucha učení, kreativita, výjimečné speciální schopnosti v určité oblasti či zájmy, vnitřní motivace k učení, psychosociální charakteristiky a metakognice) (Portešová, 2011).

Rodiče jsou velmi klíčoví pro časnou identifikaci dvojí výjimečnosti u dítěte, mohou poskytnout informace o mimoškolních aktivitách dítěte nebo vývoji určitých neobvyklých schopností, které mohou ukazovat na nadání nebo na specifickou poruchu učení. Mimo jiné také mohou poukázat na jisté specifické aspekty vývoje jedince, jež jsou problematické. Učitelé v identifikačním procesu žáka s dvojí výjimečností mají rovněž důležitou roli, která tkví jak v prvotním rozeznání, že se jedná o souběh nadání s poruchou učení, tak v distribuování potřebných písemných materiálů a informací dalším specialistům, především speciálním pedagogům a psychologům (Portešová, 2011).

Pedagogové, kteří mají znalosti v oblasti charakteristických poznávacích a emočních rysů jedinců s dvojí výjimečností, jsou v jejich správné identifikaci daleko úspěšnější. Centrem jejich pozornosti totiž nejsou pouze ti žáci, jejichž hodnocení a chování jsou výborná a bezchybná. V souvislosti s mimořádně nadanými jedinci je role poradenských psychologů dle zákona č. 561/2004 Sb. rovněž zásadní, jelikož pokud se jedná o nadaného žáka s poruchou učení, tak kolektivně se speciálními pedagogy určují diagnózu specifické poruchy, stanovují stupeň nadání a přicházejí s deskripcí profilu intelektových schopností dítěte. Psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách užívají nejvíce ze všech testů inteligence Wechslerovy inteligenční testy třetí revize (Portešová, 2011).

Odhalit nadání i specifickou poruchu učení je složitá úloha nejen pro psychology, ale stejně tak pro pedagogické pracovníky. Obsahuje mnoho podstatných činitelů a vlivů, které je potřeba mít neustále na paměti. Konkrétní práce s identifikovaným jedincem, která mnohdy určuje, jak daný žák bude v budoucnu prosperovat, začíná až na závěr tohoto procesu (Portešová, 2009).

### 3.3 Vzdělávání žáků s dvojí výjimečností

Způsob, jakým bude realizováno vzdělávání žáka s identifikovaným souběhem nadání a poruchou učení, má do určité míry vliv na jeho profesní orientaci a uplatnění. Vzdělávací přístup, který není zcela příhodný, se pro jedince může stát zkušeností se záporným zabarvením a na základě tohoto prožitku dochází jak k negativnímu ovlivnění jeho postoje k učení, tak zkomplikování dalšího rozvoje jeho potenciálu (Portešová, 2011).

Autorka Portešová (2011) poukazuje na nesprávné názory týkající se toho, jak by se nejlépe měli žáci s dvojí výjimečností vzdělávat. Za svou praxi se setkala s gymnazijními pedagogy, kteří přicházeli s tvrzením, že gymnázium není škola pro žáky se závažnějšími specifickými poruchami učení. Podle Portešové (2011) nadané dítě se specifickou poruchou učení má schopnosti na střední školu typu gymnázia, ačkoliv se v učení liší. Zde se spíše nabízí otázka, zda gymnázia se dokážou přizpůsobit specifickým vzdělávacím potřebám těchto nadaných jedinců tak, aby neprožívali během svého studia neustále neúspěch a současně byl u nich podporován rozvoj jejich potenciálu (Portešová, 2011).

Reedukace u nadaných žáků s poruchou učení by podle Portešové (2011) měla probíhat souvisle s rozvíjením jejich schopností. Je potřeba, aby se při procesu tzv. reedukace nepracovalo pouze s metodami, které jsou postavené na drilu izolovaných základních schopností bez ohledu na intelektový potenciál jedince. U starších žáků se jeví jako efektivnější zařadit do vzdělávacího přístupu tzv. akomodaci, která spočívá v poskytnutí podpůrných nástrojů či strategií ze strany učitele, díky nimž může být handicap účinně kompenzován a nadaný žák tak ve škole prospívat. Převážně se jedná o jasně zaměřené a účinné užívání nejrozličnějších kompenzačních pomůcek jako je například kalkulačka, počítač anebo software na kontrolu pravopisu apod., nebo se zde může zařadit konkrétně nácvik organizačních a paměťových strategií (Portešová, 2011).

V českém vzdělávacím prostředí zatím není dostupný speciální program pro žáky s dvojí výjimečností, který by těmto nadaným jedincům s poruchou učení nasycoval jejich specifické vzdělávací potřeby. Avšak ve Spojených státech amerických tyto programy již fungují několik let. Tyto vzdělávací programy jsou nejčastěji buď krátkodobé nebo dlouhodobé a jsou do nich přijati výhradně žáci, u kterých se objevují velmi obdobné schopnosti a handicap. Pedagogové v těchto třídách pracují většinou se sníženým počtem žáků a jsou na tento druh vzdělávání odborně kvalifikováni (Portešová, 2011).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. METODOLOGIE

V rámci této kapitoly si napřed představíme samotný cíl výzkumného šetření a poté celkový design realizovaného výzkumu s uvedením postupu, který směřoval k získání výsledků. Tato část mimo jiné vysvětluje smysl řešit daný výzkumný problém. Výsledky našeho výzkumného šetření jsou součástí 5. kapitoly.

### 4.1 Cíl práce a metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce je zjistit úroveň spolupráce poradny, školy a rodiny při vzdělávání žáka s dvojí výjimečností. Dílčím cílem je potom zmapovat, jak jednotlivé segmenty (poradna – škola – rodina) individuálně pracují s žákem. Na základě předem určených cílů výzkumného šetření jsou stanoveny výzkumné otázky stejného obsahu, které byly pokládány specificky na základě odborného profilu respondentů ve vztahu k zabývajícím se problematice.

#### **Otázky pro segment – PPP:**

##### ***Výzkumná otázka č. 1:***

*Na základě, jakých impulzů došlo k zahájení procesu identifikace dvojí výjimečnosti u žáka?*

##### ***Výzkumná otázka č. 2:***

*Podle kterých diagnostických nástrojů byla diagnostikována dvojí výjimečnost u žáka?*

##### ***Výzkumná otázka č. 3:***

*Jaké metody a strategie jsou uplatňovány v rámci intervence s žákem, u kterého se vyskytuje dvojí výjimečnosti?*

##### ***Výzkumná otázka č. 4:***

*Jakým způsobem kooperovala PPP se školou?*

##### ***Výzkumná otázka č. 5:***

*Jakým způsobem kooperovala PPP s rodinou?*

##### ***Výzkumná otázka č. 6:***

*Jak byste zhodnotili funkčnost spolupráce mezi segmenty (PPP – škola – rodina)?*

##### ***Výzkumná otázka č. 7:***

*Jakou podobu by měla mít kooperace s jednotlivými segmenty (škola a rodina), aby naplňování potenciálu jedince s dvojí výjimečností přinášelo efektivnější výsledky?*

### **Otázky pro segment – škola:**

#### **Výzkumná otázka č. 1:**

*Jak škola reagovala na projevy nerovnoměrného výkonu žáka ve vyučování?*

#### **Výzkumná otázka č. 2:**

*Jaké strategie škola použila pro identifikaci žáka s nadáním a poruchou učení?*

#### **Výzkumná otázka č. 3:**

*Jakou škola poskytuje žákovi podporu vzhledem k souběhu nadání a poruchy učení?*

#### **Výzkumná otázka č. 4:**

*Jak probíhá spolupráce s PPP?*

#### **Výzkumná otázka č. 5:**

*Jak probíhá spolupráce s rodinou?*

#### **Výzkumná otázka č. 6:**

*Ohodnoťte spolupráci mezi segmenty (PPP – škola – rodina).*

#### **Výzkumná otázka č. 7:**

*Co by se mohlo změnit v součinnosti s jednotlivými partnery (PPP a rodina), aby rozvoj nadaného žáka s poruchou učení byl účinnější?*

### **Otázky pro segment – rodina:**

#### **Výzkumná otázka č. 1:**

*Jak jste zjistili, že vaše dítě je nadané a zároveň se u něho objevují projevy poruch učení?*

#### **Výzkumná otázka č. 2:**

*Jaké kroky vůči dítěti a škole jste podnikli, když jste si všimli, že výsledky vašeho dítěte ve škole neodpovídají jeho intelektové úrovni?*

#### **Výzkumná otázka č. 3:**

*Jaká doporučení pro práci s vaším dítětem jste dostali od poradny nebo školy?*

#### **Výzkumná otázka č. 4:**

*Jak probíhá spolupráce se školou?*

#### **Výzkumná otázka č. 5:**

*Jak probíhá spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou?*

#### **Výzkumná otázka č. 6:**

*Ohodnoťte spolupráci mezi poradnou, školou a rodinou?*

#### **Výzkumná otázka č. 7:**

*Co byste ve spolupráci se školou či s poradnou si přáli jinak?*

## **Zdůvodnění smyslu řešit daný výzkumný problém**

Hlavní i dílčí cíl spolu s výzkumnými otázkami vychází z osobní zkušenosti odborníků působících v pedagogicko-psychologických poradnách, kteří se za svou praxi setkali s případy, kdy identifikované nadání se specifickou poruchou učení nebylo ze strany jednotlivého segmentu zcela správně pochopeno a následná spolupráce mezi konkrétními členy trojúhelníku nebyla úspěšná. Jako jeden z negativních dopadů lze zmínit skutečnost, kdy nadaný žák se specifickou poruchou učení je ze strany učitele přetěžován v oblasti rozvoje nadání a žák se tak cítí ve srovnání se svými vrstevníky znevýhodněn a na základě toho se rozhodne, že být nadaným se mu tzv. „nevyplácí“, a proto nestojí o odborné vedení ze strany pedagogicko-psychologické poradny. Poradna má v tomto případě sloužit správně jako mediátor ve spolupráci se školou a rodinou. Dle zkušenosti pana ředitele zodpovědného za určitý okres pedagogicko-psychologických poraden tato spolupráce nefunguje adekvátním způsobem, jak by měla. Tato hypotéza mě inspirovala k tomu, se v našem výzkumném šetření zaměřit na to, jaké jsou osobní zkušenosti všech tří participantů, jejichž role je ve spolupráci týkající se rozvoje dítěte klíčová a zjistit, co by se dalo udělat jinak, aby fungování již zmiňovaného trojúhelníku kooperace bylo úspěšné.

## **Metodologie**

Výzkumné šetření bylo realizováno za využití kvalitativního výzkumu, který je založen na hloubkovém zkoumání daného fenoménu s cílem vytěžit co největší kvantum podrobných informací. Výzkumník se snaží získat ucelený pohled na zkoumaný jev. Na začátku kvalitativního výzkumu se nejdříve zvolí téma a určí se základní otázky výzkumného šetření. Další etapa spočívá ve sběru dat a jejich analýze, s čímž souvisí výběr metody pro získávání informací a v poslední řadě se provádí závěry. Nejčastěji se v kvalitativním výzkumu pracuje s daty získanými z rozhovorů, pozorování, dokumentů a audiozáznamů. V průběhu výzkumného šetření si výzkumník vytváří zápis toho, na co přišel a potom získaná data analyzuje a mezi sebou je porovnává (Hendl, 2012).

Před zahájením výzkumného šetření byla vypracována teoretická část bakalářské práce, ke které se vztahovalo studium odborných zdrojů z domácího i zahraničního prostředí. Získávání dat v rámci kvalitativního výzkumu proběhlo za pomoci metody strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami se skládá ze série důkladně formulovaných otázek, na které mají za úkol vybraní respondenti odpovědět. Primární účel tohoto druhu rozhovoru je maximálně minimalizovat vliv tazatele na kvalitu rozhovoru. Je

vhodný také pro případy, kdy získané odpovědi se mají srovnávat (Hendl, 2012). Rovněž data pro naši analýzu úrovně spolupráce mezi třemi odlišnými segmenty (PPP – škola – rodina) při vzdělávání žáka s dvojí výjimečností byla získávána pro následnou komparaci, která probíhala za použití postupu otevřeného kódování. Princip otevřeného kódování spočívá ve vytváření významových jednotek (v nich obsažené pojmy) označující jednotlivé události např. soudy, jevy, pocity aj., které posléze vzájemně porovnáváme a třídíme významové jednotky tak, že z nich vznikají kategorie (Miovský, 2006). Všechny rozhovory proběhly na základě respondentova verbálního souhlasu s nahráváním před samotným zahájením pokládání otázek. Rozhovory se uskutečnily buď formou osobního kontaktu nebo formou videohovorů a k jejich provedení došlo v období 16. 2.–3. 3. 2023. Následně byly zpracovány způsobem doslovné transkripce, se kterou se dál pracovalo při určování jednotlivých kategorií a k jednotlivým kódům byla přidána citace plynoucí z výpovědi respondenta. V rámci zachování anonymity respondentů nejsou ve výzkumném šetření zveřejněna jejich jména.

## **4.2 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výběr výzkumného vzorku pro naši práci se uskutečnil za použití metody sněhové koule, kdy se jedná o řetězové získávání kontaktů, se kterými byl následně realizován rozhovor. Autor Hendl (2012) uvádí, že při této metodě si výzkumník zvolí velmi malý počet osob k rozhovoru. Tito vybraní jedinci se zároveň stávají zprostředkovateli pro předání dalších kontaktů. V našem případě se jednalo o oslovení všech pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) jednoho okresu Moravskoslezského kraje, kdy se nám ozval pan ředitel jako koordinátor všech PPP poboček v daném okrese a následně na naši vyjádřenou potřebu ohledně vyhledávání žáků s dvojí výjimečností zjistil aktuální stav v jednotlivých pobočkách a podal nám informaci, které konkrétní poradny (PPP) spadající pod okres mají s těmito žáky zkušenost. Ze strany pana ředitele nám byly zprostředkovány kontakty na jednotlivé pracovníky v PPP, se kterými byla posléze domluvena osobní konzultace.

Poté proběhla komunikace mezi PPP a rodiči jednotlivých žáků, zda mají zájem se podílet na výzkumném šetření. Tímto způsobem bylo získáno propojení s rodiči, prostřednictvím nichž nám byly poskytnuty kontakty na třídní učitele vybraných žáků z období 1. stupně. Toto úzké zaměření rozhovorů na třídní učitele 1. stupně se stanovilo z toho důvodu, jelikož právě v tomto období se specifické poruchy učení mohou začít aktivně projevat při osvojování trivia. Pro výzkumné šetření byli vybráni dohromady 3 žáci, kteří jsou v 5. kapitole naší práce označeni pod pseudonymy *žák č. 1*, *žák č. 2* a *žák č. 3*. Pod označením *žák*

č. 1 se ukrývá dívka s dyslexií, která se v letošním akademickém roce stala studentkou 1. ročníku Lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Žáka č. 2 představuje opět nadaná dívka s dyslexií, která je momentálně studentkou 6. ročníku osmiletého gymnázia (sexta) a mimo jiné se jedná o mladší sestru předchozí žákyně. Pod pseudonymem žák č. 3 vystupuje nadaný chlapec s dysgrafií, který nyní navštěvuje 7. ročník ZŠ.

Za limity výzkumného šetření po jeho realizaci považuji výběr strukturovaného rozhovoru a formulace otázek, jelikož při kladení samotných otázek jsem vnímala, že každý respondent otázku může chápat trochu jinak a ve své odpovědi nezahrnou informace, které jsou pro výzkum podstatné a může tak dojít k určitému zkreslení. Příště bych volila metodu polostrukturovaného rozhovoru, kde by byla možnost se respondentů doptat a navést je na klíčové aspekty, které je nutné ve výpovědi zmínit.

## 5. VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Z rozhovorů s respondenty (viz *Seznam příloh*) a jejich odpovědí (viz *tab. č. 2*) vyplývá, že zjištění dvojí výjimečnosti u žáků odhalilo příčinu konkrétních obtíží, se kterými se žáci potýkali. U dvou žákyň se jednalo o potíže v oblasti čtení a psaní diktátů, kdy velkým problémem bylo zapamatování a správné používání písmen. Zajímavostí je, že se jednalo o sestry. Vzhledem k tomu, že rodiče měli zkušenost s projevy dvojí výjimečnosti u starší dcery, bylo pro ně snazší u mladší žákyně projevy souběhu nadání a SPU odhalit. V důsledku vzdělávání mladší dívky podle daltonského učebního plánu se podařilo za pomoci individuálního přístupu paní učitelky dané dyslektické obtíže kompenzovat. Specifická porucha učení byla PPP podchycena až s nástupem na osmileté gymnázium. U žáka číslo 3 bylo nejdřív zjištěné nadání jako reakce na přesvědčení paní učitelky v MŠ, že žák je sociálně izolovaný. Zkoumaná zralost naopak ukázala mimořádné nadání. Pedagogicko-psychologická poradna monitorovala grafomotorické obtíže v psaném projevu u chlapce už ve druhé třídě, ale dvojí výjimečnost, že se u chlapce jedná o souběh nadání s dysgrafií, byla zjištěna až v pátém ročníku ZŠ. Na základě všech odpovědí od respondentů zastupující segment rodina je zřejmé, že impuls k zahájení identifikace dvojí výjimečnosti vycházel z intenzivních problémů, které narušovaly průběh vzdělávání žáka.

Otázka	Na jakém podkladě byl zjištěn souběh nadání a SPU u žáka s tzv. dvojí výjimečností?
PPP	Na základě, jakých impulzů došlo k zahájení procesu identifikace dvojí výjimečnosti u žáka?
Škola	Jak škola reagovala na projevy nerovnoměrného výkonu žáka ve vyučování?
Rodina	Jak jste zjistili, že vaše dítě je nadané a zároveň se u něho objevují projevy poruch učení?
Kategorie	postup při odhalování dvojí výjimečnosti
<b>Záznamové jednotky</b>	
PPP (žák č. 1)	ve druhé třídě; žádanka maminky na základě doporučení školy
Škola 1 (žák č. 1)	nedostalo stejné penzum jako ostatní děti; přihlížela jsem na rychlost
Škola 2 (žák č. 1)	bylo to na třídním učiteli vesměs, pokud naznal, že tam je problém, tudíž poradna



Rodina (žák č. 1)	v polovině 1. třídy začaly poměrně velké problémy se čtením, tak jsme vyhledali odbornou pomoc PPP; nebyl den, kdy jsme řešili správné používání a zapamatování písmen, protože jí se to hodně pletlo; obrovský kámen úrazu byly diktáty na začátku
PPP (žák č. 2)	rodiče měli zkušenosti s příznaky; měla velmi podobné jako její sestra; v období primy přišla do poradny; ukázalo se, že se jedná o žákyni s dvojitou výjimečností
Škola (žák č. 2)	informovali jsme ty učitele o tom, ať přistupují na nějakou chybovost, že potřebuje více času
Rodina (žák č. 2)	mladší Haničku jsem vzala do PPP před nástupem první třídy, aby zhodnotili, jestli máme počkat; že je nadaná, jsme zjistili, jak zvládala snadno veškeré jiné činnosti kromě té, kde se projevila ta dyslexie
PPP (žák č. 3)	v předškolním věku udělán orientačně intelektový test a zkoumaná zralost; odklad školní docházky nebyl doporučen, ba naopak informace, že chlapec už spoustu věcí zvládá; už tehdy nějaké obtíže v grafomotorických schopnostech
Škola (žák č. 3)	poslala jsem ho do poradny; pak bylo diagnostikováno mimořádné nadání; písmo bylo hodně neurovnané, vždycky jsem musela hodně přimhouřit oči, když psal
Rodina (žák č. 3)	v mateřské školce nás tlačili do odkladu, že je sociálně izolovaný, poslali nás do poradny; zjistili mimořádné nadání. Druhou výjimečnost zjistili až v páté třídě, hodně škrábal; začal vynechávat písmenka.
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky ukazují, že prvotní impuls k zahájení procesu identifikace dvojitou výjimečností vzešel u dvou žáků ze tří ze strany třídního učitele. Na základě jeho doporučení pokračovala diagnostika v PPP. Pouze v jednom případě rodič přišel s dítětem na vyšetření do PPP bez doporučení učitele, a to na základě svých vlastních zkušeností se starším dítětem.

Tabulka č. 2: Výzkumná otázka č. 1 (zdroj: vlastní zpracování).

Druhá otázka zjišťovala průběh identifikace dvojitou výjimečností u žáků. Odpovědi jednoznačně uvádějí (viz tab. č. 3), že pedagogicko-psychologická poradna postupovala v identifikaci souběhu nadání se specifickou poruchou učení napříč geografické diferenciací totožným způsobem. Nejdřív bylo u žáků diagnostikováno intelektové nadání pomocí

Wechslerovy inteligenční škály (WISC-III) a poté proběhla speciálněpedagogická diagnostika ověřující úroveň čtení, psaní a dílčích funkcí. Pouze jeden z respondentů zastupující segment škola aktivně používal metodu pedagogické diagnostiky, kdy žáka ve výuce pozoroval a na základě výsledků svého pozorování žáka doporučil na konzultaci do PPP. Doporučení pro diagnostiku bylo velmi přínosné, jelikož odhalení mimořádného nadání poskytlo odpovědi na žákovy projevy v chování, kdy často přinášel ze školy poznámky a měl obrovské konflikty s třídní učitelkou v předchozí škole, které vyústily v přestup do jiné třídy. Díky tomuto zjištění nová třídní paní učitelka porozuměla, že ve výuce nedává pozor, protože je chytrý, výuka není pro něho dostatečně zajímavá a potřebuje více vyčítit. V uvedených odpovědích se ukázala také skutečnost, že u jedné žákyně se podařily její problémy ovlivněné dyslexií ve výuce maskovat v důsledku způsobu vyučování inspirovaného alternativní pedagogikou.

<b>Otázka</b>	<b>Jak probíhala identifikace tzv. dvojí výjimečnosti u žáka?</b>
PPP	Podle kterých diagnostických nástrojů byla diagnostikována dvojí výjimečnost u žáka?
Škola	Jaké strategie škola použila pro identifikaci žáka s nadáním a poruchou učení?
Rodina	Jaké kroky vůči dítěti a škole jste podnikli, když jste si všimli, že výsledky vašeho dítěte ve škole neodpovídají jeho intelektové úrovni?
Kategorie	identifikování dvojí výjimečnosti
<b>Záznamové jednotky</b>	
PPP (žák č. 1)	WISC-III a speciálněpedagogické metody, které umožňují zjištění úrovně základních dílčích funkcí, úrovně čtení a psaní
Škola 1 (žák č. 1)	byla tam spolupráce s výchovnou poradkyní; nastínila jaké jsou možnosti; spolupracovalo se s PPP, tam jsme se dozvěděli nejvíc
Škola 2 (žák č. 1)	jakože Aňa byla šikovná, to se pozná že...; třída byla klidná, dalo se pracovat, takže já jsem měla na Aňu čas
Rodina (žák č. 1)	snažila jsem se to řešit s třídní paní učitelkou; když jsem viděla, že nám navrhuje „musíte se víc snažit, víc zabrat“ a my jsme nad stránkou strávili 4 hodiny a nešlo to; říkala jsem si, že na to musíme jinak
PPP (žák č. 2)	u žákyně to byly diagnostické nástroje psychologické WISC-III a diagnostické nástroje speciálněpedagogické ověřující úroveň čtení, psaní, dílčích funkcí

Škola (žák č. 2)	o těch problémech jsme od začátku nevěděli; přistupovali jsme jakoby ke všem stejně...
Rodina (žák č. 2)	tam byla úplně ideální ukázková domluva s paní třídní učitelkou; dcera nastoupila do Daltonu; to byla i pomoc sama o sobě
PPP (žák č. 3)	Wechsler; Urbanův test tvořivého myšlení; test, kde jsou namalované kruhy, dítě má doplnit tak, aby vznikly obrázky; speciální pedagog dělal základní dovednosti čtení, psaní, diktát, písemný projev
Škola (žák č. 3)	nějakou chvíli jsem ho pozorovala; potom doporučila na vyšetření do PPP; na základě toho jsme vypracovali individuální vzdělávací plán
Rodina (žák č. 3)	po konzultaci s poradnou jsme změnili školu; byl tam problém; s paní učitelkou si nesedl, nerespektovala, že by mohl být mimořádně nadaný; zaškatulkovala ho, že má problémy s učením
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u jednotlivých skupin respondentů ukazují, že u každého námi zvoleného žáka byl ze strany PPP nejprve proveden test WISC-III pro zjištění intelektové úrovně a následně byly použity speciálněpedagogické nástroje pro diagnostiku úrovně čtení, psaní a dílčích funkcí.

Tabulka č. 3: Výzkumná otázka č. 2 (zdroj: vlastní zpracování).

Tato otázka zjišťovala u respondentů podobu poskytnuté podpory žákům s dvojí výjimečností vycházející ze strany pedagogicko-psychologické poradny. V odpovědích dotazovaných (viz tab. č. 4) se ze strany PPP kromě nastavení podpory do školy objevovala také nabídka individuální péče v poradně formou intervence. Jak z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že možnost intervencí je pro všechny, ale samozřejmě se to odvíjí od individuálních potřeb klienta. U žákyň číslo 1 a 2 byla ta potřeba, ohledně této nabídky proběhla komunikace, ale pouze žákyň číslo 1 ji využila. Naopak u žáka číslo 3 možnost ambulantní péče nebyla pedagogicko-psychologickou poradnou navržena z důvodu toho, že PPP nevidělo u tohoto klienta potřebu. Odpovědi celkem jednoznačně ukazují, že úroveň podpory poskytnutá žákovi ze strany školy není jednotná a její kvalita je velmi odlišná. Mezi podporu, která byla žákům poskytnuta dle míry jejich obtíží ze strany školy, lze zařadit hodiny předmětu speciálněpedagogické péče, zohledňování chybovosti a specifických potřeb žáka. Při kvalitnějším způsobu nastavení podpory jedince byly do výuky zařazeny takové formy zpracovávání úkolů a vzdělávací pomůcky, které u žáka měly podporovat rozvoj a využití jeho intelektového potenciálu. U žáka číslo 3 byla nastavena akcelerace učiva v podobě účasti

na hodinách matematiky vyššího ročníku. Rodiče ve své výpovědi uvádějí, že pedagogicko-psychologickou poradnou jim byl v rámci reedukace SPU zabezpečen materiál pro práci s dítětem na procvičování v domácím prostředí. Za velmi přínosné považuje segment rodina věcné rady, které jim PPP poskytla v oblasti týkající se komunikace se školou, jak pracovat se žákem a také jeden respondent uvedl, že poradna pracovala hlavně s ním jako s rodičem, aby snížil své nároky na výkon dítěte a žák tak nebyl vystaven tlaku.

Otázka	Jak vypadala podpora žáka s tzv. dvojí výjimečností?
PPP	Jaké metody a strategie jsou uplatňovány v rámci intervence s žákem, u kterého se vyskytuje dvojí výjimečnost?
Škola	Jakou škola poskytuje žákovi podporu vzhledem k souběhu nadání a poruchy učení?
Rodina	Jaká doporučení pro práci s vaším dítětem jste dostali od poradny nebo školy?
Kategorie	úroveň poskytnuté podpory
<b>Záznamové jednotky</b>	
PPP (žák č. 1)	individuální péče v poradně
Škola 1 (žák č. 1)	v té době se řešila dyslexie, nadprůměrné nadání v tom období ještě ne
Škola 2 (žák č. 1)	na škole momentálně nic takového nemáme, že by tam něco... spíš jako děti s poruchami; pořád to stojí na tom učiteli, který tam učí, jak se k tomu postaví čili buď zohledňuje nebo nezohledňuje
Rodina (žák č. 1)	vycházelo to z poradny, tam jsme docházeli třikrát týdně; doma jsme pokračovali téma různými kartičkami, skládáním; potom dcera docházela i na takové ty zvláštní hodiny; doporučení, že mají jít holky na osmileté gymnázium
PPP (žák č. 2)	žákyni bylo nabídnuto hodina ambulantní péče v poradně, ale odmítla to
Škola (žák č. 2)	co se týká té poruchy, tak nejsem si vědoma, že by měla přímo nějakou tu reedukaci; podporovali jsme to, co jí šlo – to nadání, a naopak se zohledňovalo to, kde chybovala
Rodina (žák č. 2)	poradna vypracovala plán; všechno, co paní učitelka dělala navíc, opatření v podstatě nebyla ani tak nutná, nenavštěvovala žádné speciální hodiny, a přesto to šlo
PPP (žák č. 3)	na intervence on tady nedocházel; byla nastavena podpora do školy

Škola (žák č. 3)	účast ve vyšším ročníku v matematice; neřešila se ta dysgrafie, ale chtěla jsem zohledňovat jeho písmo; chtěl být zkoušen ústně, vypracovávat referáty; encyklopedie; měl práci navíc, aby si rozšířil svůj obzor; a tablet ještě měl
Rodina (žák č. 3)	škola spíše dostávala od nás podporu; z poradny jsme dostali návody takové..., zaměřovat se na to čtení, více s ním dělat jak kdyby Koumáka, radši se s ním zaměřovat na projektové učení
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u jednotlivých respondentů ukazují, že pouze u jednoho žáka probíhala podpora formou individuální péče v poradně, druhý žák ambulantní péči odmítl a třetí na intervence také nedocházel a využíval tak podpory pouze ve škole. Ze strany školy u všech žáků docházelo k zohledňování jejich chybovosti plynoucí z SPU, i když u dvou jedinců učitelé v té době věděli pouze o nadání a SPU ještě nebyla diagnostikována. Naopak u jednoho žáka docházelo k podpoře pouze v oblasti SPU a s nadáním se nepracovalo.

Tabulka č. 4: Výzkumná otázka č. 3 (zdroj: vlastní zpracování).

Z odpovědí dotazovaných na otázku č. 4 (viz tab. č. 5) je patrné, že vzájemná spolupráce mezi PPP a školou u dvou žáků probíhala velmi dobře. Respondenti zastupující segment škola oceňovali přístup pedagogicko-psychologické poradny, kdy pedagogům byla zapůjčena literatura nebo proběhla konzultace na úrovni jak telefonické, tak i osobní. U žákyně číslo 1 spolupráce mezi segmenty PPP a škola neprobíhala úspěšně. Respondent zastupující segment škola se ve své výpovědi podělil o nespokojenost s podobou spolupráce, která probíhala s PPP. U tohoto respondenta bylo zmíněno nedostatek komunikace a zpětné vazby ze strany PPP. Dotazovaný za segment PPP uvedl dlouhodobé problémy, kdy se nedařilo školu přesvědčit, že žákyně je velmi inteligentní a v jejím případě se jedná o dvojí výjimečnost. Pedagogicko-psychologická poradna opakovaně navštěvovala školu, žádala ji o individuální způsob a také o zařazení speciálněpedagogických přístupů do výuky. Dívce pak byl doporučen přestup na osmileté gymnázium. Z odpovědí segmentu rodina vyplývá, že spolupráce se školou uskutečněna na prvním stupni probíhala u dvou žáků na velmi dobré úrovni, ale u žákyně číslo 1 byla interakce se školou zpočátku složitější. Ve výpovědi maminky bylo vyjádřeno, že výsledný charakter spolupráce se odvíjí od konkrétního pedagoga, který v daném ročníku s žákem pracuje.

Otázka	Jakou podobu měla spolupráce PPP ↔ škola, rodina → škola?
PPP	Jakým způsobem kooperovala PPP se školou?
Škola	Jak probíhá spolupráce s PPP?
Rodina	Jak probíhá spolupráce se školou?
Kategorie	funkčnost spolupráce školy z pohledu PPP a rodiny / funkčnost spolupráce PPP z pohledu školy
<b>Záznamové jednotky</b>	
PPP (žák č. 1)	u této žákyně se nám nedařilo učitele přesvědčit, že žákyně je nadaná, že se jedná o dvojí výjimečnost
Škola 1 (žák č. 1)	když se vyskytne nějaký problém, tak se doporučí rodičům, aby zašli s dítětem do pedagogicko-psychologické poradny
Škola 2 (žák č. 1)	poradna nám pošle papír a tím to pro ně končí
Rodina (žák č. 1)	vzhledem j tomu, že mám srovnání s dvěma dcerama, tak záleží vždycky na konkrétním profesorovi
PPP (žák č. 2)	spolupracovali jsme velmi dobře
Škola (žák č. 2)	spolupráce s PPP probíhala velmi dobře
Rodina (žák č. 2)	úplně ideální ukázková domluva s paní třídní učitelkou
PPP (žák č. 3)	vždycky po tom vyšetření se s tou školou spojíme
Škola (žák č. 3)	hovořila jsem se speciální pedagožkou z poradny telefonicky a radila jsem se; jedenkrát za rok přišla také kontrola na IVP; poradna se snažila, dělala maximum
Rodina (žák č. 3)	první stupeň byl skvělý; ale druhým stupněm to skončilo, tam to opravdu nefunguje
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky u jednotlivých respondentů ukazují, že u dvou žáků ze tří PPP hodnotí spolupráci se školou kladně, u jedné žákyně bylo pro PPP obtížné přesvědčit školu o možnosti souběhu nadání a SPU. Dvě školy ze tří hodnotí spolupráci s PPP pozitivně, jeden respondent ze skupiny škola hodnotí spolupráci s PPP jako nedostatečnou. Z odpovědí respondentů zastupující skupinu rodina je patrné, že spolupráce se školou je proměnlivá v závislosti na konkrétním vyučujícím.

Tabulka č. 5: Výzkumná otázka č. 4 (zdroj: vlastní zpracování).

Odpovědi vycházející ze záznamových jednotek (viz. *tab. č. 6*) ukazují jednoznačnou spokojenost segmentu PPP a školy v oblasti spolupráce s rodinou. Dle odpovědí respondentů komunikace, zájem o dítě, vlastní iniciativa byla na té nejlepší úrovni. Pedagogové se ještě s takovým zájmem ze strany rodičů ve své profesi doposud nesetkali. U žákyně číslo 1 zákonný zástupce i kvůli obtížím svého dítěte přerušil práci, aby se žákyni mohl při reedukační péči dostatečně věnovat. V případě žáka číslo 3 byl rodič z hlediska své proaktivity také velmi chválen. Maminka sama přicházela s návrhy, co by mohla ještě pro žáka poskytnout, aby výuka byla rozšířena. Respondenti zastupující segment rodina velmi oceňovali odbornou péči, která jim byla ze strany pedagogicko-psychologické poradny věnována. Zákonní zástupci vyjadřovali velikou vděčnost za nasměrování na publikace či internetové stránky, které jim poskytly také efektivní podporu, díky které je dnes žákyně číslo 1 studentkou prvního ročníku Lékařské fakulty Univerzity Palackého a stal se z ní podle slov její maminky „*vášnivý čtenář*“.

<b>Otázka</b>	<b>Jakou podobu měla spolupráce PPP ↔ rodina, škola → rodina?</b>
PPP	Jakým způsobem kooperovala PPP s rodinou?
Škola	Jak probíhá spolupráce s rodinou?
Rodina	Jak probíhá spolupráce s PPP?
Kategorie	funkčnost spolupráce rodiny z pohledu PPP a školy / funkčnost spolupráce PPP z pohledu rodiny
<b>Záznamové jednotky</b>	
PPP (žák č. 1)	v případě této žákyně PPP kooperovalo s rodinou úplně úžasně; maminka si to vzala jako svůj životní cíl
Škola 1 (žák č. 1)	s rodinou fantasticky, stačilo zatelefonovat nebo zapsat do notýsku a maminka okamžitě přišla, a nejenom maminka i tatínek, byli ohromní, jako to jsem byla úplně překvapena
Škola 2 (žák č. 1)	tam úplně úžasně; říkám, je to o rodičích všecko – chtějí chtějí, nechcují – nejede přes to vlak
Rodina (žák č. 1)	tam nám hodně pomohli; těch doporučení bylo opravdu hodně; to jsme kupovali přímo speciální brožury, speciální pomůcky, právě jak jsem zmiňovala ty kartičky
PPP (žák č. 2)	velmi dobře; maminka opravdu i tady na 100 %
Škola (žák č. 2)	tam rodina fungovala bezvadně; rodiče jsou úplně bezproblémoví a zajímá je vzdělávání té Haničky...

Rodina (žák č. 2)	musíme opět chválit, ta spolupráce je výborná; využívali jsme i paní psychologku, protože při přechodu ze základní školy na gymnázium měla ráno problém do té školy vůbec dojít
PPP (žák č. 3)	speciální pedagožka s rodiči probírala, jak s tím pracovat; doporučení pro rodiče; neměla jsem pocit, že by to bylo nějaké konfliktní ani na jedné, ani na druhé straně
Škola (žák č. 3)	s rodinou spolupráce byla výborná; jednou za čtrnáct jsme si s maminkou psaly a scházely jsme se, abychom posunuly chlapce dál;
Rodina (žák č. 3)	na nejlepší úrovni; strašně hodně nám poradila
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky ukazují, že spolupráce mezi rodinou a PPP byla navzájem hodnocena velmi úspěšně. Hodnocení spolupráce skupiny respondentů zastupující segment rodina byla ze strany školy taky velmi pozitivně hodnocena.

Tabulka č. 6: Výzkumná otázka č. 5 (zdroj: vlastní zpracování).

Výzkumná otázka č. 6 zjišťovala názor respondentů na funkčnost vzájemné spolupráce mezi jednotlivými segmenty v tzv. trojúhelníku, který tvoří PPP – škola – rodina. Z odpovědí dotazovaných uvedených v *Tab. č. 7* lze vyvodit, že stoprocentní vzájemná součinnost mezi všemi zmíněnými segmenty proběhla na prvním stupni u dvou žáků, a to konkrétně u žáka číslo 2 a 3. Pouze u žákyně číslo 1 se projevila nefunkční spolupráce, a to primárně mezi segmenty PPP a škola. Obě skupiny v trojúhelníku vzájemné kooperace nebyly spokojené se součinností toho druhého segmentu (tzv. PPP → škola, škola → PPP). Respondent zastupující segment PPP v rozhovoru uvedl, že škola negovala jejich výsledky, že se u této žákyně jedná o dvojí výjimečnost. Škola upozorňovala na velmi slabou školní prosperitu této dívky a také na to, že s největší pravděpodobností to nikdy nebude lepší. Maminka byla školou poslána do pedagogicko-psychologické poradny s tím, aby se zjistilo, na jaké intelektové úrovni žákyně je, jestli ta schopnost zvládnout školu tam vůbec je. Segment škola ohodnotil vzájemnou spolupráci s PPP záporně z toho důvodu, že poradna po zaslání doporučení už dále s pedagogy nekomunikuje o dalších možnostech podpory žáka a škole není poskytnuta pomoc při realizaci podpůrných opatření. Rovněž segment rodina v případě této žákyně nebyl zcela spokojen se spoluprací se segmentem škola, a to převážně na začátku, kdy škola negovala možnost výskytu dvojí výjimečnosti.



Otázka	Jak hodnotíte z pohledu funkčnosti vzájemnou součinnost jednotlivých organizací v trojúhelníku PPP – škola – rodina?
PPP	Jak byste zhodnotili funkčnost spolupráce mezi segmenty (PPP – škola – rodina)?
Škola	Ohodnoťte spolupráci mezi segmenty (PPP – škola – rodina).
Rodina	Ohodnoťte spolupráci mezi poradnou, školou a rodinou.
Kategorie	úroveň spokojenosti vzájemné spolupráce
Záznamové jednotky	
PPP (žák č. 1)	v případě této žákyně opravdu škola moc nefungovala; maminka byla na 100 %, vlastně celá rodina byla na 100 %
Škola 1 (žák č. 1)	jak říkám, nemůžu tak úplně prostě posoudit tu spolupráci poradny s maminkou, ale vím, že cokoliv se týkalo pomoci té Aniče, tak ji zajímalo a sama tu poradnu navštěvovala; že by byl nějaký zájem veliký ze strany školy, to vůbec nemůžu říct, takže v tom je to trochu jako zklamání
Škola 2 (žák č. 1)	tak říkám, tam poradna napsala nějaký papír a tím od toho dala ruce pryč no a zase spolupráce s maminkou a s Aničkou byla naprosto úžasná
Rodina (žák č. 1)	musím se zastat pedagogicko-psychologické poradny, protože určitě to nemá se školou jednoduché; nebylo úplně jednoduché na té základní škole s první paní třídní učitelkou starší dcery, tam sehrál svou roli ten určitý přístup – roky praxe, kdy se kdysi těmto dětem nevěnovalo, nebylo to tady známé ani podporované; co se týče pedagogické poradny, tak tam z mé strany není žádná námitka
PPP (žák č. 2)	tady v tomto případě to funguje velmi dobře; škola velmi ochotně spolupracuje; poradna taky spolupracuje; rodina spolupracuje úplně úžasně
Škola (žák č. 2)	ten trojúhelník myslím fungoval tak jak má
Rodina (žák č. 2)	PPP bych řekla, že se opravdu snaží; paní učitelka nám úžasně vyšla vstříc; díky jejího přístupu to měla Hanička daleko snazší než právě starší dcera
PPP (žák č. 3)	tady ta spolupráce si myslím, že na všech stranách je nastavena dobře z mého pohledu
Škola (žák č. 3)	ten kroužek fungoval, protože bez toho by to nešlo

Rodina (žák č. 3)	první stupeň byl nejlepší, jaký mohl být, opravdu komunikace my – škola a poradna byla na nejlepší úrovni, vyměňovali jsme si všechny tři strany zkušenosti; druhý stupeň nemůžu hodnotit
Deskripce obsahu	Záznamové jednotky ukazují, že segment PPP je u všech respondentů zastupující skupinu rodina velmi spokojený s úrovní vzájemné spolupráce, naopak úroveň vzájemné spolupráce se segmentem škola je u jednoho respondenta zastupující skupinu PPP hodnocena negativně. Segment škola vyjádřil u dvou respondentů ze tří spokojenost týkající se vzájemné spolupráce se segmentem PPP a stoprocentní spokojenost úrovně spolupráce byla ze strany školy se segmentem rodina. Skupina respondentů zastupující segment rodina je zcela spokojena s úrovní spolupráce se segmentem PPP a u dvou respondentů ze tří se objevila stoprocentní spokojenost týkající se spolupráce na 1. stupni se segmentem škola.

Tabulka č. 7: Výzkumná otázka č. 6 (zdroj: vlastní zpracování).

Výzkumná otázka č. 7 (viz. tab. č. 8) byla položena s cílem, aby bylo zjištěno, co by dané segmenty v trojúhelníku vzájemné kooperace uvítaly, kdyby ve spolupráci mezi nimi fungovalo a co by se mělo případně změnit. Podněty k efektivnější součinnosti mezi segmenty byly velmi různorodé, ale dva názory byly dominantní. V prvním názoru, u kterého docházelo k iteraci, byla obsažena žádost na větší míru spolupráce ze strany pedagogicko-psychologické poradny s pedagogy, kteří pracují s danými žáky. Byla vyjádřena potřeba organizování pravidelných schůzek, kde by byli přítomni odborníci pracující s žákem (např. pedagog – speciální pedagog – psycholog apod.), dále větší informovanost pro pedagogy ze strany PPP a poskytnutí nabídky možností, co s daným jedincem ve výuce dělat. Další převládající názor, jenž ze záznamových jednotek respondentů vyplynul, poukázal na skutečnost, že kdyby spolupráci za segment škola zajišťoval člověk, kterého tato práce těší, tak vzájemná kooperace bude mít úplně jinou podobu. V odpovědích dotazovaných byla mimo jiné zmíněna důležitost faktoru integrity mezi jednotlivými segmenty při jejich vzájemné součinnosti. Rovněž byl kladen důraz na obezřetnost před rizikem, aby nedocházelo buď k přetěžování žáka, nebo naopak k nevyužití jeho potenciálu.

Otázka	Co by se podle Vás mělo změnit, aby spolupráce dosáhla lepší úrovně?
PPP	Jakou podobu by měla mít kooperace s jednotlivými segmenty (škola a rodina), aby naplňování potenciálu jedince s dvojitou výjimečností přinášelo efektivnější výsledky?
Škola	Co by se mohlo změnit v součinnosti s jednotlivými partnery (PPP a rodina), aby rozvoj nadaného žáka s poruchou učení byl účinnější?
Rodina	Co byste ve spolupráci se školou či s poradnou si přáli jinak?
Kategorie	podněty k efektivnější součinnosti v trojúhelníku PPP – škola – rodina
Záznamové jednotky	
PPP (žák č. 1)	když se ty dvě strany navzájem poslouchají, když jsou kladeny konkrétní pravidla, které obě dvě strany dodržují; ... třeba stanovení cílů, ke kterým chce dojít i rodič stejným způsobem i ta škola, popřípadě poradna může být koordinátorem té cesty k tomuto cíli
Škola 1 (žák č. 1)	určitě by byly potřeba pravidelné schůzky a vzájemná informovanost – učitel, psychologka a tak
Škola 2 (žák č. 1)	součinnost poradna a učitel by měla být podstatně větší; víc spolupracovat s těmi učiteli, víc jim poskytovat možnosti, co s daným dítětem dělat
Rodina (žák č. 1)	kdyby tu spolupráci zajišťoval člověk, kterého to baví, tak ta spolupráce bude vypadat úplně jinak
PPP (žák č. 2)	setkáváme se s lehce třecí plochou, že starší dítě už nechce to upozornění na sebe a nechce tu speciálněpedagogickou péči, což může být trošku na škodu
Škola (žák č. 2)	mně jako nepřijde, že by se něco mělo měnit, když to funguje dobře... jo...
Rodina (žák č. 2)	kdyby byly ve škole lidé, které to baví, mají takový vnitřní pocit, že těm dětem chtějí pomoci, tak to změní úplně všechno kolem toho
PPP (žák č. 3)	je důležité, aby ten žák nebyl buď přetěžován nebo nebyl naopak ten jeho potenciál úplně jakoby nevyužitý
Škola (žák č. 3)	školení pro učitele, kteří tvoří individuální vzdělávací plán
Rodina (žák č. 3)	to neovlivní ani poradna, ani my ani škola, a to je změna zákona, protože ten zákon o autistech a inkluzi a o tom začleňování, tak mimořádné děti z toho vypadly a bylo to zrovna v tom roce, kdy Lukymu tady tohle přiznali

<p>Deskripce obsahu</p>	<p>Záznamové jednotky všech respondentů ukazují, že největší důraz ve výpovědích se kladl na větší informovanost a součinnost s pedagogy ze strany PPP. Dále se opakovala výpověď od skupiny respondentů zastupující segment rodina, že spolupráce, která má vliv na průběh rozvoje žáka s dvojitou výjimečností, by vypadala jinak, kdyby ji zaštiťoval člověk, který má pro toto zaměstnání vloh.</p>
-------------------------	---

*Tabulka č. 8: Výzkumná otázka č. 7 (zdroj: vlastní zpracování).*

## 6. DISKUZE

Cílem této práce bylo zjistit úroveň spolupráce pedagogicko-psychologické poradny (PPP), školy a rodiny při vzdělávání nadaného žáka se specifickou vývojovou poruchou učení na 1. stupni základní školy. Dílčím cílem bylo zmapovat, jak jednotlivé segmenty (PPP – škola – rodina) individuálně pracují s žákem. Kvalitativní výzkumné šetření je postavené na strukturovaných rozhovorech s respondenty zastupující jednotlivé segmenty (PPP – škola – rodina), kteří podávají výpovědi o fungování vzájemné spolupráce vztahující se ke 3 konkrétním nadaným žákům se specifickou vývojovou poruchou učení. Ke zjištění výsledků bylo vytvořeno 7 otázek, které byly sestaveny se stejným obsahem, ale každému segmentu byly pokládány specificky podle odbornosti v dané problematice. V *tabulce č. 9* je přiložen obecný rámec charakteru otázek pokládaných jednotlivým segmentům. V podkapitole s názvem Cíl práce a metodologie výzkumu jsou otázky podrobně specifikovány podle profilu respondenta, jak byly při rozhovoru pokládány.

Na jakém podkladě byl zjištěn souběh nadání a SPU u žáka s tzv. dvojí výjimečností?
Jak probíhala identifikace tzv. dvojí výjimečnosti u žáka?
Jak vypadala podpora žáka s tzv. dvojí výjimečností?
Jakou podobu měla spolupráce PPP ↔ škola, rodina → škola?
Jakou podobu měla spolupráce PPP ↔ rodina, škola → rodina?
Jak hodnotíte z pohledu funkčnosti vzájemnou součinnost jednotlivých organizací v trojúhelníku PPP – škola – rodina?
Co by se podle Vás mělo změnit, aby spolupráce dosáhla lepší úrovně?

*Tabulka č. 9: Seznam pokládaných otázek (zdroj: vlastní zpracování).*

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že u dvou žáků ze tří probíhala vzájemná spolupráce mezi všemi segmenty (PPP – škola – rodina) na zcela perfektní úrovni dosahující 100 %. U jedné žákyně se projevila nefunkční spolupráce, a to převážně mezi segmenty poradna a škola. Obě skupiny hodnotila podíl na vzájemné součinnosti jako nedostatečný a disfunkční. Segment rodina v případě této žákyně rovněž nebyl zpočátku spokojen ohledně spolupráce se školou z důvodu neakceptování možného souběhu nadání s dyslexií. Rovněž se nám podařilo zmapovat, jak oddělené segmenty (PPP – škola – rodina) individuálně pracují s žákem. Pouze u jednoho žáka probíhala podpora formou individuální péče v pedagogicko-psychologické poradně. Pro identifikaci dvojí výjimečnosti byla u všech žáků použita Wechslerova

intelligenční škála pro děti (WISC-III) a poté byla provedena speciálněpedagogická diagnostika úrovně čtení, psaní a dílčích funkcí. Toto zjištění potvrzuje údaj zmíněný v teoretické části, že psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách nejčastěji využívají ze všech testových baterií WISC-III. Ze strany školy kvalita podpory poskytované žákům se odlišovala. Všichni respondenti zastupující segment škola se shodli na zohledňování specifických potřeb žáka a chybovosti v důsledku vývojové poruchy učení. U žákyně s dyslexií byly zařazeny hodiny předmětu speciálněpedagogické péče a s nadáním se nepracovalo. Naopak u nadaného žáka s dysgrafií byla výuka velmi pestrým způsobem obohacována pomocí vypracovávání referátů a následného prezentování před třídou, encyklopediemi, prací na tabletě a akcelerací, kdy žák navštěvoval hodinu matematiky ve vyšším ročníku. Segment rodina pracoval s žákem v domácím prostředí velmi poctivě na základě doporučení a pomůcek, které od pedagogicko-psychologické poradny obdržel.

V našem výzkumu se podařilo získat určitá doporučení, která samotní dotazovaní navrhovali pro zlepšení spolupráce. Segment škola požaduje větší informovanost a spolupráci ze strany pedagogicko-psychologické poradny například ve formě pravidelných schůzek za přítomnosti dalších odborníků pracující s žákem a poskytnutí nabídky praktických možností, co s daným jedincem ve výuce dělat. Na základě této vyjádřené potřeby našich respondentů lze uvést, že je opravdu velmi klíčové, aby mezi školským poradenským zařízením a školou probíhala provázaná spolupráce, případně i s ostatními odborníky. Tento zásadní aspekt vztahující se k úspěšné identifikaci žáků s dvojí výjimečností už uvedla autorka Portešová (2009) ve své odborné publikaci a odpovědi našich respondentů to jen potvrzují.

V rámci našeho šetření jsme došli ke stejnému názoru jako paní docentka Portešová ohledně důležitosti role učitele v procesu identifikace žáka s dvojí výjimečností, která spočívá v příležitosti prvotního odhalení určitého oslabení za přítomnosti nadprůměrných schopností. U dvou žáků ze tří se ukázalo, že prvotní impuls, na jehož základě později došlo k identifikaci dvojí výjimečností, vzešel právě ze strany učitele.

V této práci se zjišťovala úroveň spolupráce mezi segmenty zastupující PPP – škola – rodina u nadaných žáků s vývojovou poruchou učení na 1. stupni. Myslím si, že by mohlo být přínosem rozšíření výzkumného cíle o druhý stupeň, jelikož při vedení rozhovoru bylo útržkovitě zmíněno, s jakou poznámkou se žákyně setkala po přestupu na osmileté gymnázium viz rozhovor s matkou u žákyně č. 2: *...v jiných hodinách není ušetřena takovým těm různým poznámkám, jakože někdy má problém, aby škola, samozřejmě není to povinné je to jenom doporučení, vyšla nějak vstříc, takže někdy ty situace jsou tam takové těžké, že přijde domů a „jako mami, když mi paní profesorka řekne, že tam nemám co dělat...“*.

## ZÁVĚR

Identifikace a podpora nadaných žáků v českém vzdělávacím systému se v posledních letech stala velmi diskutovanou tématikou, kdy vycházejí články, které upozorňují, že neumíme s nadanými žáky pracovat. V roce 2022 byly Českou školní inspekcí zveřejněny nové statistické údaje o výskytu žáků s nadáním na základních školách a výsledky ukázaly, že počet jedinců s nadáním ještě naopak více klesl. Toto zjištění nám potvrzuje, jak identifikace samotného nadání, které může mít více podob než pouze nadprůměrné rozumové schopnosti, může být obtížná. A pokud dochází k tomu, že rozpoznání samotného nadání u dítěte bez přítomnosti přidruženého handicapu je problematické a nedaří se tyto žáky ve školním systému zachytit, co potom s identifikací a podporou žáků s dvojí výjimečností, u kterých může docházet k vzájemné kompenzaci nadání a handicapu, kdy školní výsledky těchto žáků se jeví jako průměrné a pedagog zamaskované obtíže nemusí ani zaznamenat.

Tématem bakalářské práce byli nadaní žáci s vývojovou poruchou učení, kdy se jedná ze speciálněpedagogického pohledu o tzv. dvojí výjimečnost. Z celkového počtu populace se zdravotním znevýhodněním tvoří skupina nadaných jedinců se specifickou vývojovou poruchou učení 2–5 %. Už toto nízké procento přináší odpověď na velmi obtížné hledání respondentů pro výzkumné šetření této bakalářské práce. Byť se tyto žáci v českých školách vyskytují, důsledkem nedostatečného povědomí o možném souběhu nadprůměrných schopností s handicapem nejsou ještě mnohdy objeveni.

Žáci s dvojí výjimečností jsou charakterističtí svými paradoxními výkony, kdy v plnění úkolů s vyšší náročností jsou úspěšnější než při řešení úlohy snadnější povahy. I když se jedná stále o poměrně mladou problematiku v pedagogicko-psychologické praxi, státy jako Velká Británie, Německo a Slovensko se tématice dvojí výjimečnosti už několik let věnují.

Pokud se identifikace souběhu nadání a specifické vývojové poruchy učení podaří, je velice klíčové, aby mezi školou a školským poradenským zařízením probíhala pravidelná úzká spolupráce, která povede k efektivní reedukaci deficitů dílčích funkcí a rozvoji potenciálu jedince. Rodiče se hrají rovněž velmi podstatnou roli jak pro včasnou identifikaci, tak pro úspěšné vzdělávání jedince s dvojí výjimečností, jelikož mohou odborníkům poskytnout informace o určitých neobyčejných schopnostech svého dítěte, které právě mohou být nápomocným ukazatelem na přítomnost nadání nebo poruchy učení.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit úroveň spolupráce poradny, školy a rodiny při vzdělávání nadaného žáka s vývojovou poruchou učení na 1. stupni základní školy. U dvou žákyň se jednalo o kombinaci nadání s dyslexií a u třetího žáka bylo nadání spojeno s dysgrafií. Pro realizaci praktické části byl zvolen kvalitativní design výzkumu, kdy za pomoci strukturovaných rozhovorů se zástupci jednotlivých segmentů (poradna – škola – rodina) byly získány informace, ze kterých za využití metody otevřeného kódování byla provedena analýza odpovědí s následným výňatkem informací poskytující pravdivý obraz toho, zda spolupráce všech segmentů v pomyslném trojúhelníku při podpoře nadaného žáka s poruchou učení funguje či nikoli.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARANOVÁ, Petra. *Faktory a podmínky ovlivňující vzdělávání a naplňování potenciálu u žáků s dvojitou výjimečností* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u748b9/>. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
2. CIHELKOVÁ, Jana, 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1248-5.
3. DOČKAL, V. (2001). Postihnutí, nadání a nadání postihnutí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36, 2, 99-107.
4. FISCHER, C. (2002). How to cope with learning difficulties of gifted children. In Mönks, F. J., Wagner, H. (Eds.). *Development of human potential: investment into our future* (248-254). *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Conference of the European Council for High Ability*. Bad Honeff, Germany: K. H. Block.
5. FOŘTÍKOVÁ, Jitka, 2009. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualiz. vyd. Praha: NIDM - Národní Institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.
6. HAVIGEROVÁ, Jana, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
7. HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
8. HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
9. HUBATKA, Miloslav, 2020. *Podpora nadání ve školách: trochu jiný pohled na různé modely a formy podpory nadání na českých školách : příručka pro pedagogy i rodiče*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-011-3.
10. JANDERKOVÁ, Dita a Jitka KENDÍKOVÁ, 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-215-8.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5714-7.

12. JURÁŠKOVÁ, Jana, 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-89005-11-X.
13. KOCUROVÁ, Lucie. *Aby se nadané děti neztrácely v systému, hledá je počítačová hra*. In: *EDUzín* [online]. 2022 [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2022/03/02/aby-se-nadane-deti-neztracely-v-systemu-hleda-je-pocitacova-hra/>
14. KOVÁČ, T., BENKOVIČ, A. (2001). Strategie zvládnání a tvorivost v kontexte intelektového nadání a somatického hendikepu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36, 2, 139-148.
15. KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
16. MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-316-6.
17. MICHALÍK, Jan a Vít VOŽENÍLEK. *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. M.A.P.S. ISBN 978-80-244-6199-1. Dostupné z: [doi:10.5507/pdf.22.24461991](https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461991)
18. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1362-5.
19. MONTGOMERY, Diane, 2003. *Gifted & talented children with special educational needs: double exceptionality*. London: Fulton. ISBN 978-1-85346-954-1.
20. NOVOTNÁ, Lucie. Mimořádně nadané děti s handicapem. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 06. 2004, [cit. 2023-04-14]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html>. ISSN 1802-4785.
21. NÚV. Národní ústav pro vzdělávání. *Organizace z oblasti péče o nadané*. [online]. 2011 [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/nadani/nadani-ceske-organizace.html>
22. PAVLAS, Tomáš a Lucie MOKRÁ, 2022. *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-97-7.

23. PFEIFFER, Steven I. a Yaacov PETSCHER. *Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form. The Gifted Child Quarterly* [online]. 2008, vol. 52, no. 1, s. 19-29. ISSN 00169862.
24. POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0242-4.
25. PORTEŠOVÁ, Šárka, 2009. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5014-3.
26. PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.
27. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2002 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
28. STEHLÍKOVÁ, Monika, 2018. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. První vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.
29. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
30. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
31. ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Tříkruhový model nadání [obrázek]. In: FORTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání* [online]. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009, s. 9 [cit. 2023-04-16]. ISBN 978-80-86784-75-5. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/16%20Talent%20a%20nad%C3%A1n%C3%AD%20-%20GOOGLE%20text.pdf>
2. Podíl nadaných žáků v krajích (v %) [graf]. In: PAVLAS, Tomáš, Lucie MOKRÁ a kol. *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022, s. 13 [cit. 2023-04-16]. ISBN 978-80-88087-98-4. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/TZ\\_Podpora\\_nadanych\\_mimoradne\\_nadanych\\_ZS\\_SS/html5/index.html?pn=3](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/TZ_Podpora_nadanych_mimoradne_nadanych_ZS_SS/html5/index.html?pn=3)
3. MICHALÍK, Jan a Vít VOŽENÍLEK. Žáci s vývojovými poruchami učení [mapový graf]. In: *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022, s. 76. ISBN 978-80-86784-75-5. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.22.24461991

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

<b>Zkratka</b>	<b>Význam</b>
ČŠI	Česká školní inspekce
NPI	Národní pedagogický institut
SPU	Specifická porucha učení
o.p.s.	Obecně prospěšná společnost
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ADD/ADHD	Porucha pozornosti bez hyperaktivity/Porucha pozornosti s hyperaktivitou
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
WISC-III	Wechslerova inteligenční škála pro děti

## SEZNAM PŘÍLOH

### **Příloha č. 1: Rozhovor s PPP - žákyně č. 1 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Na základě, jakých impulzů došlo k zahájení procesu identifikace dvojí výjimečnosti u žáka?

**PPP:** Dívka byla odeslána školou, paní učitelka upozorňovala na dlouhodobé neúspěchy dívky. Upozorňovala na velmi slabou prosperitu školní a upozorňovala na to, že asi pravděpodobně to nikdy nebude lepší, upozorňovala na to, že se nebude učit dobře, že bude mít dlouhodobé obtíže a poslala maminku do poradny s tím, abychom zjistili, na jaké úrovni alespoň nějaké intelektové schopnosti, na jaké úrovni, jestli je vůbec ta schopnost zvládnout školu, ale byl to prvotní impuls žádanka maminky na základě doporučení školy, ale bylo to ve druhé třídě.

**J:** Podle kterých diagnostických nástrojů byla diagnostikována dvojí výjimečnost u žáka?

**PPP:** Byly to diagnostické nástroje, které běžně poradna používá, jsou to testy intelektových předpokladů, které používají psychologové. Myslím, že to byl WISC-III a speciálněpedagogické metody, které umožňují zjištění úrovně základních dílčích funkcí, úrovně čtení a úrovně psaní.

**J:** Jaké metody a strategie jsou uplatňovány v rámci intervence s žákem, u kterého se vyskytuje dvojí výjimečnosti?

**PPP:** Uplatňujeme asi více metod a více strategií. Záleží na tom, v kolikati letech se to dítě k nám dostane a jak velké ty obtíže jsou a také jaký druh dejme tomu poruchy učení diagnostikujeme. Některé dítě si vystačí s prostým doporučením do školy, s kontaktem se základní školou, s učitelkou základní škole. Některé dítě ještě k tomu třeba potřebuje doporučení hodiny předmětu speciálněpedagogické péče přímo ve škole a některé dítě podle dohody s rodiči dostane ambulantní péči v poradně. Znamená, že zrovna u této žákyně maminka využila individuální péče v poradně a žákyně tady chodila dva roky.

**J:** Jakým způsobem kooperovala PPP se školou?

**PPP:** PPP kooperuje se školou pravidelně a v případě nadaných žáků intenzivně. Někdy se nám to ale nedaří příliš, protože učitelé spíš negují naše výsledky a zrovna tady u této žákyně se nám dlouhodobě nedařilo učitele přesvědčit, že žákyně je nadaná až velmi inteligentní, že se jedná o dvojí výjimečnost. Tak dlouhodobě jsme chodili do školy, žádali o jiný způsob, individuální způsob, speciálněpedagogické přístupy, až maminka dala dítě nebo už mladou žákyni na víceleté gymnázium, ale na základní škole se nám to nedařilo, zrovna u tadytéto žákyně.

**J:** Jakým způsobem kooperovala PPP s rodinou?

**PPP:** V případě této žákyně PPP kooperovalo s rodinou úplně úžasně, protože maminka byla na 100 %, vlastně celá rodina byla na 100 %. Maminka si to vzala opravdu jako svůj životní cíl tu dívku, tak jí pomoci, aby opravdu ta porucha učení byla spíš druhotná, aby ona dokázala ten svůj intelektový potenciál k tomu, aby ty obtíže, které vznikaly pod vlivem poruchy učení, překonala.

**J:** Jak byste zhodnotili funkčnost spolupráce mezi segmenty (PPP – škola – rodina)?

**PPP:** V případě této žákyně, opravdu škola moc nefungovala, ale obecně se dá říct, že třeba v poslední době školy fungují mnohem lépe. Vzhledem k tomu, že my jsme Český Těšín malé město a jsme v kontaktu se všemi školami pravidelně a mohu říct, že se nám daří celkem i v těchto oblastech, aby ta spolupráce opravdu fungovala. Samozřejmě někdy se to nedaří, ale ve většině případů se to daří. Jsme samozřejmě co se týče nadaných dětí, nabízíme všechny možnosti, abychom jim nějakým způsobem pomohli. Pokud to jsou děti s dvojí výjimečností, nabízíme všechny možnosti, aby se ta oslabená místa, aby se ty oslabené dílčí funkce posílily natolik. Zvláště pracujeme i na posílení takového osobního ocenění těch dětí, že oni někdy mají pocit, že opravdu někdy nic nezvládnou, ale my zvláště se školou, s rodinou, dohromady pracujeme na posílení sebevědomí dětí.

**J:** Jakou podobu by měla mít kooperace s jednotlivými segmenty (škola a rodina), aby naplňování potenciálu jedince s dvojí výjimečností přinášelo efektivnější výsledky?

**PPP:** Úplně ideálně, když se ty dvě strany navzájem poslouchají, když jsou kladeny nějaké konkrétní pravidla, které obě dvě strany dodržují, aby to bylo třeba stanovení cílů, ke kterým chce dojít i rodič stejným způsobem i ta škola, popřípadě poradna může být koordinátorem té cesty k tomu cíli. Je to úplně ideální, když všichni chápou, že ten mladý člověk má nějaké potíže, sám si s tím neporadí, ale organizace jako je poradna a škola a zároveň rodič opravdu mu mohou pomoci dojít k tomu cíli, ale prostě někdy se stane, že ta cesta má příliš mnoho odboček a ty tři organizace rodina, škola a poradna se nedokážou domluvit, ale ideální je a jsou i případy, že se všechny ty tři organizace domluví, spojí a je úspěch.

**Příloha č. 2: Rozhovor s třídní učitelkou (1.-3. třída) - žákyně č. 1 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Jak škola reagovala na projevy nerovnoměrného výkonu žáka ve vyučování?

**Š:** Tak vzhledem k tomu, že to čtení dělalo velké problémy, tak určitě jsem ubírala z množství, že to dítě nedostalo stejné jako penzum jako ty ostatní děti a pochopitelně, že jsem přihlížela na tu rychlost, že muselo se s tím prostě pracovat.

**J:** Jaké strategie škola použila pro identifikaci žáka s nadáním a poruchou učení?

**Š:** Tak určitě tam byla spolupráce s výchovnou poradkyní, která třeba nastínila možnosti, jaké jsou a učitelé prostě pochopitelně se snažili mít ohled na tu její pomalost v uvozovkách. Pochopitelně že se spolupracovalo taky s pedagogicko-psychologickou poradnou žejo, takže tam jsme se asi dozvěděli nejvíc. Ale problém byl ze začátku hlavně ten, že jsme o tom moc ještě tehdy nevěděli, že jsme nebyli ani zásobeni nějakou literaturou nebo nějakými knihami, takže to byl docela problém. Já jsem si to uvědomovala, mně tam prostě chyběla spousta věcí, ale neměla jsem o tom takový prostě respektive předtím se o tom vůbec nemluvalo, až najednou prostě pink a objevilo se to, takže věděla jsem, že tam jsou velké rezervy.

**J:** *Jakou škola poskytla žákovi podporu vzhledem k souběhu nadání a poruchy učení?*

**Š:** No v té době, když Anička chodila do školy se řešila dyslexie, nadprůměrné nadání v tom období ještě ne. K tomuto se přistupovalo až později... formou nějaké pomoci.

**J:** *Jak probíhala spolupráce s PPP?*

**Š:** Vždycky, když se vyskytne nějaký problém, tak se doporučí rodičům, aby zašli s dítětem do pedagogicko-psychologické poradny. A víceméně ta maminka Aničky byla natolik svědomitá a pečlivá, že ona už si to prostě řídila sama. Ona, když ji něco zajímalo nebo když prostě chtěla něco vědět bližšího, tak ona sama tam prostě s tou Aničkou chodila, takže v tomhle tom byla úplně úžasná. A nejvíc si cením teda toho, že ona vlastně přerušila práci, přestala chodit do práce a věnovala se té holčičce natolik, že prostě dělala pokroky a toho jsem si nesmírně vážila.

**J:** *Jak probíhala spolupráce s rodinou?*

**Š:** S rodinou fantasticky, protože stačilo, já nevím, zatelefonovat nebo zapsat do notýsku a maminka okamžitě přišla, a nejenom maminka i tatínek, byli ohromní, jako to jsem byla úplně překvapená. Okamžitě prostě reagovali, vyptávali se, co by mohli udělat jako ještě pro tu holčičku, jak by se jí mohli ještě věnovat, takže to bylo neuvěřitelný. Já jsem se s takovým přístupem, ještě jsem se setkala s jednou maminkou, ale to byla zase jiná kapitola, zase v jiné oblasti.

**J:** *Ohodnoťte spolupráci mezi segmenty (PPP – škola – rodina).*

**Š:** Jak říkám, nemůžu tak úplně prostě posoudit tu spolupráci poradny s maminkou, ale vím, že byla natolik svědomitá a cokoliv se týkalo pomoci té Aničce, tak ji zajímalo a ona si sama vyhledávala informace a sama tu poradnu navštěvovala. No, jak říkám škola, víceméně jsem spolupracovala s tou výchovnou poradkyní, protože jinak nikdo - na poradách pochopitelně se ptali, jak to pokračuje s holčičkou, co prostě děláme, jak se daří, ale že by byl nějaký zájem veliký ze strany školy, to vůbec nemůžu říct, takže v tom je to trochu jako zklamání, ale jinak jako my s tou maminkou a tatínkem jsme spolupracovali úplně skvěle a mám z toho radost.



**J:** Co by se mohlo změnit v součinnosti s jednotlivými partnery (PPP a rodina), aby rozvoj nadaného žáka s poruchou učení byl účinnější?

**Š:** No já bych řekla, že určitě by byly potřeba ne občasné, ale pravidelné schůzky a vlastně vzájemná informovanost jo – učitel, psychologka a tak. A jak říkám, my, když jsme začínali, tak to bylo úplně v plenkách, tam předtím nic takového neexistovalo. Takže já bych prostě ocenila, mít možnost se dostat k nějaké literatuře, aby člověk si mohl nastudovat sám taky. Tak já si myslím, že teď už snad je to normální, ale tehdy to bylo opravdu víceméně jsme si na spoustu věcí museli přicházet sami.

**Příloha č. 3: Rozhovor s třídní učitelkou (4.-5. třída) - žákyně č. 1 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Jak škola reagovala na projevy nerovnoměrného výkonu žáka ve vyučování?

**Š:** No škola nijak, tam to bylo na třídním učiteli vesměs, protože škola jako s tím celkem nic, čili pokud třídní učitel naznal, že tam je nějaký problém, tudíž poradna.

**J:** Jaké strategie škola použila pro identifikaci žáka s nadáním a poruchou učení?

**Š:** Tak jakože byla Aňa šikovná, to se pozná že. V poradně byla právě kvůli poruchám učení, a protože třída byla klidná, dalo se pracovat, takže já jsem měla na tu Aňu čas. V dnešní situaci v obsazení těch tříd si nedovedu představit, že by byl tolik času se tomu děcku věnovat, jako fakt ne, bohužel, bohužel...

**J:** Jakou škola poskytuje žákovi podporu vzhledem k souběhu nadání a poruchy učení?

**Š:** Tak jako my na škole momentálně nic takové nemáme, že by tam něco, spíš jako děti s poruchami, to znamená my teď momentálně na škole máme speciálního pedagoga, který si je bere na reedukaci jako dělá s nimi. Teďkom začlo, jsou nějaké šablony na doučování, takže ty slabší děti se doučují, není řečeno, že to jsou vždycky poruchači že jako slabší a s těma poruchama tam, škola to dělá tak, že dostanou gumu, pero a tužku...jo...na začátku roku, jako šílená pomoc... a jinak vlastně pořád to stojí na tom učitel, který tam učí, jak se k tomu postaví čili buď zohledňuje nebo nezohledňuje.

**J:** Jak probíhá spolupráce s PPP?

**Š:** Těšín, Karviná - strašně, bohužel. Pokud děcka ještě mohli chodit do Třince, do Frýdku, tak přišly ty posudky jako jak od dvou naprosto různých děcek, ale z toho Frýdeckého okresu to přesně na to děcko sedělo. S Těšínem dobré zkušenosti opravdu nemáme, ani s Karvinou, bohužel.

**J:** Jak probíhala spolupráce s rodinou?

Š: Tam úplně úžasně, protože jako ta maminka chtěla, Anička chtěla, takže zájem byl ze všech stran, takže tam to bylo jako fakt super. Říkám, je to o rodičích všechno – chtějí chtějí, nechcují – nejede přes to vlak.

**J:** Ohodnoťte spolupráci mezi segmenty (PPP – škola – rodina).

Š: Tak říkám, tam poradna napsala nějaký papír a tím od toho dala ruce pryč no a zase spolupráce s maminkou a s Aničkou byla naprosto úžasná, protože poradna nám pošle papír a tím to pro ně končí. Mít takovou nějakou zpětnou vazbu nebo spolupráci – jako nic, opravdu ne. Tam jediné co já můžu za tou naší speciální pedagožkou, jestli ona mi s tím pomůže, ale od poradny se nedočkám jako opravdu ničeho. Rodiče, pokud mají zájem – super, tam je možnost se domluvit, ale když není zájem, tak bohužel.

**J:** Co by se mohlo změnit v součinnosti s jednotlivými partnery (PPP a rodina), aby rozvoj nadaného žáka s poruchou učení byl účinnější?

Š: No já si myslím, že tam by měla víc pracovat ta poradna. Víc spolupracovat s těmi učiteli, víc jim poskytovat možnosti, šance nebo co s daným dítětem dělat. Protože oni opravdu nám pošlou zprávu, ze zprávy vyplývá individuální přístup, tečka, víc nic. Čili opravdu zas je to na tom učiteli, jak se k tomu postaví... Čili já si myslím, že ta součinnost poradna a učitel by měla být podstatně větší. Protože já si myslím, že ten učitel zná to děcko podstatně víc než ta poradna, kdy oni ho vidí dvě hodiny za rok, takže tam si myslím, že ta spolupráce by fakt měla být o hodně. A s Aničkou tam taky poradna napsala papír a pak jsme se domlouvali s maminkou co a jak.

#### **Příloha č. 4: Rozhovor s matkou - žákyně č. 1 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Jak jste zjistili, že vaše dítěte je nadané a zároveň se u něho objevují projevy poruch učení?

**R:** Tak prvé jsme přišli ve své podstatě na poruchu učení, i když už před školní docházkou se učila velice snadno, ale v polovině 1. třídy začaly poměrně velké problémy se čtením, tak jsme vyhledaly odbornou pomoc psychologicko-pedagogické poradny v Těšíně a po takových dosti problematických zjištění se přišlo na ten problém v čem spočívá, že je tam ta dyslexie, jak mi potom vlastně vysvětlili, zamaskovaná naší usilovnou dřinou, že na to těžce přicházeli, ale přišli a potom už jsme s tím mohli pracovat. Tím, že je nadaná, to jsme, co se týče těch různých testů přímo takhle zjistili tam, a potom postupně v podstatě se to ukazovalo při zvládání různých olympiád z chemie, fyziky, matematiky a dalších.

**J:** Jaké kroky vůči dítěti a škole jste podnikli, když jste si všimli, že výsledky vašeho dítěte ve škole neodpovídají jeho intelektové úrovni?

**R:** Tak prvé jsem se to snažila řešit s třídní paní učitelkou u starší dcery a když jsem viděla, že nám navrhuje takové to typické „musíte se víc snažit, víc zabrat“ a my jsme nad stránkou, která byla tenkrát v A5 knihy a polovina té stránky strávily 4 hodiny a nešlo to, tak jsem si říkala, že na to musíme jinak. Na pedagogicko-psychologické poradně jsme začali úplně jinak, nakoupili jsme kartičky, začli jsme dělat různé metody, takže tímto způsobem.

**J:** Jaká doporučení pro práci s vaším dítětem jste dostali od poradny nebo školy?

**R:** Tak vycházelo to z poradny hlavně v začátku, tam jsme na začátku docházeli 3krát týdně. Vlastně speciální pedagožka tenkrát pracovala s dcerou – paní Copová, věnovala se jí opravdu maximálně, tam se řešily ty problémy přehazování samohlásek a doma jsme v podstatě pokračovali právě těma různýma kartičkama, skládáním. Dostali jsme taky možnost uplatnit ve škole pro nás teda obzvlášť potřebnou úlevu, že jsme teda nemuseli tak jak celá třída se připravit na další den s celou tou stránkou A5, ale jenom s polovinou. Na začátku to bylo sice těžké, ale potom i škola zařadila svoji speciální pomoc od paní učitelky, která se jí na základní škole věnovala těm dětem a potom ta dcera docházela i na takové ty zvláštní hodiny, kdy namísto běžné výuky Českého jazyka, pokud to byla literatura, odcházela s ostatníma takovýma dětma, a právě tam měli takové speciální hodiny.

**J:** Jak probíhá spolupráce se školou?

**R:** Tak spolupráce se školou vzhledem k tomu, že mám srovnání s dvěma dcerama, tak záleží vždycky na konkrétním profesorovi. Pokud je to člověk, který zajišťuje takový ten příjem těch formulářů z pedagogické poradny a tu distribuci po škole a rozhovory s dalšíma profesorama, tam je to poněkud těžší, tam jako to má své rezervy, kde by se to mohlo každopádně zlepšit, ale zas na druhé straně už na tom gymnázium ani jedna z dcer našťestí ty úlevy tolik nepotřebovala, takže to zas pro nás byla obrovská výhoda, kdybysme to nějak opravdu potřebovali, bylo by to těžký.

**J:** Jak probíhá spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou?

**R:** Tak zvlášť u starší dcery tam je obrovské poděkování z mé strany, opravdu jako tam nám hodně pomohli, už jenom tím, že dokázali stanovit správnou poruchu, soustředění té práce na to, aby jí pomohli a v podstatě i ty průběžné návštěvy vždycky byly posunem. Taky tam musím zdůraznit, že ta úleva hlavně na té základní škole v těch začátcích ten první stupeň, tam jako opravdu dceři hodně pomohla, potom už na druhém stupni ZŠ to už bylo lepší, respektive (pardon) ona přišla na víceleté gymnázium tam už se to srovnalo, tam už to bylo lepší. Ta základní škola, ten začátek, to bylo takové nejtěžší období, a právě tam jako jsem opravdu hodně vděčná psychologické pedagogické poradně, jak paní psycholožce, tak paní speciální pedagožce. Paní Cupová nám zůstala, paní psycholožka se vystříдалa, protože ta jedna odešla

do důchodu, ale i nové dvě psaní psycholožky jsou velmi šikovné, můžeme jen pochválit. Pokud myslíte na základní škole, tak tam těch doporučení bylo opravdu hodně. To jsme kupovali přímo speciální brožury, speciální pomůcky, právě jak jsem zmiňovala ty kartičky úplně na začátku v té první třídě, tak ty jsme opravdu hodně používali, nebyl den, kdy jsme řešili správné používání a zapamatování písmen, protože jí se to hodně pletlo. Hlavně takové ty, které zní podobně. Obrovský kámen úrazu byly diktáty na začátku, hlavně tedy čtení, s čtením jsme opravdu do té čtvrté třídy těžce bojovali. To nikdo si asi moc tak neumí představit, kolik hodin jsme tomu fakt každý den věnovali, než se v podstatě starší dcera rozečetla a dnes je z ní vášnivý čtenář. Dneska čte ráda za to obrovský dík všem těm dalším knihám, internetovým stránkám, které se tomu věnují, a právě té pomoci, tím že nás nesměrovali v té pedagogické poradně.

**J:** *Ohodnoťte spolupráci mezi poradnou, školou a rodinou?*

**R:** Musím se zastat pedagogicko-psychologické poradny, protože určitě to nemá se školou jednoduché, v podstatě s žádnou, to je vždycky o lidech, na koho tam v konkrétních případech trefí. Nebylo úplně jednoduché na té základní škole s první paní třídní učitelkou starší dcery, tam sehrál svou roli ten určitý přístup – roky praxe, kdy se kdysi těmto dětem nevěnovalo, nebylo to tady známé ani podporované. U druhé paní učitelky třídní v podstatě díky toho, že ona sama s vlastní dcerou zažila takové problémy, tak tam to bylo naprosto v pohodě, super, a to doporučení hlavně, že mají jít holky jít na osmileté gymnázium, hodně pomohlo, protože i ony při tom přechodu se hned cítily líp, zvláště u starší tam to bylo zcela zjevné – i ta pohoda psychická – všechno.

**J:** *Co byste ve spolupráci se školou či s poradnou si přáli jinak?*

**R:** Tam je to vždycky o lidech, kdyby tu spolupráci zajišťoval člověk, který má k tomu nějaký vztah, kterého to baví, tak ta spolupráce bude vypadat úplně jinak. Pokud to ten člověk dělá, protože to má přiděleno, tak ta spolupráce podle toho vypadá, to jako je všude, ale za každý posun, za všechno, kdy nám vyšli vstříc, tak jsme vděční, co se týče gymnázia. Co se týče pedagogické poradny, tak tam z mé strany není žádná námitka, tam jako můžu opravdu jen chválit za nás, tam mám samé pozitivní zkušenosti.

#### **Příloha č. 5: Rozhovor s PPP – žákyně č. 2 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** *Na základě, jakých impulzů došlo k zahájení procesu identifikace dvojí výjimečnosti u žáka?*

**PPP:** Vzhledem k tomu, že se jednalo o sestru dívky nadané s dvojí výjimečností, pak už maminka nebo rodiče měli zkušenosti s příznaky, jak se porucha učení projevuje. Nejprve ta diagnostika byla taková váhavá, protože u dívenky se projevovala taková osobnostní nezralost a moc nechtěla spolupracovat, ale pak se dostala na víceleté gymnázium a ty rozdíly byly

markantní. Bylo patrné nebo byl ten předpoklad, že dívka je nadaná, ale ty příznaky poruchy učení měla velmi podobné jako její sestra, a přestože to je dívka velmi citlivá a stydlivá, přesto maminka jí připomněla, jakou může mít důvěru k poradně a teprve v tom věku té šesté třídy, to znamená v období primy, přišla na testování do poradny. Tady se ukázalo, že opravdu se jedná o celkem závažnou poruchu učení a nadaného žáka, tedy žákyni s dvojí výjimečností. Ona už je studentkou víceletého gymnázia a je trošičku tak zkroušená tím, že má nějaké označení, že ale postupem času zjišťuje, že tím speciálněpedagogickým přístupem, které gymnázium poskytuje, že se její situace stále lepší.

**J:** Podle kterých diagnostických nástrojů byla diagnostikována dvojí výjimečnost u žáka?

**PPP:** U žákyně, proto i byla starší byly to opět diagnostické nástroje psychologické WISC-III a diagnostické nástroje speciálněpedagogické ověřující úroveň čtení, psaní, dílčích funkcí.

**J:** Jaké metody a strategie jsou uplatňovány v rámci intervence s žákem, u kterého se vyskytuje dvojí výjimečnosti?

**PPP:** Obecně je to nabídka předmětu speciálněpedagogické péče, speciálněpedagogického přístupu ve škole, ale u žákyně, která je na gymnáziu, těch možností tolik není v tom smyslu, že se dá využít jenom hodina ambulantní péče v poradně, a to bylo nabídnuto žákyni, která je studentkou víceletého gymnázia, ale ta to odmítla, ale ta možnost tam je. Vzhledem k tomu, že gymnázium sice s náma spolupracuje, nabídli by hodinu předmětu speciálněpedagogické péče, ale vzhledem k tomu, že žákyně se cítila trošičku jako kdyby mít nějaký cejch tím, že má nějakou diagnózu, odmítala tyto způsoby. Ani ve škole nechtěla tu hodinu navíc, ani nechtěla docházet do poradny. Takže trošičku to bylo na ní, ale ty možnosti každopádně byly nebo jsou pořád vlastně.

**J:** Jakým způsobem kooperovala PPP se školou?

**PPP:** Spolupracovali jsme velmi dobře nebo spolupracujeme velmi dobře. Tam opravdu postupem času, jak jsem řekla, ten speciálněpedagogický přístup vyučujících takové ty základy, jako poskytnutí více času na práci, možná nějaká častější zpětná vazba, způsobily to, že žákyně se cítí mnohem lépe v té škole, že alespoň nám se to tak zdálo nebo bylo to tak lépe prezentováno, protože učitelé už se už nám říkali, že ona asi pravděpodobně žádnou poruchu učení nemá, protože její výsledky jsou velmi dobré.

**J:** Jakým způsobem kooperovala PPP s rodinou?

**PPP:** Velmi dobře, maminka opravdu i tady na 100 %. Je úžasná, snaží se těm i tady téhle své druhé dceři vytvořit naprosto ideální podmínky. Jen trošičku bych podpořila maminku více v tom, aby do děvčete tady tohoto vlela vlivala více sebevědomí.

**J:** Jak byste zhodnotili funkčnost spolupráce mezi segmenty (PPP – škola – rodina)?

**PPP:** Tady v tomto případě to funguje velmi dobře. Škola velmi ochotně spolupracuje, poradna taky spolupracuje, rodina spolupracuje úplně úžasně, takže tato část spolupráce je na velmi dobré úrovni.

**J:** Jakou podobu by měla mít kooperace s jednotlivými segmenty (škola a rodina), aby naplňování potenciálu jedince s dvojitou výjimečností přinášelo efektivnější výsledky?

**PPP:** V případě studenta na střední škole nebo v případě studenta na gymnáziu vůbec nevadí, že by poradna poskytovala tu individuální péči. Opravdu se setkáváme možná s takovou tou lehce třecí plochou, že už je to přece jenom větší člověk, starší dítě, které už nechce to upozornění na sebe a nechce třeba takovou tu speciálněpedagogickou péči, nějaké stále upozorňování na to, že něco nejde a chce se jako kdyby více s tím poprat samo, což si myslím, že může být trošku na škodu, ale kdykoliv je ta možnost i u středoškoláků, vždycky poradna navrhuje možnost ambulantní péče, popřípadě se ptáme školy, jestli oni mají tu možnost a když nemají, tak vždycky je tady poradna, aby pomohla.

#### **Příloha č. 6: Rozhovor s třídní učitelkou u žákyně č. 2 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Jak škola reagovala na projevy nerovnoměrného výkonu žáka ve vyučování?

**Š:** No tak vzhledem k tomu, že ta Hanička byla jakoby nadaná a od začátku bystrá, takže neměla jakoby výraznější problémy jakoby v ostatních předmětech a učitelé... – je fakt, že jsem tady učila jenom já... takže to je další věc... možná na angličtinu... takže vždycky informuje nebo jsme informovali ty učitelé o tom, že ta Hanička má nějaký problém, ať přistupují na nějakou chybovost, že potřebuje více času, ale tím, že Hanička byla fakt bystrá a inteligentní, tak ona to takhle zvládala bez problémů.

**J:** Jaké strategie škola použila pro identifikaci žáka s nadáním a poruchou učení?

**Š:** Vzhledem k tomu, že o těch problémech jsme od začátku nějak nevěděli, takže jsme jakoby přistupovali v podstatě tak nějak jakoby stejně ke všem a ta strategie o ní nevím, že bychom nějak jinak... Jako ve vztahu učitel – žák, to ano, učitel a Hanička, ale ve vztahu jakoby přímo škola a dítě nebo žák ne, ale určitě jako vždycky zohledňujeme...jo. Jakože tím, že se to projevilo třeba později, tak potom člověk trochu přistupoval jakoby jinak, že více času na na to vypracování toho nějakého úkolu nebo nebo i třeba některé věci že se bylo i s přípravou že dopředu nějaké to čtení, psaní...jo... ale jinak takhle se to vždycky řešilo v té třídě.

**J:** Jakou škola poskytla žákovi podporu vzhledem k souběhu nadání a poruchy učení?

**Š:** Tak co se týká té poruchy, tak nejsem si vědoma, že by měla nějakou přímo nějakou tu reedukaci, nějaké to doučování a další nějakou výuku, takže u Haničky tam podporovali jsme určitě to, co jí šlo - to nadání, ta bystrost, že byla docela i rychlá ve spoustě věcech a naopak

zase se zohledňovalo prostě to, kde vlastně chybovala nebo co jí nešlo...no... ale jak říkám, jako já si opravdu moc nějak jakoby nevybavuju, že by byl někde nějaký úplně extrémní problém, co by té Haničce jakoby nešlo...Nějaká ta chybovost myslím potom v tom Českém jazyce, ale vždycky se to zohledňovalo tím že třeba je jiná stupnice že pro tyhle děti nebo zase že mají více toho času nebo na diktát mají přípravu. Nezkouší se čtení bez přípravy, ale vždycky s přípravou, aby se ta Hanička zbytečně nestresovala tím, že musí mluvit před celou třídou a další věc je, že byla hodně tichá a taková jakoby uzavřená, takže ona opravdu musela, si myslím, že pro ni bylo lepší, že na tyto věci byla připravená.

**J:** Jak probíhala spolupráce s PPP?

**Š:** Tak spolupráce s PPP probíhala velmi dobře, vždycky je to o té komunikaci vzájemné buď ve vztahu učitel k poradně anebo poradna k učiteli, kdy konzultujeme problémy toho dítěte, když si nevíme s něčím rady, takže vždycky jsme si vycházeli navzájem vstřícně.

**J:** Jak probíhala spolupráce s rodinou?

**Š:** Tak s rodinou, tam rodina úplně fungovala bezvadně, protože opravdu vždycky byli vstřícní, ochotní. Na schůzky chodili, telefonicky jsme se mohli jakoby pobavit nebo písemně, takže cokoliv rodiče potřebovali nebo já k nim, tak to bylo v pořádku.

**J:** Ohodnoťte spolupráci mezi segmenty (PPP – škola – rodina).

**Š:** Tak poradna vždycky kontaktovala mě...jo, popřípadě i s těmi rodiči byli jakoby v nějakém kontaktu a vždycky je to takové na té vzájemné spolupráci. Tím, že rodiče jsou úplně bezproblémoví a starají se, že..., zajímá je vzdělávání dítěte...nebo té Haničky..., takže tam ten trojúhelník myslím fungoval tak jak má.

**J:** Co by se mohlo změnit v součinnosti s jednotlivými partnery (PPP a rodina), aby rozvoj nadaného žáka s poruchou učení byl účinnější?

**Š:** Mně jako nepříjde, že by se něco mělo měnit, když to funguje dobře...jo.... Jedině když opravdu to dítě je nějak extra nadané se mu ještě nějak více věnovat, pokud ti rodiče ještě chtějí...jo..., ale tím jak třeba ta Hanička byla nadaná, tak si zvolila tu cestu toho gymnázia, kde tam ten rozvoj je určitě větší možná...jo..., takže tak a myslím si, že vždycky se ta porucha učení zohledňuje u těch nadaných dětí.

#### **Příloha č. 7: Rozhovor s matkou – žákyně č. 2 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Jak jste zjistili, že vaše dítěte je nadané a zároveň se u něho objevují projevy poruch učení?

**R:** Tam to bylo trošku jinak vzhledem k tomu, co jsme absolvovali se starší dcerou, tak mladší Haničku jsem vzala do pedagogicko-psychologické poradny před nástupem první třídy, aby zhodnotili, jestli teda máme počkat. A u mladší dcery, tam byl ještě problém s výslovností,

takže jsme docházeli na logopedii, ale nakonec právě taky po veškerých testech bylo zjištěno, že se nemusíme bát, že tam samozřejmě má na to, aby nastoupila do první třídy, takže jsme v podstatě uposlechli, do té první třídy jsme nastoupili. Zvolili jsme Dalton, který jsme původně chtěli i pro starší, ale tam byl tak obrovský zájem, že nás přeřadili v první třídě, takže absolvovala normální třídu, kdežto u Haničky mladší ta nastoupila do Daltonu a byla tam s tím přístupem velice spokojená. Myslím, že to byla i pomoc sama o sobě. Samozřejmě skvělá paní učitelka, musím podotknout, že to je člověk, který opravdu učí ze srdce, takže i to byl obrovský přínos pro všechny děti v té třídě a zvlášť pro dceru.

**J:** Jaké kroky vůči dítěti a škole jste podnikli, když jste si všimli, že výsledky vašeho dítěte ve škole neodpovídají jeho intelektové úrovni?

**R:** Tak tam byla úplně ideální ukázková domluva s paní třídní učitelkou, taky jsme sice měli z pedagogicko-psychologické poradny všechny náležitosti písmeně pro školu, ale tam nám úžasně paní učitelka vyšla vstříc a myslím, že díky jejího přístupu to měla Hanička daleko snazší než právě starší dcera. A že je nadaná to jsme zase zjistili takovým tím stejným způsobem, jak zvládala snadno veškeré jiné činnosti kromě té své, kde prostě se projevila ta dyslexie.

**J:** Jaká doporučení pro práci s vašim dítětem jste dostali od poradny nebo školy?

**R:** Tak tam poradna samozřejmě vypracovala určitý plán, který jsme předali škole. Vzhledem k paní učitelce, kterou Hanička měla, to běželo opravdu jak na drátkách, to bych musela chválit chválit. Samozřejmě ten přístup k dceři, k celé té třídě, i ta atmosféra. Všechno to, co paní učitelka dělala navíc, tak tam se podepsalo k tomu, že ta opatření v podstatě nebyla ani tak nutná, nenavštěvovala žádné speciální hodiny, a přesto to šlo.

**J:** Jak probíhá spolupráce se školou?

**R:** Tak momentálně je na gymnáziu, je v sextě. Tam v podstatě dostává gymnázium podklady z pedagogicko-psychologické poradny. Nyní je to co dva roky, takže vždycky absolvujeme jednak psychologicko-pedagogickou poradnu, pak odevzdáme všechny ty výsledky ve škole, zase tady zůstáváme stejně, protože dělají to stejní lidé, akorát samozřejmě opět si teď uvědomuju, že mladší dcera má větší štěstí i v třídní paní učitelce, o to je ta její situace lepší, má to v tomhle směru trošku lepší co se týče situace ve třídě, ale v jiných hodinách není ušetřena takovým těm různým poznámkám, jakože někdy má problém, aby škola, samozřejmě není to povinné je to jenom doporučení, vyšla nějak vstříc, takže někdy ty situace jsou tam takové těžké, že přijde domů a „jako mami, když mi paní profesorka řekne, že tam nemám co dělat...“, že byly takové doby a jsou, kdy na druhou stranu ji to ale připravuje na to, že v tom životě to



nikdy nebude mít umetené a musí se naučit s tím pracovat, snaží se, má svůj komplikovaný systém přípravy, ale zvládá.

**J:** *Jak probíhá spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou?*

**R:** Tak tam musíme opět chválit, protože tam ta spolupráce je výborná, využívali jsme i paní psycholožky, protože u Haničky při přechodu ze základní školy na gymnázium se projevily takové problémy, měla v podstatě ráno problém do té školy vůbec odejít. Tam byly takové psychosomatické problémy, že jsme byli vděční za to, že nedojíždí, to jsme si nedovedli představit, jak by to probíhalo. Tam jsme čekali pomoc právě od paní psycholožky, takže využili jsme ji, určitá taková pomoc jí byla nabídnutá, přesto potom asi to Haničce úplně nesedlo, tu spolupráci v podstatě ona ukončila, ukončila se z její strany, ale i přesto ten začátek tam byl a potom jsme využili jiné způsoby a ty v podstatě zaučinkovaly a dneska je to naprosto v pohodě nebo v podstatě už nejkritičtější byla ta prima, ten druhý ročník už byl lepší.

**J:** *Ohodnoťte spolupráci mezi poradnou, školou a rodinou?*

**R:** Psychologicko-pedagogická poradna bych řekla, že se opravdu snaží, samozřejmě všechny ty doporučení a tak dále, ta různá vyšetření, to všechno, co ty děti absolvují, je určitě velice dobré a pomocné. Druhá otázka je, jak se na té škole s tím pracuje, tam určité rezervy jsou, ale samozřejmě jak říkám je to doporučení, není to vymahatelné, takže tam na to ani nemůžeme nijak spoléhat, ale každopádně už je dobré, že ta škola ví, že něco takové jim tam chodí, že tam u toho daného studenta nějaká ta poznámka je. Jsou profesori, s kterými se na to vlastně dá jednat i osobně, kteří vyjdou vstříc, takže určitě vždycky je to o lidech.

**J:** *Co byste ve spolupráci se školou či s poradnou si přáli jinak?*

**R:** No tak říkám, tam kdyby byly ve škole lidé, které to baví, kteří proto mají určitý takový vnitřní pocit, že těm dětem chtějí pomoci, tak to změní úplně všechno kolem toho, když je to takové, je to nějaká povinnost, která se nějak musí udělat a otravuje mě to, připravuje mě to o čas, tak to vždycky bude podle toho vypadat.

### **Příloha č. 8: Rozhovor s PPP – žák č. 3 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** *Na základě, jakých impulzů došlo k zahájení procesu identifikace dvojí výjimečnosti u žáka?*

**PPP:** No já vám možná popíšu celý ten proces, protože klučina se tady objevil vlastně už v předškolním věku, kdy rodiče chtěli posoudit, zda by nebylo u něj vhodný odklad školní docházky. Samozřejmě už tehdy tady bylo vyjádřené podezření na to, že prostě po intelektové stránce je někde dál, byl tady udělán orientačně intelektový test a zkoumaná vlastně i zralost s tím že, nebyl doporučen odklad školní docházky, ba naopak do školy šla vlastně informace, že chlapec už spoustu věcí co prvňáci umí, už zvládá, takže by bylo fajn, vlastně už mu zadávat

nějaké netradiční úkoly a jít vlastně po té úrovni toho, co on už sám zvládá a zároveň už tehdy bylo shledané, že už jsou nějaké obtíže v grafomotorických schopnostech, takže tam to bylo jakoby taky popsáno, aby využili v té první třídě i posilovali takhle grafomotorické schopnosti zejména celkové uvolnění ruky při práci s psací potřebou jó a vzhledem k těm znalostem poskytovaným netradičním úkolům, no to tady přečtu, protože to měl tehdy kolega, které využívají jeho kreativitu, rozvíhavé myšlení, v rámci možností rovněž posilovat Lukášovu schopnost rychle reagovat na některé instrukce - oblékání, jídlo, že byl takový pomalejší v tomhle. A bylo tady vlastně doporučeno, že po nástupu do první třídy už bude teda znát velkou část učiva, které je předmětem toho daného ročníku, proto je vhodné ve spolupráci s rodiči a při Lukášově zájmu mu poskytovat alternativní úkoly, které budou odpovídat jeho schopnosti. V první třídě se tady neobjevili, objevili se potom v druhé třídě, kdy teda škola popisovala, že opravdu tam vnímají, že je v hodně věcech popředu. Tehdy bylo podstatě diagnostikované mimořádné nadání ještě bez dysgrafie. Byla nastavena podpora, doporučen nějaký výukový software, metody výuky apod. Pak se tady objevili na kontrolním vysvědčení ve třetí třídě, kdy bylo vyšetření jenom u speciálního pedagoga, kdy speciální pedagog shledal, že tam jsou problémy v té grafomotorice, ale pořád to vnímal, že je to na prvním stupni podpůrných opatření, tak je to i popsáno v tom doporučení. A když pak přišli za dva roky v páté třídě, tak opravdu ten jeho písemný projev odpovídal v podstatě diagnóze dysgrafii, takže až v té páté třídě vlastně byla ta dvojitá výjimečnost diagnostikovaná, takže k tomu mimořádnému nadání se přidala ta dysgrafie. No a teď on už je v sedmé třídě a měl by právě přijít k nám na kontrolní vyšetření v květnu, takže kam se nám posunul, takže to je takový celý příběh, já jsem Lukáše vlastně vyšetřovala až v té páté třídě, proto tady mám ten spis, protože ta předchozí vyšetření dělal buď kolega nebo kolegyně, tak to mám takové nakombinované, tak jenom ať víte, proč tady ten spis mám.

**J:** Podle kterých diagnostických nástrojů byla diagnostikována dvojitá výjimečnost u žáka?

**PPP:** Tak vlastně v té druhé třídě byl použit Wechsler, takže WISC a dělaly se i samozřejmě nějaké testy na kreativitu, takže Urbanův figurální test tvořivého myšlení, pak takový ten test, kde jsou namalované kruhy a dítě to má vlastně doplnit ty kruhy tak, aby vznikly nějaké obrázky a pak proběhlo samozřejmě speciálněpedagogické vyšetření, kde... jó ještě kresba postavy, ale jako to hlavní bylo inteligenční test a ty testy tvořivosti, které to doplnily. No a speciální pedagog dělal základní dovednosti čtení, psaní...no čtení, psaní, diktát, písemný projev a k tomu vede vlastně ty testy kreativity. To bylo v té druhé třídě.

**J:** Jaké metody a strategie jsou uplatňovány v rámci intervence s žákem, u kterého se vyskytuje dvojitá výjimečnost?

**PPP:** No tak tím, že vlastně to vyšetření, žejo je to diagnostika, takže se zadá prostě diagnostický nástroj, a kromě toho je samozřejmě nějaký rozhovor. Bavíme se o tom, co ho baví ve škole, co mu jde, nejde, co dělá ve volném čase žejo. Člověk tím sleduje úroveň komunikace. Na intervence on jako tady nedocházel jo, že by tady chodil na nějaké pravidelné vedení, tady vždycky proběhla jenom diagnostika u nás. Samozřejmě někdy děti, které tady k nám chodí na takovou tu pravidelnou péči, ale zrovna Lukáš tady jako chodil v podstatě na kontrolní vyšetření, kdy se jednalo o diagnostiku,...jo, těch jeho speciálních vzdělávacích potřeb, nešlo jakoby o intervenci, péči jakoby vedení – jo, v pravém slova smyslu, jestli dobře odpovídám. U nás vždycky proběhla jenom diagnostika a na základě té byla nastavena podpora do školy nebo byly probrány i nějaké doporučení třeba s rodiči apod.

**J:** *Jakým způsobem kooperovala PPP se školou?*

**PPP:** Tak řekla bych, že už už vlastně když tady přišli poprvé v rámci toho odkladu té školní docházky, kdy vždycky se píše zpráva z toho žejo, takže tady popis celého toho celého psychologické vyšetření včetně těch doporučení pro školu, takže když už rodič šel nebo s dítětem do první třídy, tak už mohl přinést tu zprávu, kde už byla ta informace o tom, tak tady prostě bude kluk popředu, pracujte s tím jinak. A potom v té druhé třídě, samozřejmě my vždycky není to jenom o tom, že máme informace od rodiče, ale k tomu vyšetření vždycky chceme nějakou zprávu ze školy, takže už v té druhé třídě nám tady taky popsali vlastně už svůj pohled, také to že mu vytvořili ve škole Plán pedagogické podpory, který nějak vyhodnotili, a proto ho objednali na vyšetření a samozřejmě potom vyšetření pak probíhá většinou telefonicky konzultace, protože tady byl doporučován výukový software i, tak to určitě bylo telefonicky projednáno se školou, protože se tam dávaly i nějaké finance navíc a ten postup je i u těch kontrolních vyšetření. Vždycky chceme zprávu ze školy, kde jsou popsány ty ty dané obtíže toho žáka. Mu byl doporučen i Individuální vzdělávací plán, takže vždycky chceme i vyhodnocení toho Individuálního vzdělávacího plánu a vždycky po tom vyšetření se s tou školou spojíme a domlouváme se, co v tom doporučení bude uvedeno. Takže takže tak no, vlastně většinou telefonickou formou, u Lukáše to bylo telefonicky jo, u jiných dětí někdy bývá i ten osobní kontakt, ale takhle to bylo telefonickou formou dojednáno nebo byly dojednány, co jsme zjistili, co bude doporučeno, aby ta škola tu informaci měla.

**J:** *Jakým způsobem kooperovala PPP s rodinou?*

**PPP:** Tak to bude trochu pro mě obtížné, protože jak říkám, já jsem ho úplně od prvopočátku neměla jo, ale když to už tady jako projdu, tak určitě už při tom odkladu tady nějaké doporučení pro rodiče nadále pokračovat v rozvíjení Lukáše z hlediska sociální návyků, poskytovat mu podnětné prostředí, samozřejmě když potom přišel i v té druhé třídě, tak určitě, vycházím

z toho, jak k nám tady chodí děti a mám i další děti, které jsou nadané, ale nemají třeba tu dvojitou výjimečnost, tak vždycky je to o tom, že se s rodičem bavíme, jaké jsou možnosti různých materiálů, odkazy na webové stránky, kde můžou získat další informace, jak pracovat s mimořádným nadáním, protože často pro ty rodiče je to náročné, protože děti jim kladou otázky, na které neví, jak odpovědět a často tápou nad tím, jak dále to dítě rozvíjet, jo. Předpokládám, že kolegové předtím určitě něco takové zaznělo. Nevím, jestli vám to tady mám dohledávat přímo v tom spisu, protože do toho doporučení se to nepíše, ale samozřejmě my si to tady do svých poznámek píšeme, že s rodičem bylo probráno nebo doporučeno, jo jako vždycky... Není to jenom o tom, že by se napsalo doporučení do školy a samozřejmě je to o tom, že po každém vyšetření proběhne závěrečná konzultace s rodičem, kdy jsou mu sdělené ty výsledky, co jsme zjistili a jak s tím dál pracovat. Myslím si, že v té páté třídě, když jsme diagnostikovali i tu dysgrafii, tak že kolegyně speciální pedagožka s rodiči i probírala, jak s tím pracovat, jo určitě to tam zaznělo. Takže to není jednostranné, že bysme toho rodiče z toho jako úplně vyhodili a jenom spolupracovali se školou, to určitě ne. Jsou rodiči jejich otázky zodpovězeny, jo takže... Úplně konkrétně vám to teď jako asi neřeknu, jo, ale vždycky je to určitě o té spolupráci v tom trojúhelníku. To znamená my-rodič a škola a když cítíme, že to někde drhne, tak se spojíme, ať už telefonicky, když je to něco vážného, u Lukáše to takhle nebylo, tak je možnost samozřejmě nějaké osobní konzultace, ale tady vždycky u Lukyho to bylo se školou přes ten telefon nebo přes přes ty zprávy, které jsme od nich dostávali a s rodinou to bylo samozřejmě osobním kontaktem, kdy vždycky s Lukášem přišli na vyšetření, takže takhle.

**J:** Jak byste zhodnotili funkčnost spolupráce mezi segmenty (PPP – škola – rodina)?

**PPP:** No, co já vím, tak ve škole vlastně v průběhu se změnil speciální pedagog, který je i zároveň na škole koordinátorem inkluze, takže, ale i tak si myslím, že ta komunikace probíhá velmi dobře, opravdu vždycky když potřebujeme tu zprávu, tak nám ji zašlou. Jo, někdy se třeba zapomene, že k tomu nedají vyhodnocení IVP, ale když my zavoláme do školy, tak ochotně nám to zašlou. Jako není, nevnímám, že by tam byl nějaký jako zádrhel, vždycky vždycky se domluvíme a vždycky vždycky je to o tom, že i v té zprávě škola píše nějaké očekávání od toho vyšetření, na které my bysme v rámci toho vyšetření měli té škole zodpovědět, a to si myslím jako, že se vždycky daří takhle uchopit. No a s rodinou, tam si myslím, že to také jako funguje, že to není, že bysme tam řešili nějaké komunikační obtíže nebo něco takového nebo aspoň to z toho spisu tady nevyplývá. Já hovořím fakt za to poslední vyšetření jo, kdy jsem byl v osobním kontaktu s těmi rodiči, předtím to fakt měli jako kolegové, takže v podstatě můžu zhodnotit ten ten poslední kontakt, který byl v té páté třídě, to znamená

před dvěma lety. Já se na to tady podívám, joo... No vždycky je to o tom, že rodič povykládá, jak to vnímají, jak to aktuálně Lukáš má. Tehdy vlastně ještě, když tady přišel v té páté třídě, tak jsme se hodně bavili o distanční výuce, která zrovna fungovala. Neměla jsem pocit, že by to bylo nějaké konfliktní ani na jedné, ani na druhé straně. Tady ta spolupráce si myslím, že na všech stranách je nastavena dobře z mého pohledu.

**J:** Jakou podobu by měla mít kooperace s jednotlivými segmenty (škola a rodina), aby naplňování potenciálu jedince s dvoji výjimečností přinášelo efektivnější výsledky?

**PPP:** Co se týká té podoby, já si myslím, že vždycky je tam nastavené nějaký termín kontrolního vyšetření. Myslím si, že že je fajn, pokud ta škola když vidí, že je v něčem problém, ať už se jim nedaří něco naplňovat z těch podpůrných opatření, které jsou stanovené, že se třeba ozve nebo se ozve rodič. To si myslím, že je důležité, aby ten žák nebyl buď přetěžován nebo aby nebyl naopak ten jeho potenciál úplně jakoby nevyužitý, joo... to znamená, že by tam seděl a třeba... Ono se to totiž může stát, že někdy rodiče mají pocit, že ten žák se tam nudí v té škole a pak se zjistí, že škola si úplně neví rady s tím, jak to třeba nastavit. Tady se to třeba nestalo jo, vždycky v podstatě hodně z toho vyplývalo, když si projdu tady ty zprávy, že vlastně realizovali to, co bylo doporučeno v tom doporučení, že se to takhle osvědčilo a případně tam bylo něco dodané, třeba v tom polední zprávě třeba tam byl popsán ten problém se psaním, že písmo je nečitelné a na základě toho se fakt dala a na základě těch výsledků toho vyšetření ta dysgrafie. Joo takže já si myslím, že určitě pravidelná komunikace joo, nenechat to tak, že dáme dítěti v první třídě mimořádné nadání a pak ho vidíme až na druhém stupni. Myslím si, že je fajn, když na začátku ten kontakt je takový intenzivnější. To znamená, že po té druhé třídě jsme měli kontrolní vyšetření za rok, abysme fakt něco nezanedbali a vlastně pak to bylo až za ty dva roky. A teďka to je zase taky po dvou letech, takže si myslím, že určitě takoveto, že člověk vidí tu rodinu, to dítě párkrát na tom prvním stupni a určitě potom na druhém stupni, protože teď v sedmičce, pak ho určitě uvidíme ještě v deváté třídě, než bude volit nějakou střední školu, kde můžeme zase mu poskytnout i nějaké poradenství ke kariérovému poradenství. Jakou střední školu si zvolit třeba vzhledem k té dysgrafii a vzhledem i k tomu mimořádnému nadání, pokud teda třeba už nemá vybráno. Takže určitě tím častým kontaktem si myslím, že může člověk předejít k nějakým jako komplikacím, takže tohle vnímám. Jako my třeba s tou školou, kde Lukáš chodí, jsme opravdu v častém kontaktu, protože máme tam spoustu dětí na té škole v péči, takže my s tím koordinátorem inkluze jsme fakt v kontaktu a myslím si, že kdyby nastal nějaký problém u Lukáše, tak už by nás určitě informoval, a to stejné si myslím, že třeba i maminka. Takže za mě je to ten častý kontakt, nejlepší je ten osobní, ale se školou to nelze vždy úplně realizovat, vzhledem k tomu, kolik máme počtu klientů, takže alespoň telefonicky

a určitě vidět několikrát prostě na tom prvním stupni a druhém stupni to dítě a člověk si to pak může posoudit jako celek plus těmi informacemi z té školy, toť vše, takže takhle.

**Příloha č. 9: Rozhovor s třídní učitelkou – žák č. 3** (přepis z nahrávky diktafonu)

**J:** Jak škola reagovala na projevy nerovnoměrného výkonu žáka ve vyučování?

**Š:** Tak asi tak on ten Lukáš ke mně přišel až ve druhé třídě si vzpomínám, já jsem ho neměla od první třídy a maminka požádala o přestup z jiné školy na naši a byl ke mně přeřazen do druhého ročníku, protože měl obrovské konflikty s třídní učitelkou v první třídě a ještě v polovině druhé třídy a ty konflikty byly toho rázu, že on ve výuce nedával pozor, na sebe upozorňoval a ještě jak si vzpomínám, dostával neustále pozvánky, že je neposedný, nedává pozor a maminka z toho byla natolik zoufalá, že hledala změnu, takže přešla na naši školu a byl dán do druhého ročníku s tím, že já už si teď nevzpomínám, mám pocit, že jsem ho poslala do poradny a pak mu bylo diagnostikováno mimořádné nadání, ale teď si nejsem jistá, jestli on už s tím přišel nebo... ale myslím, že nepřišel, že on přišel jako žák, který zlobí a nedává pozor. No a poradna zřejmě v tom okamžiku, když on k nám přišel a já jsem ho doporučila na vyšetření, diagnostikovala mimořádné nadání a tím se vlastně odkrylo, v čem byl problém, že já jsem nabyla dojmů, že on v té výuce nedával pozor, protože ho to nebavilo, byl chytrý a potřeboval více vytížit.

**J:** Jaké strategie škola použila pro identifikaci žáka s nadáním a poruchou učení?

**Š:** Tak nejdříve jsem ho pozorovala nějakou chvíli a potom jsem ho doporučila na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, samozřejmě předtím jsem se domluvila s maminkou a poradna diagnostikovala, mám pocit, že to bylo u mě v té druhé třídě, diagnostikovala mimořádné nadání. No a na základě toho potom jsme vypracovali individuální vzdělávací plán pro žáka s mimořádným nadáním, sešli jsme se s maminkou. Telefonovala jsem si i s poradnou a udělali jsme si spolupráci – maminka, poradna a já a domluvili jsme se na tom, že vypracujeme individuální vzdělávací plán a maminka samozřejmě souhlasila. A v té době si vzpomínám, že to písmo bylo hodně neurované, ale to ještě jsme neřešili, já jsem vždycky musela hodně přimhouřit oči, když psal nebo on psal i nerad, on nechtěl psát. Spíš chtěl být zkoušen ústně a hovořit ústně nebo vypracovávat referáty, kde mohl pracovat na počítači a písmu se vyhýbal jako osobnímu záznamu do sešitu.

**J:** Jakou škola poskytla žákovi podporu vzhledem k souběhu nadání a poruchy učení?

**Š:** Aha, tak to už potom je asi otázka na učitele z té páté třídy, kde ona ta porucha byla diagnostikována, takže to já opravdu momentálně nevím, ale pokud se jednalo o to mimořádné nadání, tak tam vím, že měl účast ve vyšším ročníku v matematice. On ve druhé třídě i ve třetí

byl zařazen do vyššího ročníku jedenkrát týdně chodil a neřešila se ta dysgrafie v té době, já jsme jenom musela zohledňovat, ale chtěla jsem zohledňovat jeho písmo, které bylo neurovnané, neklidné, nad řádek, pod řádek, objevovali se tam i chyby v zápisech, toto jsem tolerovala, když jsme viděla, že pracuje nad rámec školního vzdělávacího programu, je chytrý a rád vypracovává úkoly navíc. Ale jak teď řeší dysgrafii ve škole, myslím si, že taky se tam bude jednat o nějakou toleranci v rámci té poruchy.

**J:** *Jak probíhala spolupráce s PPP?*

**Š:** Tak pedagogicko-psychologická poradna nám doporučila různé náměty na rozšiřování učiva. Taky nám doporučila, aby chlapec docházel v matematice do vyššího ročníku. Dala nám různý materiál, který nám pomohl, kde se máme orientovat, kde máme hledat, různé pracovní sešity na různých stránkách. Jedenkrát za rok přišla také pak kontrola na individuální vzdělávací plán. Přišla speciální pedagožka, která dále při tom pohovoru doporučovala, co je dobré doplnit a na co se zaměřit, co rozšířit. A jinak jsme mohli spolu hovořit. Hovořila jsem se speciální pedagožkou z poradny telefonicky a radila jsem se, pokud jsem nevěděla, kde, co mám hledat – hlavně ohledně literatury. No a pak jsme měli na škole, k nám nastoupila mladá dívka speciální pedagožka, která také sháněla informace, kde sehnat encyklopedie nebo jaké typy encyklopedií, co všechno do té výuky chlapci zakoupit, aby on, pokud to učivo pochopil a on ho pochopil rychle, tak aby si rozšířil svůj obzor a měl práci navíc a mohl stavět na tom, co probíráme a mírně to rozšířil v době, kdy ostatní žáci procvičovali základní učivo a on už byl hotov, tak jak ho vytížit nám pomohla poradna.

**J:** *Jak probíhala spolupráce s rodinou?*

**Š:** Tak s rodinou spolupráce byla výborná, protože maminka byla spokojená, že konečně se odstranil problém, že jsem nedávala poznámky, protože on v podstatě už pak ani neměl důvod dostávat poznámky, když byl vytížený. On zlobil ve výuce proto, že se nudil, takže maminka byla spokojená, setkávali jsme se na třídních schůzkách i mimo třídní schůzky, psali jsme si přes Bakaláře, kdy ona sama navrhovala, co by mohla do výuku ještě pro chlapce rozšířit. Bavily jsme se o učivo, hlavně v prvouce – je bavila prvouka, takže maminka třeba navrhla nebo i já jsem kolikrát navrhla některá témata, která by mohl doma zpracovat. Byly to především... jsme se učili o rodině, takže on sám vypracoval rodokmen rodiny, si vzpomínám, a měl tam i různé takové přehledy, které se týkaly stromů, listů, takže rozšiřoval učivo základní. To učivo rozšiřoval nad rámec školního vzdělávacího programu, a hlavně rád vypracovával prezentace. Něco i psal, si vzpomínám, že měl i na psaní... příběhy, vyprávění tvořil a maminka mu v tom pomáhala, ji to bavilo. Vždycky čekala odkdy přinese další nějaký úkol, aby už doma mohli tvořit, protože v té době maminka nepracovala. No spolupráce byla výborná, byla

maminka spokojená, protože byla šťastná, že chlapec už teda nenosí poznámky a je vlastně chválen víceméně, předtím to tak nebylo, protože paní učitelka nepřišla na to, že on zlobí z důvodu toho, že ho to nebaví.

**J:** Ohodnoťte spolupráci mezi segmenty (PPP – škola – rodina).

**Š:** Ten kroužek fungoval, protože bez toho by to nešlo, pokud by teda poradna nedagnostikovala nadání, tak a nepomohla nám v některých věcech jako škole a taky maminka docházela do poradny na přešetření na různé rady a z té poradny zase přinášela další náměty, tak by to asi nebylo úplně skvělé, no... Hlavně já jsem se potřebovala vždycky obrátit na poradnu, když jsem nevěděla jak dál a maminka do té poradny docházela taky a s maminkou jsem spolupracovala tak, že jednou za čtrnáct dnů jsme si psaly a scházely jsme se, abychom posunuly chlapce dále.

**J:** Co by se mohlo změnit v součinnosti s jednotlivými partnery (PPP a rodina), aby rozvoj nadaného žáka s poruchou učení byl účinnější?

**Š:** To je fakt těžká otázka, teď už mám tři roky pauzu, takže si nevzpomínám, co bych tak potřebovala, protože poradna se snažila, dělala maximum. Když jsem potřebovala, tak jsem telefonovala, odpověděli my nebo jsme si domluvili schůzku, sešli jsme se, psali jsme si i maily. Školení jsem absolvovala na základě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v Ostravě, možná nějaké školení pro učitele, kteří tvoří individuální vzdělávací plán, abychom si to sami nemuseli hledat v dalším vzdělávacím programu pedagogických pracovníků, že by to mohla organizovat poradna, ale nevím jako, jestli je toto až tak nutné. Poradna spíš je lépe, když se zaměří na konkrétní pomoc danému učiteli, no... Ale mohlo by to být nějaké obecné školení, pokud se přihlásí dostatečný počet učitelů, kteří by o toto měli zájem, jinak nevím no... Literaturu nám taky poskytla, když jsme potřebovali, buď doporučila nebo přímo zapůjčila. Schůze jsme s poradnou měli, ta nás svolávala také. Já jsem zároveň byla výchovná poradkyně, takže já jsem s tou poradnou byla v kontaktu pravidelně, takže já jsem ten problém neměla jako se zeptat na cokoliv. Nevím, jak ostatní učitelé, kteří nejsou výchovní poradci a nezúčastňují se těch porad, které organizuje, tak jsem to spíš myslela poradu nebo školení přímo pro ty učitele, kteří mají mimořádně nadaného žáka. Víc mě nenapadá po těch čtyřech letech.

#### **Příloha č. 10: Rozhovor s matkou – žák č. 3 (přepis z nahrávky diktafonu)**

**J:** Jak jste zjistili, že vaše dítěte je nadané a zároveň se u něho objevují projevy poruch učení?

**R:** Tak u nás to začalo, když Luky měl jeden a půl roku a to tím, že se silně mlátil do hlavy až měl opravdu velké modřiny na čele a šli jsme k praktickému lékaři, ten nás poslal na EEG a tam zjistili, že má rychlejší procesy a že tam je předpoklad tady tohoto problému, protože pro



nás to není výhra ani problém, u nás to prostě... my to bereme jako součást života... jak fakt. A potom se to začalo vyvíjet v mateřské školce, kdy nás tlačili do odkladu kvůli tomu, že je sociálně izolovaný, takže nás poslali do poradny a tam mu zjistili mimořádné nadání a potom jsme v druhé třídě měl s učitelkou konflikty ve škole, tak chtěla mu dát jak kdyby zhoršenou ne známku z chování, ale výtku a dostal učitelkou důtku, tak jsme opět oslovili poradnu a tentokrát mu udělala přímo testy na MiND, kde mu vyšlo, že je mimořádně inteligentně nadaný a druhou výjimečnost mu vlastně zjistili až v páté třídě, protože hodně škrábal, nezlepšilo se to, bylo to ještě horší a začal vynechávat písmenka. Takže vlastně on tu druhou výjimečnost má až od páté třídy uznanou jak kdyby poradnou.

**J:** Jaké kroky vůči dítěti a škole jste podnikli, když jste si všimli, že výsledky vašeho dítěte ve škole neodpovídají jeho intelektové úrovni?

**R:** Po konzultaci s poradnou jsme změnili školu, úplně komplet celou školu. Přešel úplně do jiné školy, kde pracovali už s mimořádně nadanými dětmi, měli s tím zkušenost, akorát ho nemohli dát do stejné třídy, ale dali ho do vedlejší, ale paní učitelka si ho převzala a opravdu to byla výhra, trefa do černého. A právě ta škola, která je právě pro tyto děti, tak z ní jsme utekli a šli jsme do klasické základky a tam se mu daří líp. Takže on z matematické školy utekl do klasické základky. To byla základní škola s matematickým zaměřením, tak jak je s hudebním zaměřením, jazykovým zaměřením, tak to bylo s matematickým zaměřením, ale tam si opravdu s paní učitelkou nesedl a byl tam problém, že ona to vůbec ani nerespektovala, že by mohl být mimořádně nadaný nebo že by prostě mohl být odlišný. Ona ho prostě zaškatulkovala že prostě spíše naopak, že má problémy s učením, tak jsme přišli do té poradny a tam nám rovnou narovinu řekli, že s touhle školou to asi nepůjde a že nám doporučují teda změnu školy.

**J:** Jaká doporučení pro práci s vaším dítětem jste dostali od poradny nebo školy?

**R:** Škola spíše dostávala od nás podporu a jak kdyby rady, jak na Lukyho a z poradny jsme dostali návody takové...popravdě tím, že už jsme s ním pracovali od toho jednoho a půl roku, tak pro nás to nebylo nic nového, furt to byly jak kdyby, zaměřovat se na to čtení, více s ním dělat jak kdyby Koumáka, radši se s ním zaměřovat na projektové učení. To pro nás byly věci, které pro nás byly už běžné. Takže kdyby od poradny tam bylo spíše důležité komunikace poradna – škola než my a poradna a škola.

**J:** Jak probíhá spolupráce se školou?

**R:** Tak první stupeň byl skvělý, tam opravdu paní učitelka, která ho dostala se o to sama začala zajímat, protože tyhle děti ve třídě neměla, Luky byl první a spíše naopak ona měla třídu, kde měla více dětí z poradny, ale spíše opačného směru jako jsou ADHD a takové problémové věci a Luky byl jiný oproti ostatním, tak ona sama měla zájem. Několikrát do roka jsme se vždycky

sešli, řekla nám, jak se mu daří, jak my doma ho vidíme a vždycky se nás i ptala, co ho zrovna baví doma. My jsme se ptali, co ve škole, co ho baví a domlouvali jsme se i na individuálním vzdělávání, že Lukášek dělal projekty, prezentace do školy, kde to pak předváděl a prezentoval, takže se učil i jak kdyby té prezentaci. A matematiku...ho rozvíjelo opravdu, že používal úplně jiné učebnice a chodil do vyššího ročníku na matematiku a tablet ještě měl... ale druhým stupněm to skončilo, tam to opravdu nefunguje, oni vyměnili i speciálního pedagoga. Tu, která tam byla předtím, to jsem vám psala. Byla opravdu skvělá a pro Lukáška vybojovala i jak kdyby tu podpůrnou podporu druhého stupně, takže opravdu on měl nárok potom na pomůcky a takové věci, ale ten nový, co tam je, tak nějak... „ivépěčko“ jsem dodneška neviděla, to už je druhým rokem na druhém stupni. Ještě dodneška on ho má nařízený poradnou a ani jednou ho ještě neměl za ty dva roky ani vypracovaný ho nemá, což nevím, jak jim prochází při kontrole poradny, to se teď v dubnu dozvíme..., takže teď to tak jako stojí na vodě. Luky je v pohodě, tam bylo hlavně problém to, že on ve škole, když měl problém tak s psychikou, tak byl často nemocný a opravdu šlo do extrému, kdy skončil na „JIPce“, zvracel apod. Hodně měl záchvaty kašle. Už si s ním lékaři nevěděli rady, když my jsme zjistili, že to je ta psychosomatika. Teďka právě to není, i když nemá „ivépěčko“, nemá individuální vzdělávací plán, nemá nějaký „spešl“ přístup, tak je relativně stabilizovaný, takže já nemám ani důvod ho tlačit někam a něco jen pro to, abych já si zvýšila svoje ego, že mám mimořádně nadané dítě a nechávám ho jít jeho směrem a jeho jeho ambicemi. Je pravdou, že jsme mu našli druhý kroužek, a to je „Step It Academy“, že to je jak kdyby druhá škola v uvozovkách a tam se vidí, tam opravdu extrémně letí nahoru. Takže tu školu má jako nutné zlo, že ji musí, jinak jde vlastním směrem, takže takhle jsme dopadli.

**J:** *Jak probíhá spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou?*

**R:** Na nejlepší úrovni, my jsme měli obrovské štěstí. Tím, že jejich vedoucí má podobně podobného syna jako my, má ho mimořádně nadaného, ale nemá sociální vyloučení, on je opravdu, jak my jsme si vyměňovaly zkušenosti, tak on spíš naopak je hodně komunikativní a má sociální citění, což náš syn nemá, ten opravdu má v kolektivu problém, tak nám snažila se vyjít maximálně vstříc a hlavně nám strašně hodně poradila, nejen jak pracovat s Lukym, ale jak komunikovat s tou školou a jak mu nastavit ty pravidla, aby on nějakým způsobem fungoval a spíš nás učila, že nebyl problém v Lukym, ale v nás, že my jsme žili, že máme vysoce inteligentního syna a já se přiznám, že jsem měla vysoké nároky na něho a ona nepracovala jakžtakž s tím Lukym jako se mnou, abych já ty nároky snížila a ten Luky nebyl tak jak kdyby pod tlakem, a to se povedlo.

**J:** *Ohodnotte spolupráci mezi poradnou, školou a rodinou?*

**R:** No tak to máme zase na dvě etapy – první stupeň, druhý stupeň. Jak říkám druhý stupeň teprve jdeme na kontrolní šetření, takže tam uvidíme, co bude, to nedokážu říct, takže druhý stupeň nemůžu vůbec hodnotit. První stupeň byl nejlepší, jaký mohl být, opravdu komunikace my-škola a poradna byla na nejlepší úrovni, vyměňovali jsme si všechny tři strany vyměňovali jsme si zkušenosti a jak kdyby rady, jak na toho Lukyho, když jsme měli my nějaký problém, tak vždycky poradna poslala do školy zase ten papír, naopak škola si ho sama vyžádala od poradny, aby nemusela jít přes nás. Opravdu ta spolupráce byla skvělá.

**J:** Co byste ve spolupráci se školou či s poradnou si přáli jinak?

**R:** No to neovlivní ani poradna, ani my ani škola, a to je změna zákona, protože přece jenom z těch ten zákon o autistech a o tom inkluzi a o tom začleňování, tak ti mimořádně nadané děti z toho vypadli a bylo to zrovna v tom v roce, kdy Lukymu tady tohle přiznali, takže luky nemá nárok ani vlastně na osobního asistence nebo nějaký vyšší stupeň podpory. Ta škola je v tom docela... buď si o to sama začne bojovat, protože ta poradna má omezený rozpočet na tady ty děti, takže ani sama jim nemůže více vyjít vstříc a za to bych nemůžu vinit ani poradnu ani školu, opravdu všichni dělají, co můžou, jen aby tomu Lukášovi pomohli. Tam opravdu... tam jediná, aby prostě zákonodárci, a hlavně na ministerstvu si uvědomili, že tyto děti mají také problém a taky potřebují pomoc, což teďka z toho vypadli a prostě na to neslyší...no..., oni si myslí, že to zaplácnou úkolama navíc, což bohužel nezaplácnou.