

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Diplomová práce**

2022

Pavla Gazdová Šamajová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav specialněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Pavla Gazdová Šamajová

**Podpora nadání a talentu u dětí s PAS, nebo jinými speciálními  
vzdělávacími potřebami**

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci „*Podpora nadání a talentu u dětí s PAS, nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami*“ vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité informační zdroje a literaturu.

Ve Zlíně, dne 20. 6. 2022

Pavla Gazdová Šamajová

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce doktorce Lucii Pastierikové za její cenné připomínky, odborné rady a také ochotu, trpělivost a vstřícný přístup, se kterým mě vedla k úspěšnému dokončení této práce. Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotni se podílet na průzkumu. A v neposlední řadě, patří velký dík mé rodině, hlavně mým rodičům a mým dětem.

## Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>8</b>
<b>1 NADANÍ .....</b>	<b>8</b>
1.1 TALENT, NADÁNÍ.....	8
1.2 MODEL Y NADÁNÍ .....	9
1.3 NADANÉ DÍTĚ .....	14
<b>2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....</b>	<b>16</b>
2.1 ASPERGERŮV SYNDROM.....	16
2.2 PORUCHY POZORNOSTI.....	18
2.3 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....	21
<b>3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>25</b>
3.1 STANOVENÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	26
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍSTUPY ROZVOJE NADÁNÍ.....	28
3.3 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ, OSOBNOST UČITELE .....	32
<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>35</b>
<b>4 VLASTNÍ PRŮZKUM .....</b>	<b>35</b>
4.1 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
4.2 METODOLOGIE PRŮZKUMU.....	37
4.3 CÍLE A HYPOTÉZY .....	38
4.4 SLEDOVANÝ VZOREK, SBĚR DAT .....	40
4.5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ .....	41
4.6 DISKUSE .....	57
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>	<b>61</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>65</b>
<b>ANOTACE.....</b>	<b>71</b>

## Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „**Podpora nadání a talentu u dětí s PAS, nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami**“.

Téma mě zajímá, protože sama mám doma dítě, které je na některé věci velice talentované, ale bohužel se také potýká se specifickou poruchou učení a problémy s pozorností. Začátek povinné školní docházky, než si na něho paní učitelka zvykla, byl docela náročný a bylo mi i naznačeno, že má štěstí, že je jinak velmi chytrý....

Toto téma, je poslední dobou velmi aktuální, mnoho rodičů má pocit, že jejich dítě je nějak výjimečné, nadané, talentované a velmi zvažují výběr školy, kterou jejich dítě bude navštěvovat. O to víc o výběru školy přemýšlejí, když zrovna jejich dítě má k nadání i nějakou speciální vzdělávací potřebu. Rodiče často nemají dostatek informací o daných školách, jejich učitelích a po umístění svého dítěte do školy teprve začínají řešit vzniklé problémy. Tito rodiče se často setkávají ze strany učitelů s nepochopením a neschopností škol takové dítě podpořit v oblasti, ve které vyniká a naopak ho podržet při řešení problémů v jiné oblasti. Vznikají bohužel situace, kdy dítě rezignuje na školu, nebo rodiče neustále bojují za potřeby svého dítěte, případně donekonečna hledají informace o jiných školách, na které by své dítě mohli přihlásit a školu změnit. Školu, která jeho dítěti bude zajišťovat individuálnější přístup k jeho potřebám.

Rodiče často doufají, že na jiné škole se jim i jejich dětem dostane více pochopení pro nedostatky, a naopak větší podpora pro rozvoj nadání v předmětu, ve kterém dítě vyniká. Žáci s tzv. dvojí výjimečností jsou bohužel často rovnou zaškátulkováni mezi problémové, nepozorné, vyrušující, jednoduše nesplňují normy, a proto je jejich nadání přehlíženo a řeší se jen to, co je špatně. Nerozvíjíme je v tom, v čem by mohli vynikat, ale snažíme se je „nacpat“ do standardu, aby zapadli mezi ostatní.

A proto bych se ve své diplomové práci chtěla zaměřit hlavně na rodiče a jejich děti – žáky, kteří nyní navštěvují běžné třídy základních škol, ať už státních, soukromých, nebo třídy speciálně zřízené pro děti nadané, nebo osmiletá gymnázia a zjistit, jak moc jsou rodiče spokojeni s podporou, kterou žákům tyto školy poskytují.

V teoretické části diplomové práce se nejprve zaměřím na nadání a talentu, modely nadání a typy inteligence, tak jak jsou popsány odborníky. Jak se vůbec identifikuje nadaný žák a jak je podpora nadaných žáků zakotvena v legislativě.

V další části své práce se budu zabývat problémovými projevy žáků s takzvanou dvojitou výjimečností. Co to je dvojitá výjimečnost, v anglické terminologii označována „twice exceptional?“ Jaké jsou děti, které jsou takto označovány? „*Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné ji identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývají tyto děti učiteli označovány jako průměrné.*“ (www.deti.mensa.cz)

V empirické části budou znázorněny výsledky kvantitativního průzkumu, jehož cílem bylo, zodpovědět průzkumné otázky a naplnit stanovené cíle průzkumu.

Cílem této práce je zjistit, jak vnímají rodiče podporu nadání a talentu u jejich dětí ze strany pedagogů, kteří tyto žáky učí. A také jak nahlíží na problematiku žáků s dvojitou výjimečností sami pedagogové.

# Teoretická část

## 1 Nadání

V České republice je nadaným žákem dle vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 27 „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“ (v platném znění).

Vyhláška spadá pod školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v platném znění).

### 1.1 Talent, nadání

Pojmy „nadání“ a „talent“ mohou být chápány odlišně, ale mnohými autory (Dočkal, Mönks, Tannenbaum), jsou považovány za synonyma. Pokud jsou vnímány odlišně, můžeme se setkat nejčastěji s „kvantitativním rozlišením“, kdy „nadání“ je rozvinutou schopností a „talent“ představuje vyšší stupeň nadání (Dočkal, 1983, in Machů, 2010). Zajímavé však je, že můžeme najít i přesně opačné chápání obou významů, „nadání“ tak vymezuje superiorní schopnosti a „talent“ nižší stupeň vlastností daného jedince (Mönks, Ypenburgová, 2002, in Machů, 2010).

Často se také objevuje „rozlišení podle druhu činnosti“. „Nadání“ je zde pojeno s intelektovými schopnosti a „talent“ ve spojení s hudbou, výtvarným uměním, nebo sportem (Machů, 2010).

Mönks a Ypenburgová (2002) však toto rozlišení vnímají jako *formy nadání*:

- nadání v oblasti schopností, intelektových výkonů;
- nadání v oblasti tvořivosti a produktivnosti;
- nadání v oblasti umění, ve výtvarných a muzických uměních;
- nadání v sociální oblasti, přičemž jsou na mysli vůdcovské kvality.

Formy nadání se vyskytují jednotlivě, nebo se mohou i mísit.



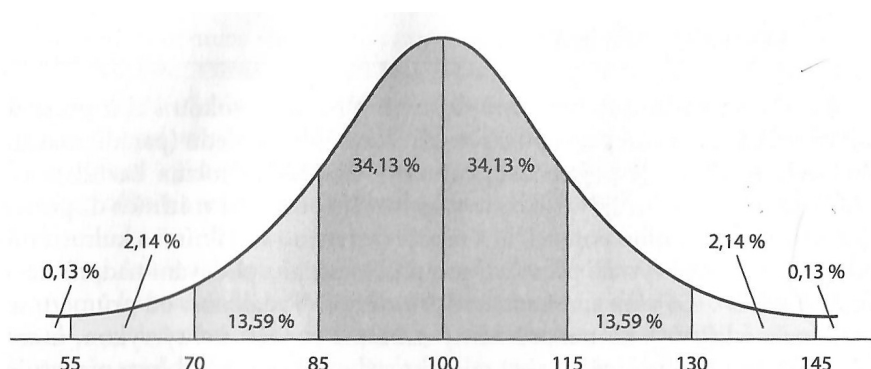
Protože jsou termíny „talent“ a „nadání“ v této práci používány v souvislosti s výzkumným šetřením ve školství v České republice a dle školského zákona jsou vnímány jako synonyma, budou i v této práci používány jako synonyma.

## 1.2 Modely nadání

Existuje velké množství definic pro nadání, ale ty se postupem času prolínají a formují podle individuálních potřeb dětí. Pro lepší pochopení problematiky tak začaly vznikat modely nadání, kde je možné vystihnout širší osobnost nadaného jedince (Machů, 2010). Modely nadání jsou pro své grafické zpracování velmi přehledné (obrázek č. 2 a 3) a lépe si lze představit faktory, které nadání ovlivňují.

Nejstarší a dnes již překonané modely nadání vycházely především z intelektových schopností, jejichž rozhodujícím kritériem byla hodnota inteligenčního kvocientu (IQ). Tyto modely vycházely z předpokladu, že inteligence je dědičná a zaručuje stabilitu nadání, které je předurčené již v dětském věku (Hříbková, 2009). Představitelem tohoto pojetí je Terman (1877-1956), který byl průkopníkem v oblasti nadání. I ten ovšem v roce 1954 uvedl, že jeho výzkumná data ukazují, že pouze inteligence, tedy hodnota IQ nestačí (Mönks, Ypenburgová, 2002).

Hodnota IQ vyjadřuje výkon daného jedince na stupnici, kdy průměrem je číslo 100 a hodnoty méně než 100 jsou chápány jako různé stupně podprůměrných výkonů a hodnoty nad 100 jako různé stupně nadprůměrných výkonů. (obrázek 1)



**Obrázek 1** Graf – Inteligenční kvocient

(Havigerová, 2011, s. 22)

V grafu na obrázku č. 1 můžeme vidět i procentní výskyt daných intervalů hodnot IQ v populaci.

Mezinárodní organizace Mensa, sdružující jedince s vysokým IQ přijala jako hranici, která ukazuje na značné nadání, hodnotu IQ 130. Jako jediná známka nadání jak dnes již víme, je tato hodnota nedostatečná (Havigerová, 2011).

S rozvojem kognitivní psychologie vznikaly *modely kognitivních složek*, založené na rozboru procesu při řešení kognitivních úkolů (Hříbková, 2009). V těchto modelech se zaměřují na myšlenkové procesy, jak dítě pracuje s informacemi, jak je přijímá a zpracovává.

Franz J. Mönks a Irene H. Ypenburg (2002) dále popisují *modely orientované na výkon*, kde dochází k uvědomování si, že schopnosti nemusí být vždy rozvíjeny, pokud k tomu nejsou vhodné podmínky.

A následně *modely sociokulturně orientované*, které rozšířily stávající poznatky o působení vlivů prostředí, ve kterém nadané dítě žije a jaká je vzdělávací politika země, ve které se narodilo. Nadání se tak může rozvíjet za vhodné kooperace individuálních a sociálních faktorů.

Jedním z nejznámějších modelů nadání je „*model tří kruhů*“ J. S. Renzulliho, nebo také „*triadický model vzájemné závislosti*“, který byl spíše označen za model výkonový a později jej přepracoval Mönks. (obrázek 2 a obrázek 3)

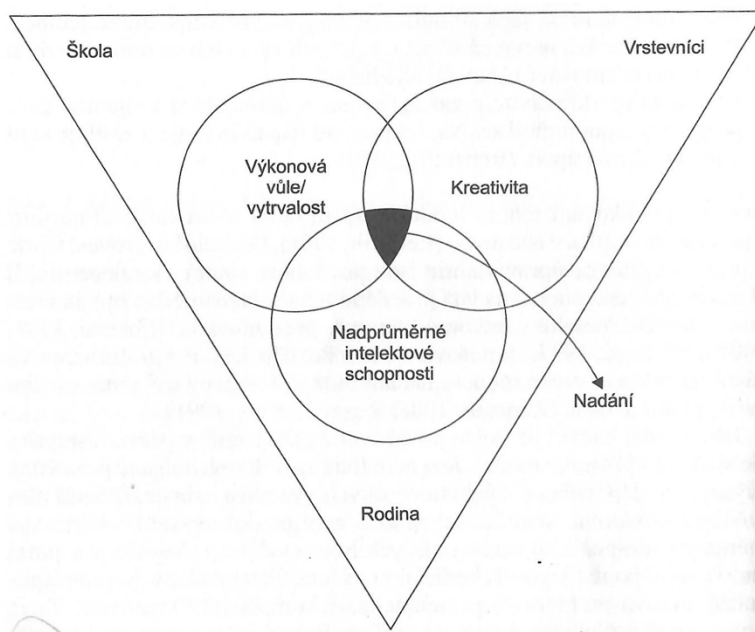
Třífázový model:

- ***Vysoké individuální schopnosti*** – ve zde míněném smyslu je inteligence dané osoby výrazně nadprůměrná, i když nelze vytýčit přesnou hranici, vycházíme z hodnoty kolem nebo nad IQ 130.
- ***Motivace (zaangažovanost v úkolu)*** – je potřebná pro nalezení síly a vůle danou úlohu dokončit, člověka těší přícházet na řešení, stanovuje si cíle, podstupuje rizika, dělá plány a překonává nejistotu.
- ***Tvořivost (kreativita)*** – znamená mít nějaké originální nápady a také je uskutečnit. Ve škole se však většinou očekává nesamostatné myšlení, ke kterému jsou žáci programově vedeni (Mönks, Ypenberg, 2002).



**Obrázek 2** Model nadání J. S. Renzulliho (USA)

Renzulli, 1978, in Hříbková, 2009, s. 78).



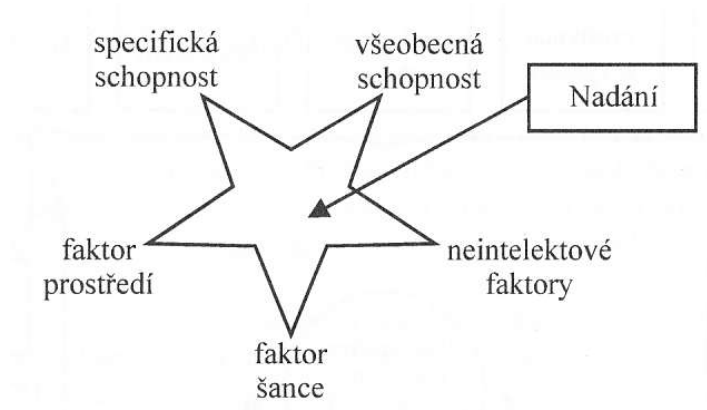
**Obrázek 3** Model nadání F. J. Mönkse (Holandsko)

(Mönks, 1987, in Hříbková, 2009, s. 80)

Na modelech můžeme vidět, jak se nahlížení na problematiku nadání postupem času měnilo. Zatímco model nadání Renzulliho se skládá z interakcí tří složek, které dle Renzulliho samy o sobě žádné nadání „nevytváří“ a jsou si rovny. Ve „*vícefaktorovém modelu*“ Mönkse jsou již zahrnuty další složky vlivu sociálního prostředí na nadaného jedince. Dle Mönkse se nemají možnost rozvíjet základní skupiny nadání, pokud na vývoj dítěte nepůsobí vhodné sociální prostředí (obrázek 3).

Mönksův model tří kruhů v trojrozměrné pyramidě, se stal symbolem prvního evropského centra pro nadané žáky, které se otevřelo v Holandsku (Machů, 2010).

O modelech nadání hovoříme jako o *multidimenzionálním přístupu*, kdy nadání je výsledek vzájemného působení osobnostních faktorů, faktorů prostředí a někdy i dalších proměnných, jako je náhoda a štěstí (Portešová, 2009). Faktor náhody a štěstí zahrnul do svého „*hvězdicového modelu*“ J. A. Tannenbaum, (obrázek 4).



**Obrázek 4** Model A. J. Tannenbauma

(Tannenbaum, 1983, in Machů, 2010, s. 27).

*Složka všeobecných schopností:* Souvisí s obecnou inteligencí.

*Složka specifických schopností:* Schopnost nadprůměrného výkonu v některé z činností.

*Faktor prostředí:* Sociokulturní prostředí, rodina, škola, přátelé.

*Neintelektové faktory:* Zahrnují individuální charakteristiky osobnosti, jako je motivace, sebevědomí, nebo vytrvalost a schopnost přizpůsobení.

*Faktor šance:* Události běžného života nadaného jedince, které ho mohou zásadně ovlivnit.

Všechny tyto faktory jsou pak dále děleny na část pohyblivou a část statickou. Dynamická část souvisí se vzděláváním a rozvojem, část statická představuje vrozené schopnosti, nebo faktory které nelze změnit (Machů, 2010)

Můžeme tedy říci, že nadané dítě je potřeba podpořit a rozvíjet nejen v intelektových schopnostech, ale v celé jeho osobnosti. Nepracujeme jen s nadáním, ale s nadaným dítětem a všemi jeho osobnostními charakteristikami. (Havigerová, 2011)

Americký psycholog Howard Gardner v roce 1983 nabídl dokonce sedm, později osm druhů inteligence. Zastával názor, že jazyková a logicko-matematická inteligence je až příliš zdůrazňovaná v učebních osnovách. Všechny osm inteligencí může vzájemně spolupracovat a vytvářet inteligentní chování. Většina lidí disponuje všemi inteligencemi, jen některá je slabší a jiná silnější. Záleží jen na jednotlivci, zda svůj potenciál bude dále rozvíjet. (tabulka 1)

<b>Druhy inteligence</b>	<b>Příklady úloh odpovídající danému druhu inteligence</b>
Jazyková	Užívá se při čtení, psaní vědecké práce, novely, básně, chápání obsahu mluvených pojmů.
Logicko-matematická	Užívá se při řešení matematických problémů a provádění důkazů, dosahování finanční rovnováhy domácnosti a logickém usuzování.
Prostorová	Užívá se při přesunování z místa na místo, čtení mapy, ukládání zavazadel do kufru auta tak, že se všechny vejdou do daného prostoru.
Hudební	Užívá se při zpívání, skládání sonáty, při hraní na trubku, při vyhodnocení struktury hudební skladby.
Tělesně-kinetická	Užívá se při tanci, basketbalu, běhu, nebo vrhu oštěpem.
Interpersonální	Užívá se ve vztahu k druhým lidem, například tehdy, snažíme-li se pochopit chování, motivaci a emoce druhého jedince.
Intrapersonální	Užívá se, snažíme-li se porozumět sami sobě – je základem pochopení, kdo jsme, co nás motivuje, jak se měníme ve vztahu k existujícím mezím svých schopností a zájmů.
Přírodovědná	Užívá se při pochopení, jak je uspořádána příroda.

**Tabulka 1:** *Druhy inteligence dle Gardnera (1999), (Sternberg, 2002, s. 523)*

*„Každý je genius, ale pokud budete posuzovat rybu podle její schopnosti vylézt na strom, bude celý její život žít s vědomím, že je neschopná.“*

Albert Einstein

### 1.3 Nadané dítě

Za nadané a talentované děti jsou nejčastěji označovány ty děti, které jsou ve srovnání s vrstevníky tvořivé, motivované, snadno a výrazně rychleji se učí nové informace a dosahují dobrých studijních výsledků, bez většího úsilí. Tyto osobnostní charakteristiky však dále ovlivňuje pohled rodičů, vyučujících, spolužáků i dítěte na sebe sama a své možnosti. Mnoho českých i zahraničních autorů proto dnes již nahlíží na nadání, jako na vzájemnou interakci mezi dítětem a sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje (Mudrák, 2015).

Ačkoli se o vzdělávání nadaných mluví stále častěji, není informovanost běžné populace o této problematice dostatečná a můžeme se setkat s několika zažitými stereotypy. Například tvrzení, že *„nadané dítě se samo rozvine a není potřeba do tohoto procesu nijak zasahovat“* Nebo tvrzení, že *„nadání lidé jsou úspěšní.“* Aby mohl být člověk úspěšný, potřebuje jistou míru sociální adaptability – schopnost přizpůsobit se většinové společnosti. Kvalitativně odlišná inteligence nadaných, ale může být původem nepřizpůsobení a tím pádem i neúspěchu, i když se nadaný jedinec velmi snaží. (Stehlíková, 2016, 2018)

Také Machů (2010) uvádí, dle jejího výzkumu (2006), že i mezi učiteli převládá pohled na nadaného jedince, jako na bezproblémového žáka, kterého pedagog identifikuje podle výborných studijních výsledků a kladného chování.

Pedagog se ale ve své praxi může setkat s různými typy žáků a formami jejich projevů:

- **Úspěšný nadaný** – to je ten, kterého nemá většina učitelů problém poznat, je komfortní jedinec, jeho charakteristika koresponduje s laickými definicemi o nadání.
- **Náročný nadaný jedinec** – výuka ho nudí, vykřikuje správné odpovědi, je tvrdohlavý, sebevědomý a nerespektuje autoritu. Je nevyrovnaný, protože není uspokojena jeho základní potřeba ve vzdělávání. Učitel si většinou nedovolí přijít

do hodiny bez speciálních úkolů pro nadaného, a tak je u učitelů většinou neoblíbený.

- **Utajené nadání žáka** – zcela se přizpůsobuje okolí, nechce vybočovat z řady, maskuje své vlohy, aby byl přijat do třídního kolektivu a má velmi nízké sebevědomí. Nadání tak většinou zůstane neodhaleno.
- **Nadaný „odpadlík“** – trpí ve školním systému, nepochopení jeho talentu řeší negativními emocemi, nebo naprostou rezignací. Často mívá špatné známky, neplní si své úkoly. Dospělými je vnímán jako rebel a vrstevníci ho nepřijímají do kolektivu.
- **Samostatný nadaný jedinec** – dítě sebevědomé, má dobré sebehodnocení, přijímá své klady i nedostatky, má snahu ze školy vytěžit maximum a většinou se orientuje na mimoškolní aktivity.
- **Vysoce tvořivé dítě** – experimentuje, neustále vymýšlí něco nového, těžko se přizpůsobuje zažitým pravidlům, jeho chování bývá konfliktní. S identifikací jeho schopností bývají problémy, protože selhává v klasických didaktických, inteligenčních i výkonových testech. Nespokojí se s jediným řešením a v zadáních často vidí další souvislosti.
- **Nadaný jedinec „dvakrát výjimečný“** (twice exceptional) – mimo své nadání může mít také specifickou poruchu učení, jakýkoli tělesný handicap, nebo emocionální problémy. Má nízké sebevědomí, je zklamaný a bezmocný. Dospělí i vrstevníci se soustředí na jeho handicap a jeho nadání jde stranou. (Machů, 2010)

Tato práce se zabývá i dětmi s „*dvojitou výjimečností*“. Protože se tyto děti nechovají tak, jak by se od nadaných dětí očekávalo, obvykle jejich nadání není rozpoznáno. Ve třídě často vyrušují, mají nedbalé písmo, nedokončují svou práci, jsou nepozorní a vypadají jako by ani nevěděli, co mají dělat. Většinou ale tvrdí, že učivo je jednoduché, nudné, nebo hloupé. Když si neví rady, mohou používat humor, aby zakryli své nízké sebevědomí. Bývají také netrpěliví a přehnaně reagují na kritiku. Obvykle bývají zařazeni do průměru, nebo jsou pedagogy ignorováni. Školy se většinou soustředí na jejich nedostatky a nepodporují jejich talent. Tyto děti potřebují, aby jejich talent byl rozpoznán a rodina, škola i vrstevníci je podporovali v jejich specifických potřebách.

## 2 Speciální vzdělávací potřeby

Dle MŠMT (2017) „žáci nadaní a mimořádně nadaní jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jen v případě, že mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Typicky žáci s takzvanou dvojí výjimečností. Mezi nejobvyklejší kombinace rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb patří:

- *Nadání a specifické vývojové poruchy učení (například dyslexie, dysortografie, dysgrafie).*
- *Nadání a poruchy pozornosti (ADHD, ADD).*
- *Nadání a Aspergerův syndromem*

### 2.1 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom spadá mezi poruchy autistického spektra (PAS) a ty dle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, (2021), mezi pervazivní vývojové poruchy. Stejně jako ostatní pervazivní (všeprostupující) vývojové poruchy se i Aspergerův syndrom vyznačuje triádou problémových oblastí. Narušena je především oblast komunikace, sociální interakce a oblast představivosti. Největší problémy mají lidé s poruchou autistického spektra v kontaktu s ostatními lidmi, svět je pro ně nepřehledný, nesrozumitelný, a proto se z něj snaží uniknout. Potřebují mít svůj řád, systém, rádi dělají věci stereotypním způsobem a na změny reagují často nepřiměřeně. Problémy jsou patrné i v oblasti verbální a neverbální komunikace.

Někdy také bývá Aspergerův syndrom nazýván „*sociální dyslexie*“. Jde o velmi různorodý syndrom a jen těžko lze odlišit, zda se jedná o tento syndrom, nebo pouze o sociální neobratnost spojenou s vyhraněnými zájmy a výraznými rysy osobnosti. Tvrdit však, že Aspergerův syndrom je mírná forma autismu, je hodně zjednodušené. Ze zkušeností vyplývá, že některé děti s Aspergerovým syndromem jsou pasivní a nemají problémy v chování, okolí je může vnímat jako zvláštní, introvertní, ale jsou okolím přijímány. Jiné děti, na opačné straně spektra se naopak neobejdou bez asistenta pedagoga již v mateřské škole a je pro ně lepší docházka do školy speciální. (Thorová, 2006)

Největší rozpory odborníků v diagnostice Aspergerova syndromu jsou v kritériu řeči a jazyka. Děti s Aspergerovým syndromem mohou, ale nemusí mít opožděný vývoj řeči. I když



je jejich řeč mechanická a kopíruje řeč dospělých, v pěti letech již mluví plynule a problém je spíše v pragmatickém užívání řeči. (Thorová, 2006) Problémy v komunikaci vznikají také z nepochopení ironie, mimiky obličeje, výroky druhých si vysvětlují doslovně. Jedinec s Aspergerovým syndromem si nedokáže uvědomovat skrytý význam a má potíže s interpretací běžně užívaných obrazných vyjádření. Například: *Netahej mě za nos.*

*Mluvila zlomeným hlasem. (Attwood, 2005)*

Stejně jako u ostatních dětí, tak i u dětí s Aspergerovým syndromem (AS) se může značně lišit úroveň přizpůsobivosti. Rozlišujeme dle stupně adaptability na „*nízko funkční AS*“ a „*vysoce funkční AS*“ (tabulka 2)

Úroveň adaptability	Projevy chování
Nízko funkční AS	<p>Problémové chování – obtížná výchovná usměrnitelnost, negativismus, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů se zřetelnou úzkostí, výrazné a obtížně odklonitelné repetitivní chování včetně stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita – destruktivní chování, nízká frustrační tolerance. Sociální a komunikační chování – nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá ignorace či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup.</p> <p>Podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, těžká dyspraxie.</p>
Vysoce funkční AS	<p>Sociální naivita, nikoli „slepotá“, pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazně problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachovaná sociálně-emoční vzájemnost.</p>

**Tabulka 2:** *Úrovně adaptability* ( Thorová, 2006, s. 191)

Vývojem se dítě s Aspergerovým syndromem mění, je schopno lépe fungovat v běžném prostředí. Velkou roli má výchovný přístup rodičů a správné pedagogické vedení. Vysoce funkční AS přináší lepší prognózu do budoucna. Mnoho dětí s AS věnuje velkou pozornost číslům, nadměrně vyhraněným zájmem bývá kreslení, čtení encyklopedií, počítače, programování a další zájmy, ve kterých jde nalézt prvky opakování, nebo nějaký řád. Nadání

lidé s Aspergerovým syndromem, mohou disponovat nadáním téměř ve všech oblastech (v oblasti literární, matematické, výtvarné, nebo také v paměťových dovednostech). Kresby bývají nápadné výběrem zvláštních témat a řeč je někdy rozvinutá do takové míry, že píše básničky, pohádky i vlastní knihy. (Thorová, 2006)

## 2.2 Poruchy pozornosti

Porucha pozornosti (ADD), nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) jsou názvy, které se používají od 90. let 20. století. Dříve byly tyto děti označovány termínem „*lehká mozková dysfunkce*“ (LMD) a tento termín se u nás používal téměř 30 let. Dříve jsme mohli zaznamenat termín „*malá mozková dysfunkce*“ (MMD), nebo „*lehká dětská encefalopatie*“ (LDE). (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Asi žádná z diagnostická kategorie nikdy neprošla takovými změnami terminologie jako tato. Změny terminologie souvisí s pokrokem ve výzkumu projevů, příčin a následné léčby této poruchy. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Aktuálně poruchy pozornosti spadají dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) Světové zdravotnické organizace (WHO); (MKN-10, 2021) pod „*Hyperkinetické poruchy*“, konkrétně „*Porucha aktivity a pozornosti*.“ A dle Diagnostického statistického manuálu duševních poruch (DSM); (DSM-5, 2015) – „*Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou*“ (ADHD), *nebo bez ní* (ADD).

Syndrom pak dále podle DSM-5 (2015) zahrnuje tři podtypy:

- ADHD s převažující poruchou pozornosti
- ADHD s převažující hyperkinetickou poruchou a impulzivitou
- Kombinovaný typ

V pedagogicko-psychologické praxi se tak můžeme setkat pouze se zkratkou ADHD, kdy ADD je podřazený pojem (ADHD s převažující poruchou pozornosti). (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Byrkley, (1990, in Zelinková, 2015), kromě výše uvedených podtypů rozlišuje ještě:

- ADHD s agresivitou a bez agresivity;
- opoziční chování – ODD (z anglického Oppositional Defiant Disorders).

Pro práci učitele může být toto doplnění velkým přínosem. Může tak zvolit jiný přístup práce s dětmi s impulzivitou a hyperaktivitou a jiný pokud ví, že dítě je agresivní a ohrožuje své spolužáky. (Zelinková, 2015)

Děti s *ADHD s převažující poruchou pozornosti* působí jako by byly duchem někde jinde, jsou nesoustředěné, reagují na veškeré podněty, které upoutají jeho pozornost. Mívají potíže s pamětí, působí roztržitě, zapomínají pomůcky, úkoly, denní povinnosti a ztrácejí věci. Těmto dětem se také nechce učit, odkládají úkoly, na které musí vyvinout větší mentální úsilí. Starší děti nedokážou plánovat, zorganizovat si svůj čas, aby ho co nejvíc využily. Typická je pro ně chaotičnost a pozdní příchody (Cahová a kol., in Jucovičová, Žáčková, 2015)

U dětí s *ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou* je viditelná stálá motorická aktivita. Tyto děti běhají, nevydrží sedět na svém místě, padají ze židle, vyskakují, neustále si s něčím hrají, musí mít něco v ruce. Pociťují vnitřní neklid, který je nutí být v pohybu. Díky impulzivě jednájí velmi rychle, aniž by si cokoli rozmyslely a zvážily důsledky. Jejich reakce jsou jen těžko předvídatelné, skáčou do řeči, hodně mluví a často bývají netaktní. (Cahová a kol., in Jucovičová, Žáčková, 2015)

*Kombinovaný typ* je pak kombinací obou již zmíněných typů ADHD a jejich příznaky se libovolně sdružují. (Cahová a kol., in Jucovičová, Žáčková, 2015)

Procentuálně je asi 30 % dětí s podtypem ADHD s poruchou pozornosti, 10 % dětí s podtypem ADHD s hyperaktivitou a impulzivitou a nejčastěji, asi v 60 % se setkáváme s typem kombinovaným. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Stejně jako o dětech nadaných i o dětech s ADHD můžeme slyšet spoustu mýtů, tím nejčastější je, že „*onemocnění ADHD neexistuje, jde pouze o nevychované děti.*“ Dnes již existuje řada studií, které dokazují, že ADHD vzniká již před jakýmkoli výchovným zásahem, i když jde pravděpodobně o genetický přenos určité dispozice pro toto onemocnění. Samozřejmě jsou i děti, které se chovají podobně a ADHD nemají, při dalším vyšetření bychom však zjistili, že z jiné příčiny a léčbou by se jejich chování nezměnilo. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Nebo jste také určitě už slyšeli, že „*když se dítě unaví, bude klidnější.*“ Tyto děti bohužel nejsou schopné odpočívat, jejich vlastní hyperaktivita je vyčerpává a není dobré je nadmíru zatěžovat. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Děti s ADHD mívají v 60-70 % přidružené další poruchy. Přítomnost více psychiatrických diagnóz se říká odborně *komorbidita*. Přidruženou poruchou mohou být:

- **Porucha školních dovedností** – *dyslexie* (zaostávání ve čtení), *dysgrafie* (obtíže v rozlišování slabik a převod slyšeného do psané podoby), *dyskalkulie* (problémy s jednoduchými matematickými úkoly a chápání číselné řady). Poruchy dys-, tak dítěti ještě více komplikují dosažení pozitivního hodnocení ve škole. Trpí ji asi 30 % dětí s ADHD.
- **Porucha opozičního vzdorů** – nejčastější přidružená diagnóza, vyskytuje se asi u 40 % dětí s ADHD. (Žampachová 2015, uvádí až 60 %). Tyto děti se vyznačují vzdorovitostí vůči autoritám, záměrně porušují pravidla a hádají se s dospělými.
- **Porucha chování** – touto poruchou trpí asi 14 % dětí s ADHD a stupňuje se s dospíváním. Často vyvolávají rvačky, šikanují, lžou, ničí cizí věci, utíkají z domova, chodí za školu.
- **Úzkostné poruchy** – tato poruchy se vyskytuje až u 30 % školních dětí s ADHD. Dítě cítí napětí, strach v souvislosti s nějakou situací (odchod do školy, zkoušení, odloučení od rodiče, nebo i bez příčiny). Porucha se projevuje bušením srdce, pocení, bolesti břicha, chvěním. U těchto dětí bývá nižší sebevědomí, podávají menší výkony, mají zhoršenou krátkodobou paměť.
- **Poruchy nálady** – časté v podobě *deprese*, nebo *bipolární afektivní porucha*. Depresí trpí asi 4 % dětí s ADHD, ale s dospíváním se procento zvyšuje. Bipolární afektivní porucha se projevuje střídáním špatné nálady s přívalem energie a zrychleného myšlení a chování.
- **Tiková porucha** – můžeme ji pozorovat asi u 10 % dětí s ADHD, projevuje se mimovolnými opakovanými pohyby, nebo zvuky v určitých situacích (pokašlávání, záškuby těla, častější mrkání). (Goetz, Uhlíková, 2009)

Porucha pozornosti je tedy problém sociální, psychologický, pedagogický a můžeme jej charakterizovat poruchou kognitivního, motorického, percepčního a behaviorálního systému, který narušuje školní výkonnost dětí se zachovaným běžným intelektem. (Goetz, Uhlíková, 2009)

## 2.3 Specifické vývojové poruchy učení

„*Specifické vývojové poruchy učení*“ je souhrnný název pro:

- **Dyslexie** – porucha osvojování čtenářských dovedností.  
Je nejnámější z celé skupiny, jelikož nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Úroveň čtení je mnohem nižší než bychom čekali vzhledem k ostatním schopnostem dítěte. Pokud není potřeba blíže specifikovat, používá se jako nadřazený výraz pro problémy v oblasti dysgrafie a dysortografie.
- **Dysgrafie** – porucha osvojování psaní.  
Bývá úzce spojena s dyslexií a postihuje grafickou stránku psaní, úpravu písma, čitelnost.
- **Dysortografie** – porucha osvojování pravopisu.  
Postihuje pravopis ve dvou rovinách. Projevuje se v oblasti specifických dysortografických jevů a obtíže s osvojováním a používáním gramatických jevů a pravidel v diktátu.
- **Dyskalkulie** – porucha osvojování matematických dovedností.  
Obtíže v chápání číselných pojmů a matematických operací.
- **Dyspraxie** – porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů.  
V zahraničí je používaná řada jiných názvů: vývojová verbální dyspraxie, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce a další (Ripley a kol., 2002 in Zelinková 2015).
- **Dysmúzie** – porucha v osvojování hudebních dovedností. (Zelinková, 2015)

V Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-5 (2015) tyto poruchy najdeme pod názvem „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností*.“ Jedná se různorodou skupinu problémů, které se vyskytují při osvojování čtení, psaní, počítání, používání řeči a naslouchání, a vznikají na podkladě nedozrálé centrální nervové soustavy (CNS).

Tyto poruchy často doprovází řada obtíží, porucha pravolevé orientace, prostorové orientace, porucha soustředění, zrakového a sluchového vnímání, jemné a hrubé motoriky, nebo také porucha řeči. (Zelinková, 2015)

Vliv poruchy na výkon žáka:

### **Dyslexie (čtenářské dovednosti)**

- **Rychlost** – žák luští písmenka, hláskuje, nebo čte zbrkle, domýšlí si písmenka i celá slova. Nebo může číst přiměřeně věku, ale není schopno vnímat obsah.
- **Chybovost** – nejčastěji zaměňuje písmena (*b-d-p*), nebo zvukově podobná (*b-t*), ale také i zcela nepodobná. Ne vždy jde však hned o poruchu, na začátku čtení, se u více žáků vyskytuje záměna (*b-d*).
- **Technika čtení** – při analyticko-syntetické metodě se vyskytuje takzvané „dvojí čtení“ (nejprve čte potichu hlásky a pak slovo vysloví nahlas). U metody genetické je to však běžný postup, u této metody může docházet k problémům se spojením hlásek.
- **Porozumění** – je závislé na úrovni předešlých výkonů.

Vyšetření čtení je jen jednou z částí diagnostiky dyslexie. (Zelinková, 2015)

### **Dysgrafie (psaní)**

- Obtížně si pamatuje tvary a také je obtížně napodobuje.
- Písmo je velké, nebo naopak malé, špatně čitelné.
- Píše pomalu, těžko si vybavují tvary písmen i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrtá a přepisuje.
- Písemný projev je neupravený.
- Pomalé tempo psaní.
- Na psaní vynaloží neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času. (Zelinková, 2015)

Žák s dysgrafií se nenaučí psát, ačkoli netrpí žádnou ze smyslových poruch, ani poruchou pohybovou a nemá žádné nedostatky v oblasti inteligence. (Matějček, 2005)

### **Dysortografie (pravopis)**

- Chyby v rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek.
- Chyby v rozlišování slabik *dy/di*, *ty/ti*, *ny/ni*.
- Chyby v rozlišování sykavek.
- Přidaná, vynechaná, nebo přesmyknutá písmena, nebo slabiky.
- Hranice slov v písmu. (Zelinková, 2015)

V minulosti se vůbec nemluvalo o pravopisných chybám a předpokládalo se, že žák s dysortografií musí pravopis zvládnout. Jen dlouhodobé zkušenosti rodičů a učitelů ukázaly, že tomu tak není. Žák je schopen se gramatiku naučit vyjmenovat a říct pravidla, ale není schopen je dobře použít. Další oslabení mívají v kognitivních funkcích a procesech (automatizace, rychlé vybavování pravidel, pracovní paměť a dalších). (Zelinková, 2015)

### **Dyskalkulie (počítání)**

Porucha v oblasti:

- manipulace s čísly,
- číselných operací,
- matematických představ,
- geometrie. (Zelinková, 2015)

Dyskalkulii se u nás zabýval Košč a dle něj Novák, in Zelinková (2015) rozlišuje dyskalkulie:

- **Praktognostická** – dítě má problémy s řazením předmětů podle velikosti, řazení předmětů do skupin, porovnávání počtu, rozmístění figur v prostoru.
- **Verbální** – potíže při označování množství, neschopnost vyjmenovat řadu čísel od nejnižších po nejvyšší a naopak, vyjmenování sudých a lichých čísel, nebo nedokáže vyslovit počet ukazovaných předmětů.
- **Lexická** – jde o poruchu čtení matematických symbolů (čísel, operačních symbolů), mívají potíže se zaměňováním čísel 3-8, 6-9, římských čísel IV-VI, záměny 15-51, čtením čísel 458 jako 4, 5, 8 (Košč užívá název „numerická“).
- **Grafická** – neschopnost psát čísla formou diktování, nebo přepisu, při psaní čísel pod sebe nezvládne psát jednotky pod jednotky, desítky pod desítky.
- **Operační** – projevuje se narušením schopnosti provádět početní operace, zaměňují znaménka, desítka a jednotky, počítá na prstech.
- **Ideognostická** – týká se chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Není schopen najít souvislosti a doplnit číselnou řadu. Umí čísla napsat a přečíst, ale neumí si představit že 5 je totéž co  $2+3$ ,  $2 \times 3$  je polovina z 12, žák není schopen převést úkol z praxe do systému čísel a vyřešit jej. (Novák, in Zelinková 2015)

Jednotlivé projevy ještě neznamenají dyskalkulii, teprve více průvodních jevů, může vést ke stanovení diagnózy. (Zelinková, 2015)

V české odborné literatuře se můžeme také setkat s názvy „*Poruchy učení*“, nebo „*Vývojové poruchy učení*“, nebo také „*Specifické poruchy učení*“ (SPU), ty jsou nadřazeny pojmům různorodé skupiny poruch: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a v ČR také dysmúzie (porucha hudebních schopností), dyspinxie (porucha výtvarných schopností) a dyspraxie (neschopnost vykonávat manuálně složité úkony). ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))



### 3 Výchova a vzdělávání

Je několik skupin nadaných dětí, které mají ve srovnání s jinými nadanými různé problémy a vyžadují odlišný přístup ve výchově a vzdělávání. Díky svým osobitým projevům je velmi těžké jejich nadání identifikovat. Mezi nejvíce ohrožené skupiny nadaných dětí řadíme (Gallagher, 1994, in Machů, 2010):

- extrémně nadané děti;
- kreativní nadané děti;
- nadaní předškoláci;
- nadaní adolescenti;
- nadané dívky;
- podvýkonné nadané děti;
- dvakrát výjimečné nadané děti;
- sociálně znevýhodněné nadané děti;
- nadané děti z odlišného kulturního prostředí.

Dvakrát výjimečné nadané děti jsou nejpočetnější skupinou z výše uvedených, jejich označení „dvakrát výjimeční“ je však zavádějící, jelikož doprovodná charakteristika je spíše handicapem než něčím výjimečným. Za dvakrát výjimečné jsou nejčastěji považováni (Portešová, 2009):

- nadaní jedinci s poruchami sluchu;
- nadaní jedinci s poruchami zraku;
- nadaní jedinci s fyzickým či dalším zdravotním handicapem;
- se specifickými vývojovými poruchami učení;
- s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD/ADD);
- s poruchou autistického spektra (nejčastěji Aspergerovým syndromem);
- s poruchou řeči (zejména s vývojovou dysfázií);
- s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání);
- se sdruženými poruchami.

Při identifikaci dětí s dvojitou výjimečností se můžeme setkat se třemi různými podobami prolínajícího se nadání s poruchami.

*Do první skupiny* můžeme zařadit děti, kterým se handicap a nadání navzájem maskuje, své nedostatky svým nadáním vyvažují a to není rozpoznáno.

*Druhou skupinou* jsou děti, které mají tak závažný handicap, že byli identifikováni pouze jako jedinci s handicapem a jejich nadání nikdy nebylo podporováno.

*Poslední skupinou* jsou pak děti, s tak výrazným nadáním a malým handicapem, že byl kladen důraz pouze na nadání. (Machů, 2010)

Asi nejhůře rozpoznatelnou skupinou nadaných se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci s poruchami pozornosti. Více autorů (Porterová, 1999; Lerouxová, Perlmanová, 2000 a další, in Jurašková, 2006) upozorňují na podobnost mezi ADHD a nadáním. Projevy ADHD jsou velmi podobné projevům žáků s nadáním. Více autorů tak doporučuje úpravu obsahu výuky a nabídku silných a rozmanitých podnětů, nebo také vytváření podmínek pro pocítění úspěchu a soustředit se na silné stránky žáka s ADHD, (Jurašková, 2006)

### **3.1 Stanovení podpůrných opatření**

Jak již je uvedeno výše, diagnostika dětí s dvojitou výjimečností není jednoduchá. Jde v první řadě o spolupráci rodičů, pedagogů, lékařů, kteří bývají většinou první, kteří si „nějaké výjimečnosti“ všimnou.

Dále jsou tyto děti odeslány do školského poradenského zařízení. V České republice se službami v této oblasti zabývají *pedagogicko-psychologické poradny* a *speciální pedagogická centra*. Služby pro zdravý psychický a školní vývoj dětí jsou poskytovány od zahájení školní docházky v mateřské škole, až po střední školy. V průběhu školní docházky je pozornost speciálních pedagogů a psychologů poradenských zařízení zaměřena, na včasnou diagnostiku těchto dětí a následnou terapii.

Poradenské zařízení po zjištění všech dostupných informací o dítěti, jako je rodinná anamnéza, informace o projevech dítěte ve výuce, výsledky z vyšetření speciálním pedagogem a psychologem, vydá zprávu pro zákonného zástupce a také doporučení školského poradenského zařízení, pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. V tomto doporučení uvádí stupeň doporučených podpůrných opatření (PO) pro žáka, kterým by se škola měla řídit. Dodržování povinnosti školy může kontrolovat Česká školní inspekce.

K diagnostice školská poradenská zařízení používají mimo zjištění anamnézy dítěte, také metody pozorování chování dítěte, rozhovor s dítětem i rodiči, kresbu postavy, testy inteligence – například WISC-III (Wechslerova inteligenční škála pro děti), PDW (Pražský

dětský Wechsler), zkoušku laterality, zkoušku čtení, psaní a další podle charakteristiky daných obtíží.

Vydaná podpůrná opatření (PO) jsou definovaná školským zákonem a jsou členěny stupněm I. – V. a lze je navzájem kombinovat.

I. stupeň PO vždy navrhuje a poskytuje škola.

II. – V. stupeň navrhuje a metodicky doprovází v jeho naplňování školské poradenské zařízení. (MŠMT, 2022)

K podpůrným opatřením patří:

- úprava metod a forem vzdělávání žáka,
- podpora školním poradenským pracovištěm,
- úprava obsahu a výstupu vzdělávání žáka, kde je tato úprava možná a nezbytná,
- úprava organizace výuky (počet žáků ve třídě, délka hodiny a přestávky, prostorové uspořádání a další),
- individuální vzdělávací plán (IVP),
- personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický, pracovní, školní speciální pedagog, školní psycholog,
- podpora pro žáka dle druhu postižení – osobní asistent, tlumočník, přepisovatel, průvodce a podobně. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))

IVP (individuální vzdělávací plán) – pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané škola dle doporučení tento plán vypracuje. Jedná se o závazný dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků. V něm, by měla být popsána veškerá další podpůrná opatření, která doporučilo školské poradenské zařízení. Vhodné metody a formy výuky, úpravy obsahu a výstupu při vzdělávání žáka. Také organizace výuky, zda má možnost relaxačních chviliek, přestávek během hodiny a podobně. Zda má nárok na podporu asistenta pedagoga, nebo speciální pomůcky. Dokumentu se také říká „živý“ dokument. Předpokládá se, že v průběhu roku se bude měnit. Jde o dynamický, strukturovaný plán, který vychází z aktuálního vývoje žáka a průběžně zaznamenává jeho výsledky v procesu vzdělávání (Fořtík, Fořtíková, 2007) IVP je tvořen podle jasně daných principů:

- vychází z diagnostiky odborného pracoviště,
- vychází z pedagogické diagnostiky učitele,
- respektuje závěry s žákem a jeho rodiči,
- je vypracován pro ty předměty kde se handicap výrazně projevuje,

- vypracovávají ho vyučující daného předmětu. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

A také by měl respektovat individuální potřeby dítěte. Zelinková (2015), ale uvádí, že je to velmi obtížné při frontální výuce. Je potřeba brát v úvahu kolik různorodých činností učitel během výuky současně provádí a zaznamenává. Je obtížné se věnovat na jedné straně žákům nadaným a na straně druhé žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tak určitě v hodné skupinové vyučování.

Individuální přístup by se měl týkat oblasti:

- metody výkladu;
- opakování a uplatňování učiva;
- ověřování vědomostí a dovedností, rozsahu písemných prací;
- osobního přístupu (odměna, pochvala);
- zohlednění charakteristik žáka (jak pracuje, obavy z neúspěchu, možnost pohybu po třídě);
- citlivost u dětí s neurotickými rysy. (Zelinková, 2015)

### 3.2 Vzdělávání a přístupy rozvoje nadání

Nadaný žák se dnes může vzdělávat v běžné státní škole, ale také ve speciální škole pro nadané žáky, či skupině, nebo třídě zřízené pro nadané v běžné škole.

Nemalá skupina rodičů si také pro své nadané dítě vybere dnes již hojně zastoupené soukromé školy, takzvané „alternativní“. Ať už se jedná o Montessori pedagogiku, Waldorfskou, nebo Daltonskou výuku, i tyto školy musí plnit Rámcový vzdělávací program (RVP). Na základě rozhovoru s rodiči víme, že spatřují výhody v menší počtu žáků ve třídě, individuálním přístupu ke každému žákovi, zaměření škol na učení prožitkem a další. Od druhého stupně základní školy, mohou nadaní žáci také po absolvování přijímacích zkoušek přestoupit na osmiletá gymnázia.

Výhodou speciálních tříd pro nadané v rámci běžné školy pak vidí Fořtík a Fořtíková (2007), v přizpůsobení výuky nadaným dětem, které jsou ale zároveň integrovány v běžné populaci. Upozorňují však, že zde může vzniknout mezi různorodými třídami rivalita. Laznibatová (2003) říká, že není lepší a horší forma výuky, ale je potřeba zvážit veškeré charakteristiky žáka pro zvolení dané formy ve spolupráci pedagog, psycholog, rodič i žák.

Oblíbené jsou také *formy skupinového a kooperativního vyučování* i v běžných školách. Týmy pracují samostatně, jednotlivě prezentují k jakým závěrům došly a učitel se také může každé skupině věnovat individuálně. Pro talentované je vhodné zachovat homogenní skupinu stejné úrovně. (Gallagher, Gallagherová, 1994, in Fořtík, 2007)

Při práci s nadanými dětmi se využívají dva základní přístupy:

- **Obohacování** – kde jde především o rozšíření znalostí, podchycení zájmu a dovedností nad rámec běžného učiva (Fořtík, Fořtíková, 2007). Cihelková (2017) však uvádí, že se učitelé zaměřují převážně na řešení logických problémů, kritické čtení, soutěže, hádanky, logické hříčky a tajenky.

Jančíková (2012), ředitelka školy se třídami ERIN (Edukace a rozvoj intelektově nadaných – zkratka převzata z projektu Laznibatové) zmiňuje, že „*předmět rozvíjí především kognitivní a sociálně-emoční složku osobnosti žáka.*“ V průběhu práce žáci porovnávají, třídí, aplikují osvojené poznatky, argumentují, obhajují vlastní názory, oceňují práci druhých. Dochází při této práci ke kritickému myšlení, překračování školních algoritmů, průběžnému sebepoznávání a sebehodnocení.

- **Akcelerace** – tou se rozumí urychlení školního procesu, pokud se ukáže, že žák učivo zvládá rychleji. Formami akcelerace je *dřívější nástup do 1. třídy, přeskokování ročníku* (v jednom nebo více předmětech), nebo *seskupování žáků s lepšími výsledky v některých předmětech.*

Akcelerace má však své výhody i nevýhody. Výhodou pro nadané je méně kladený důraz na bezpředmětné opakování učiva, přiblížení úrovně učiva jeho zájmům a schopnostem. Existují také nebezpečí neschopnost srovnat se s vyšším tlakem, mezery v učivu, které se mohou projevit později. Pro možnou akceleraci je důležitá také stabilní emocionální a sociální stránka dítěte, mělo by vědět co to obnáší a co ho čeká. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Akcelerace je kvantita – urychlení, na rozdíl od obohacení, které vyjadřuje rozšíření do hloubky, přidání nové kvality. V podstatě je ale obohacení takovou vnitřní akcelerací, protože urychlíme učivo tím, že zkrátíme procvičování a probereme ho více do hloubky. Oba přístupy mají své výhody i nevýhody a použití pro žáka je individuální. (Laznibatová, 2003)

### Nadaný žák s poruchou pozornosti

Z přístupu obohacení k nadanému žákovi s poruchou pozornosti uvádí Jančíková (2012). Jelikož je obohacení méně strukturované, vyžadují tito žáci zvláštní péči. Dlouhá aktivita je pro ně náročná a klesá jejich koncentrace pozornosti. Je proto potřeba nabídnout jim kratší úkoly a dostatek odpočinek. Je potřeba žáky s ADHD vést k hledání vlastních limitů v oblasti pozornosti a měli by si začít uvědomovat své omezení říct si o odpočinek, nebo jinou práci. Jeho nepozornost by neměla být trestána.

### Nadaný žák s poruchou učení

Tannenbaum, Baldwin (1983) popsal tyto žáky jako „paradoxní žáci“. I u těchto žáků je nerovnoměrný školní výkon chybně připisován nedostatku motivace, disciplíny a úsilí. Důvodem je chybné nastavení uvažování učitele o těchto dětech, a proto mají tendenci hodnotit známky nadání jako důkaz selhávání. (Tabulka 3)

Charakteristika	Chybné hodnocení
Perfekcionalismus, strach ze selhání.	Líný.
Vysoce senzitivní.	Pohodlný.
Problémy v sociálních vztazích.	Nezralý.
Nízká sebedůvěra.	Bezradný.
Neschopnost dokončit úkol.	Je mu všechno jedno.
Odmítání drilu a memorování, odlišný styl učení.	Rozmazlený.
Je expertem v jedné oblasti, ovlivňuje diskusi v této oblasti.	Vytahuje se, je domýšlivý.
Nudí se.	Denní snílek.

**Tabulka 3:** Některé typické charakteristiky chování nadaných dětí se SPU a jejich chybné hodnocení. Bees (2000), in Portešová (2009)

Také Whitemoreová (1982) upozorňuje, že řada učitelů, převážně na prvním stupni základní školy má snahu uvažovat o rozumovém nadání u žáků s poruchou učení pouze tehdy, když úspěšně zvládají čtení a vyznačují se kvalitním slovním projevem. Stejně zjištění vyplývá i z výzkumu Colleman, Cross (2005, in Portešová, 2009).

Pro žáka se specifickou poruchou učení je důležitá pravidelná reedukace, sledování vlastního zlepšení a posilovat motivaci (Cihelková, 2004). U těchto žáků musíme zohlednit úroveň jejich kognitivní schopnosti, nikoli úroveň školních dovedností.

Pipeková, (2010) dále uvádí, že edukace je založena na dodržování podmínek:

- učitel který zná, a respektuje specifické potřeby žáka, individuální práci s žákem, respektování jeho pracovního tempa;
- přihlédne k charakteru poruchy při hodnocení a klasifikaci (doporučuje se slovní hodnocení);
- ověřené postupy i nové metody nápravy SPU;
- snížený počet žáků ve třídě, zařazení do vhodné skupiny žáků;
- přehledné strukturované prostředí, podmínky pro práci v klidu;
- pravidelný denní režim, pravidelné relaxace, uvolnění;
- dobrá komunikace školy s rodiči, zaměřená na jednotný přístup.

### Nadaný žák s Aspergerovým syndromem

Tito žáci mají velký potenciál se zapojit do běžné společnosti a vhodné sociální prostředí od dětství tuto šanci ještě zvyšuje. Jejich vzdělávání vyžaduje jisté modifikace ve výuce. Hlavní přístupy Naihart (2000, in Jurášková 2006) vidí v:

- *třéninku sociálních zručností* – aplikovaný hlavně vizuálními obrázkovými metodami, povídání a dialog pro ně není dostatečný;
- *v případě nežádoucího chování* – jsou efektivnější jasné, konkrétní příkazy, podpořené obrázkovým materiálem (piktogramy, místo dlouhého zdůvodňování);
- *časté používání vizualizace* – (grafy, obrázky, diagramy), při vyučování dodržovat pořadí, jsou lepší spíše rutinní postupy.

Protože u žáků s dvojitou výjimečností existuje řada proměnných, které formují specifické předpoklady školního úspěchu, je podle řady autorů důležité, bez ohledu na to ve kterém programu je žák vzděláván, soustředit se hlavně na žákovy schopnosti a nadání, nikoli na jeho nedostatky (Portešová, 2009). Whitmoreová a Makera (1985) tamtéž dodává že, každý žák musí mít pocit, že může být ve škole úspěšný.

Zpestření výuky nadaných dětí lze formami, které pružně reagují na jejich potřeby a zároveň podporují rozvoj jejich nadání:

- **Učení objevováním** – vzbuzuje v dětech zvědavost, neprezentujeme dětem poučky, ale vzbuzujeme zájem k tomu, aby objevovaly samy a poznatky dokázaly formulovat.
- **Učení hrou** – hra je přirozená forma učení dětí, záleží na fantazii pedagoga

- **Forma volného učení** – založena na samovolném výběru obsahu učiva, s kým budou pracovat ve skupině a volí si i časové rozložení hodiny.
- **Učení komunikací** – děti se učí vyjadřovat své pocity a názory, formou komunitního kruhu na začátku nebo konci hodiny, učitel zde má čas navodit atmosféru.
- **Informující učení** – je to frontální výuka, děti nevnímají pouze obsah informací, ale i tón hlasu, jeho osobnost, náladu, vztah k dětem.
- **Učení cvičením a opakováním** – i pro nadané děti je opakování důležité. Hlavně v akcelerované formě výuky, ověřujeme zda mají vědomosti dostatečně upevněné. Ověřování však provádíme atypickým způsobem, tak aby vždy různé zadání, nadané děti nerady opakují již pro ně známé věci.
- **Orientované učení** – učení formou workshopů, nebo dětských výzkumů. Žáci dostanou netypický problém a hledají řešení. Vyhledávají nové informace, ty interpretují a prezentují výsledky. (Lazníbatová, 2007)

Aby nadaní dosáhli vysokých standardů v jakékoli oblasti, potřebují prostředky ke vzdělávání a to jak materiální, tak kvalitní výuku a hlavně podporu. A to vše může probíhat ve škole, mimo školu, nebo v kombinaci obou. (Freemanová, 2009)

### 3.3 Sociální prostředí, osobnost učitele

Lazníbatová, (2003) vidí jako základní charakteristiku dobrého učitele mimo odbornost a profesionální přístup, také schopnost individuálního přístupu k žákům a osvojování si nových poznatků ve vyučování. Pochopit individuální potřeby a dát možnost každému žákovi, rozvíjet se podle svého nadání.

Učitel by měl být dle Juráškové, (2006):

- **Tolerantní** – ke specifickým charakteristikám nadaných žáků, k protichůdným názorům;
- **Empatický** – dokázat se vcítit do prožitků žáka;
- **Vyrovnaný, nestranný** – klidný v řešení konfliktů, přiznat vlastní chybu, nenechat se vyprovokovat;
- **Taktní k žákům** – korektní přístup v nepříjemných situacích, například při hodnocení;



- **Pružný k situacím** – souvisejících s aplikací individuálního přístupu
- **Měl by mít smysl pro humor** – nadání žáci to velmi oceňují;
- **Důvěryhodný** – pro vytvoření pocitu bezpečí a důvěry;
- **Profesionální** – pro tvorbu promyšlených vzdělávacích činností.

„Nadání je jako semínko, které leží nepoznané kdesi na cestě. Existuje řada způsobů jak toto semínko spolehlivě zadupat do země tak, že zůstane navždy ztraceno.“ (Havigerová, 2011, s. 115)

Pokud tedy nechceme semínko utopit, neříkejme dětem například tyto věty Laznibatová, (2007, in Havigerová, 2011):

- *Bud' takový, jako jsou druzí, chovej se jako ostatní.*
- *Na to teď není čas, nevyrušuj mě!*
- *Ty s takovou pamětí jsi ro zapomněl?*
- *Co je s tebou, že ti musím všechno vysvětlovat?*
- *Nejsi na to dost velký.*
- *Nebud' tak dětský.*
- *Nemáš pravdu, udělal jsi to špatně.*
- *Je mi jedno co si myslíš, dělej to co ti říkám.*
- *I jiní lidé mají problémy, nejen ty, každý člověk má problémy, nezatěžuj mě tím!*

Havigerová (2011) také považuje za důležité používat například tyto postupy inspirované Wright Bess (2008).

- Netrvejte na pravopisu, ale umožněte dětem projevit vlastní výrazové prostředky.
- Netrvejte na používání psaného písma, dovolte dětem psát tiskacím písmem, nebo na počítači.
- Netrvejte na zavedených postupech a osvědčených způsobech řešení, podporujte u dětí kreativitu.
- Nezakazujte dětem přemýšlet nahlas, dovolte jim vyslovovat vlastní myšlenky nahlas dříve, než dospěje k samotnému závěru.
- Netrvejte na studiu literatury adekvátní chronologickému věku dítěte, trvejte na studiu literatury odpovídající mentálnímu věku.

- Neměřte všem stejným metrem, hodnot'te ve vztahu k individuálním specifickým dítěte.
- Nehodnot'te až výsledný produkt, ale práci, která za výsledkem stojí.
- Netrvejte na samostatnosti, podporujte komunikaci a vzájemnou spolupráci.
- Neignorujte moderní technologie, maximálně je využijte.
- Nejeďte na doraz, ponechejte podíl na iniciativě dětem ... a užívejte si to.

Pro dobrou stimulaci dítěte má velký význam podpora a rozvoj nadání pedagogem, ale důležitý je i postoj rodičů. Rodiče by měli podporovat pozitivní postoj dítěte k učení, učiteli i škole. Je potřeba mluvit o tom jak je škola důležitá, protože pokud školu shazuje, snižuje u dítěte vůli a motivaci ke vzdělávání. K dobrým vlastnostem žáka určitě patří i kázeň, sebedůvěra a upevněné pracovní návyky. (Mönks, Ypenbergová, 2002).

I mimo školní aktivity mohou dítěti rodiče obohatit vědomosti a dovednosti, návštěvou divadla, výstavy, koncertem, sportem. Není však dobré dítě zahltit informacemi a fyzickými aktivitami. Správná podpora a stimulace využívá prostředky, které máme, aniž bychom dítěti nutili něco, o co samo nemá zájem. (Mönks, Ypenbergová, 2002)

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 Vlastní průzkum

V teoretické části práce jsme se věnovali vymezení pojmů nadání, speciálních vzdělávacích potřeb, podpůrným opatřením a možností vzdělávání dětí s dvojitou výjimečností se všemi jejich specifiky. Přiblížili jsme si problémy nadaných s dvojitou výjimečností ve školním prostředí a bohužel i častý přístup učitelů, nebo laické veřejnosti k těmto dětem. Ale je to tak opravdu?

Myslí si učitelé, že u žáků s dvojitou výjimečností se nadáním kompenzuje oslabení, a proto není potřeba řešit u těchto dětí jejich nadání? Rozpoznají vůbec učitelé takové dítě ve své třídě? Jakou podporu jim nejčastěji poskytují?

## 4.1 Charakteristika průzkumného šetření

Protože je toto téma aktuální hlavně pro rodiče, kteří se pro své dítě snaží udělat maximum, měli bychom vědět, jak na vzdělávání svých dětí nahlíží rodiče napříč Českou republikou. Jak podle nich k jejich dítěti s dvojí výjimečností škola přistupuje? Poskytuje škola dostatečnou podporu těmto dětem v jejich specifických potřebách? Mají možnost se vzdělávat na úrovni svého nadání? Tyto a další otázky budou zodpovězeny na dalších stránkách.

Stanovíme si cíle průzkumného šetření a z nich následně budou vycházet průzkumné otázky a případné hypotézy. Popíšeme si sledované vzorky, kterými budou děti s diagnostikovanou dvojí výjimečností a na straně druhé učitelé, kteří se s dětmi s dvojí výjimečností ve svých třídách také už setkali. Popíšeme metodu průzkumného šetření, také úskalí sběru dat. Následně samotná část průzkumného šetření a jejích výsledků. V poslední části práce pak zhodnotíme, jak se podařilo naplnit cíle průzkumu a zda byly hypotézy průzkumu potvrzeny, nebo vyvráceny.

## 4.2 Metodologie průzkumu

Nejprve je potřeba seznámit se s odbornou literaturou na dané téma, následně si rozmyslet a vypracovat předběžnou analýzu poznatků v oblasti, které se průzkumné šetření bude týkat. Seznámíme se, pokud jsou dostupné, s již hotovými průzkumy na dané téma.

Stanovíme si cíl průzkumné práce a jeho dílčí cíle, na které pak dále budou navazovat konkrétní otázky a věcné hypotézy.

Pro tuto práci je zvolen průzkum kvantitativní a pro tento typ průzkumu byl vypracován nestandardizovaný dotazník s otevřenými i uzavřenými otázkami. Dotazník byl vypracován ve dvou verzích, jedna pro rodiče a druhá pro pedagogy. Z vypracovaných dotazníků sesbíráme data a ty následně vyhodnotíme a zaznamenáme pomocí grafů a tabulek. Případně porovnáme shromážděná data z dotazníku rodičů a pedagogů.

Výsledky průzkumu následně vyhodnotíme a stanovené hypotézy potvrdíme, nebo vyvrátíme.

### 4.3 Cíle a hypotézy

Hlavním cílem průzkumu je zjistit, zda jsou rodiče dětí s dvojí výjimečností spokojeni s úrovní podpory nadání u jejich dětí při vzdělávání ve školách v České republice.

Dílními cíli pak jsou:

- zjistit, jak učitelé přistupují k žákům s dvojí výjimečností;
- zjistit, zda mají žáci s dvojí výjimečností možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání;
- prověřit, jakou formou je nejčastěji tato možnost realizována;
- prozkoumat, jaké jiné možnosti podpory nadání školy svým žákům nabízejí;
- odhalit, s jakými problémy se tito žáci ve škole potýkají nejčastěji a zda se daří školám je řešit;
- analyzovat rozdíly v pohledu na problematiku ze strany rodičů a ze strany pedagogů.

Cíle budeme naplňovat za pomoci vlastních nestandardizovaných dotazníků, které jsou součástí práce v kapitole „Přílohy“.

## **Výzkumné otázky a jejich hypotézy**

- **1.** Přistupují učitelé k žákům s dvojí výjimečností častěji jako k žákům s handicapem (oslabením), nebo jako k nadaným?

**Předpoklad č. 1:** *Častěji přistupují učitelé k žákům s dvojí výjimečností jako k žákům s handicapem, nebo oslabením, než k žákům nadaným.*

- **2.** Mají/nemají žáci s dvojí výjimečností možnost pracovat ve výuce na úrovni svého nadání?

**Předpoklad č. 2:** *Žáci s dvojí výjimečností častěji nemají možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání.*

- **3.** Realizují učitelé podporu nadání žákům s dvojí výjimečností úkoly navíc, nebo jinými přístupy k výuce?

**Předpoklad č. 3:** *Podpora nadání je častěji realizována úkoly navíc, než jinými přístupy k výuce.*

- **4.** Školy žákům s dvojí výjimečností častěji nabízí/nenabízí možnosti rozvoje nadání mimo vyučování?

**Předpoklad č. 4:** *Školy nenabízí možnosti rozvoje nadání žákům s dvojí výjimečností mimo vyučování.*

## 4.4 Sledovaný vzorek, sběr dat

Sledovaný vzorek pro průzkumné šetření byli žáci s dvojí výjimečností, kteří se vzdělávají ve školách napříč celou Českou republikou.

Dotazník byl vyhotovený ve dvou verzích, jedna pro rodiče dětí s dvojí výjimečností a druhý pro učitele, kteří ve svých školách učí žáky s dvojí výjimečností.

Dotazník pro rodiče obsahoval 19 otázek, kde byly otázky uzavřené i otevřené. Vzhledem ke specifičnosti dané skupiny byl dotazník umístěn do internetových skupin rodičů nadaných dětí. Nebylo by možné se s takovou specifickou skupinou setkat osobně.

O vyplnění dotazníku ze strany rodičů zaznamenala autorka velký zájem, rodiče se zajímali a vyjadřovali ochotně své názory. Bylo vidět, že by byli rádi, kdyby se téma nadání u dětí s dvojí výjimečností více řešilo.

Dotazník pro učitele obsahoval taktéž 19 otázek a byl rozeslán elektronickou poštou do 25 škol (většinou školním speciálním pedagogům), které se zmiňovaly na svých stránkách, že vzdělávají žáky s nadáním. Byl také vložen do internetových skupin učitelů, kde bylo možné ho dále šířit. Autorka také poskytla dotazník ve své škole, svým kolegům.

Za dobu 23 dní, kdy byl dotazník k dispozici se vrátil dotazník od 83 rodičů, ale 16 jsme vyřadili, protože dítě nebylo diagnostikované, nebo se jednotlivé odpovědi respondenta vylučovaly. Zůstalo tedy 67 dotazníků od rodičů což vzhledem ke specifičnosti skupiny považují za dostačující.

Ze strany kolegů pedagogů bylo však velké zklamání. Z vybraných a oslovených škol před elektronickou poštou, nebyla žádná zpětná vazba. Od pedagogů zaznamenala autorka, že „*takové děti nemáme, nebo o nich nevíme.*“ Dotazníky pedagogů se vrátil v počtu 32 a žádný jsme nevyřadili, budou tedy brány jako doplňující.

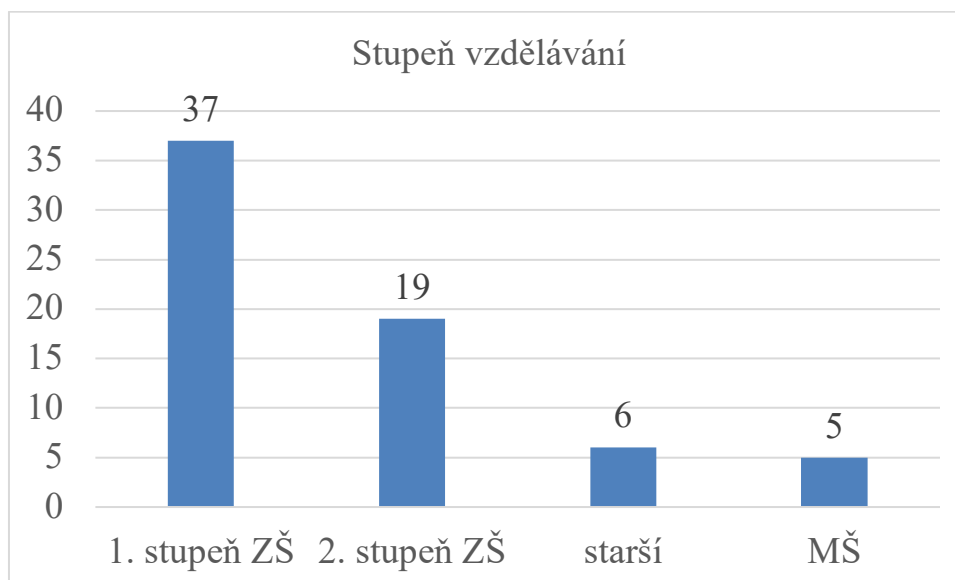
Dotazník byl anonymní dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údaj.



## **4.5 Vlastní šetření**

Stanovené průzkumné předpoklady jsme ověřovali a následně vyhodnocovali za pomoci kvantitativní metody, a to vlastním dotazníkem. Četnost daných odpovědí bude vyjádřena pro lepší přehlednost graficky.

Otázka dotazníku rodičů č. 1 a č. 2. v dotazníku rodičů dětí se týkaly identifikace žáků s dvojitou výjimečností v návaznosti na věk a pohlaví.



Graf č. 1 *Stupeň vzdělávání*

Z grafu č. 1 vyplývá, že nejvíce byli zastoupeni rodiče žáků prvního stupně základní školy. V počtu 37 (55 %) z celkového počtu 67.

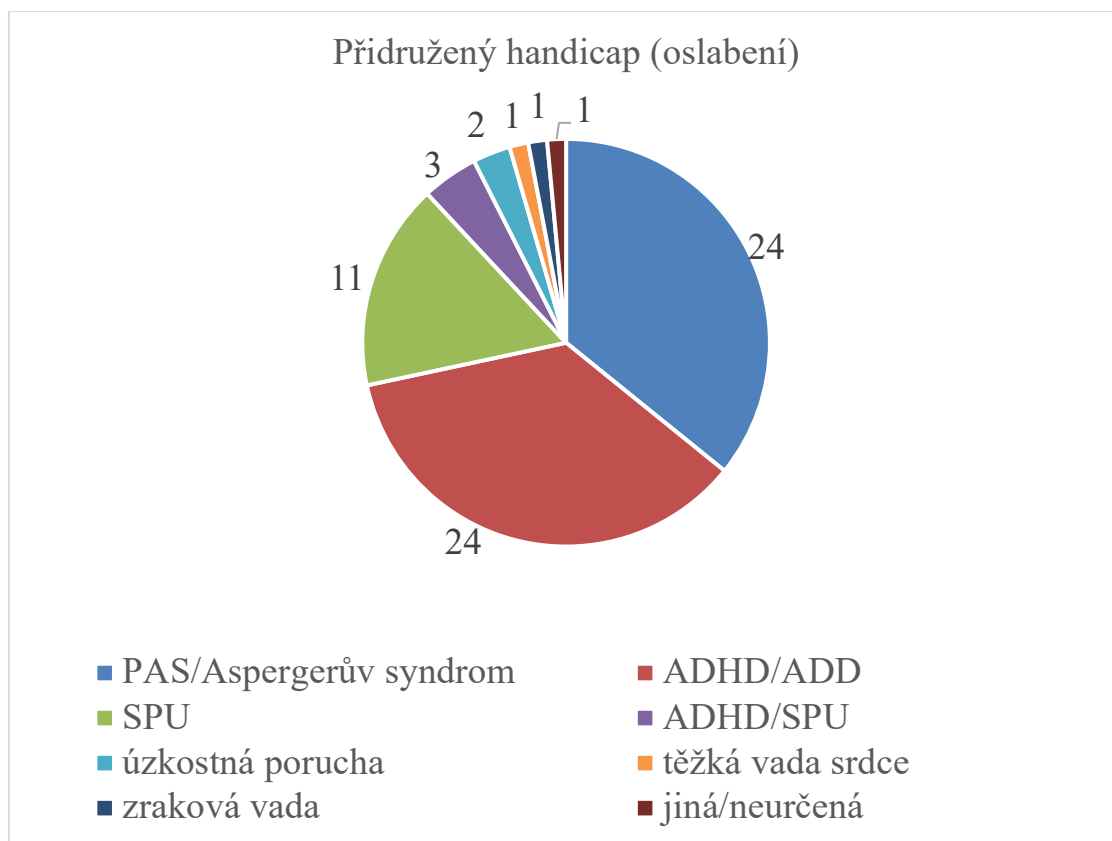
**Dívky s dvojitou výjimečností 20**

**Chlapci s dvojitou výjimečností 47**

Toto zjištění potvrzuje informace odborníků, kteří uvádějí že chlapců s PAS, ADHD a specifickými poruchami učení je více než dívek. Chlapců s ADHD a specifickými poruchami učení v poměru k dívkám **3-5:1** u Aspergerova syndromu až v poměru **8:1**. ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

Tato položka objasní četnost daného druhu oslabení v kombinaci s nadáním.

Otázka dotazníku rodičů č. 3 – Nadání mají tito žáci nejčastěji v kombinaci s:

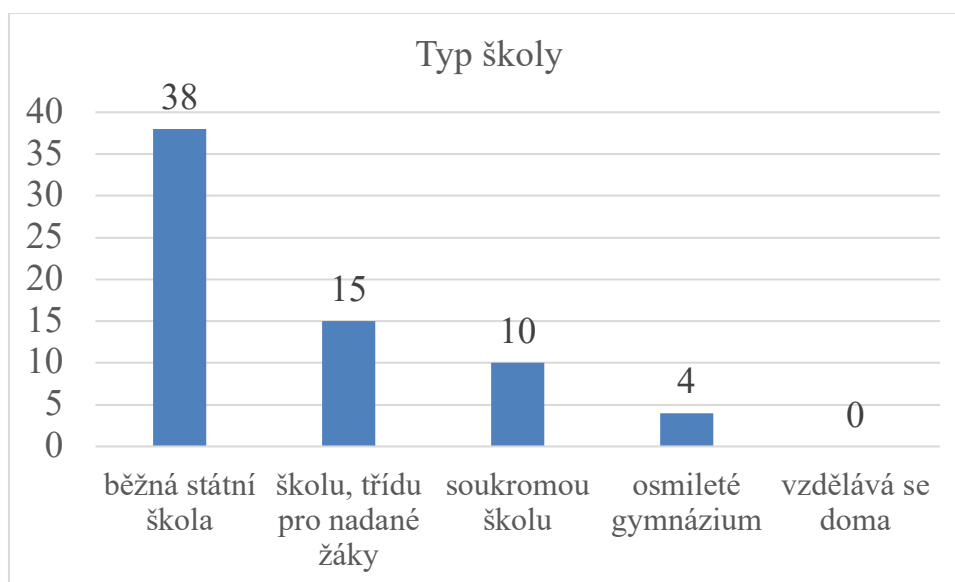


Graf č. 2 Přidružený handicap (oslabení)

Z grafu č. 2 vyplývá, že stejný počet žáků má nadání v kombinaci s PAS/Aspergerovým syndromem v počtu 24, stejně jako ADHD/ADD, taktéž v počtu 24. Se specifickými poruchami učení bylo 11 žáků a 3 v kombinace ADHD a SPU. Celkový počet 67.

Tato položka nám udává četnost typu školy průzkumného vzorku, ve které se vzdělává.

Otázka dotazníku rodičů č. 6 – Typ školy kterou žáci navštěvují.

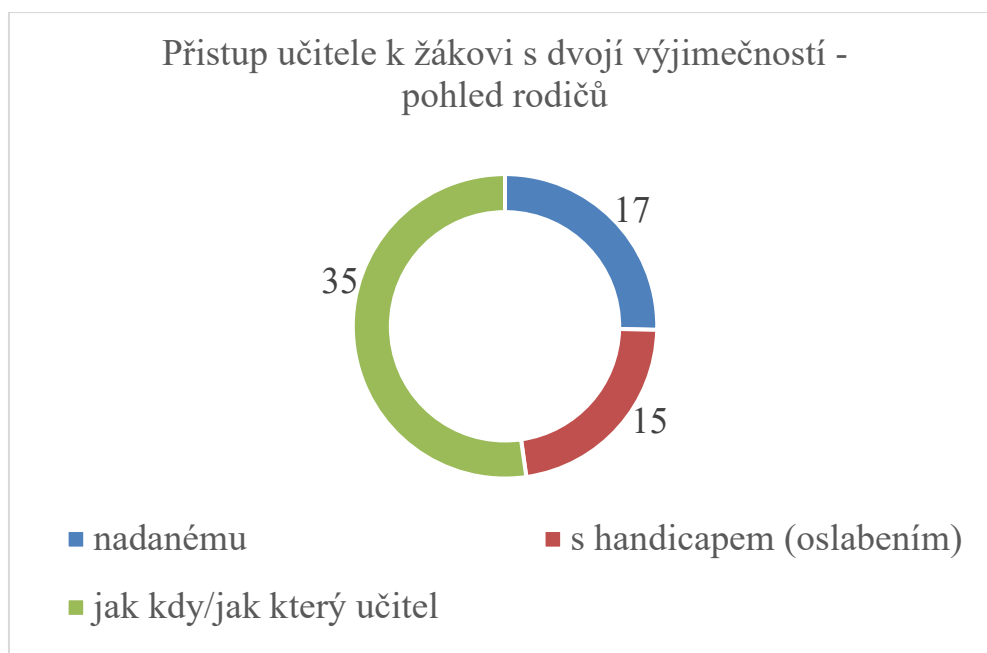


Graf č. 3 *Typ školy*

Z grafu č. 3 vyplývá, že většina v počtu 38 se vzdělává v běžné základní škole. 15 ve škole nebo třídě pro nadané žáky, 10 v soukromé škole, 4 na osmiletém gymnáziu a nikdo nemá domácí výuku.

**Průzkumný předpoklad č. 1:** *Častěji přistupují učitelé k žákům s dvojí výjimečností jako k žákům s handicapem, nebo oslabením, než k žákům nadaným.*

Položka v dotazníku rodičů č. 7 – K mému dítěti přistupují učitelé nejčastěji jako k:

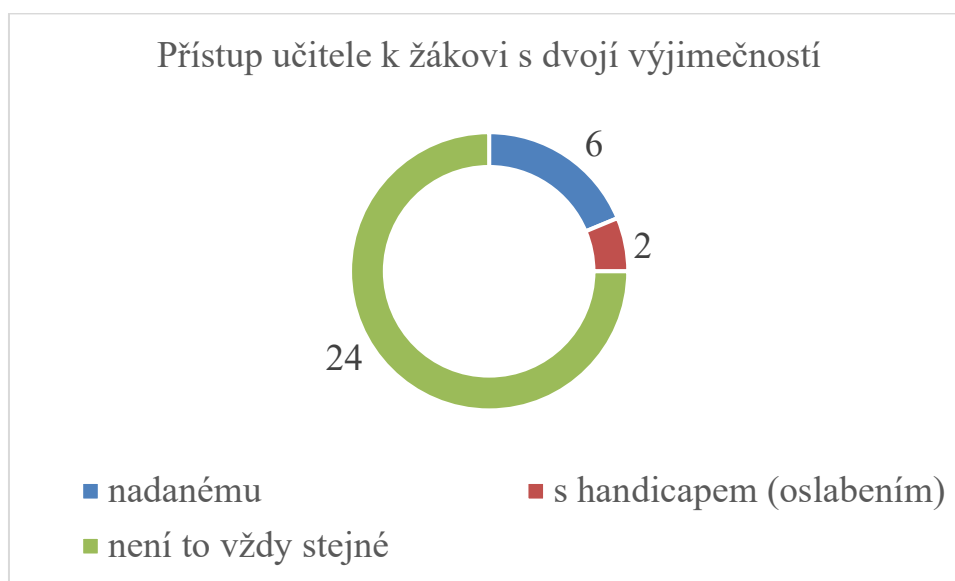


Graf č. 4 *Přístup učitele k žákovi – pohled rodičů*

Z grafu č. 4 je patrné, že přístup učitelů k žákům s dvojí výjimečností je vyvážený. 17 respondentů z celkového počtu 67 uvádí, že přístup učitelů je jako k žákovi s nadáním; 15, že je častěji jako k žákovi s handicapem a většina – 35 respondentů, udalo je to individuálně podle toho který učitel žáka zrovna učí (jak který učitel/jak kdy). První průzkumný předpoklad: **„častěji přistupují učitelé k žákům s dvojí výjimečností jako k žákům s handicapem (oslabením), než k žákům nadaným“** můžeme tedy, na základě zjištěných dat vyvrátit.

Pro porovnání si uvedeme odpovědi učitelů žáků s dvojí výjimečností.

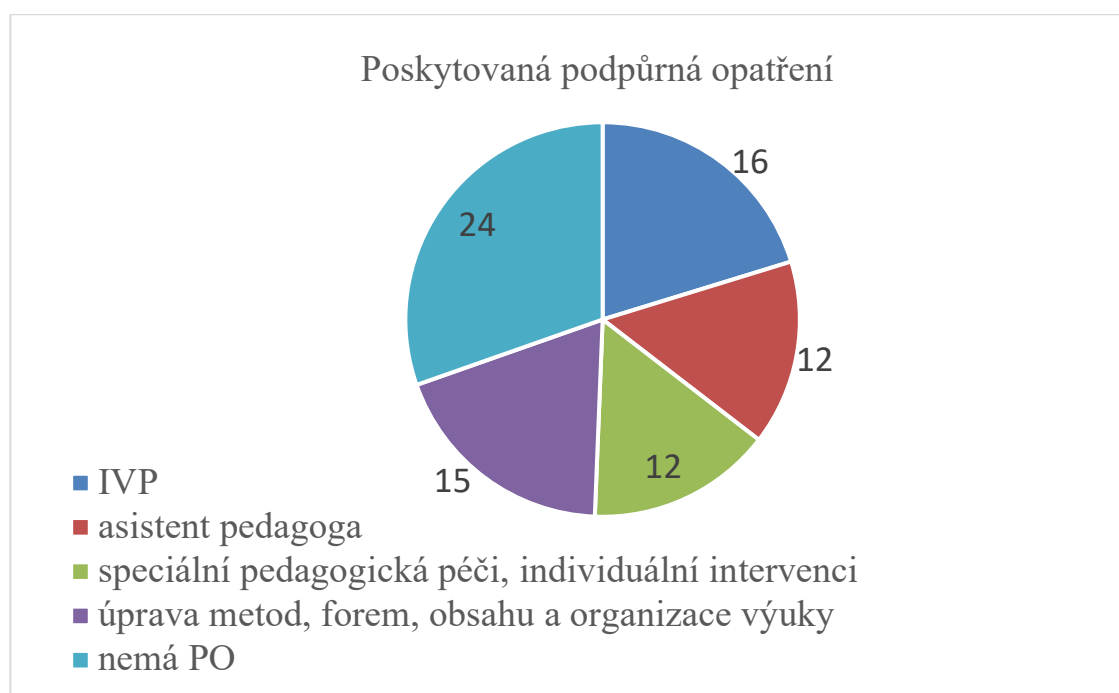
V dotazníku učitelů položka taktěž č. 7 – Jak nejčastěji k žákům s dvojí výjimečností přistupujete?



Graf č. 5 *Přístup učitele k žákovi - učitelé*

Taktěž z grafu č. 5 čteme, že většina učitelů uvedla, že přístup k žákovi není vždy stejný v počtu 24 z celkových 32 respondentů. Přístup jako k nadanému uvedlo 6 respondentů a 2 respondenti přiznali že většinou k žákovi přistupují jako k žákovi s handicapem. Především výsledek průzkumného šetření se tímto potvrzuje a předpoklad můžeme vyvrátit.

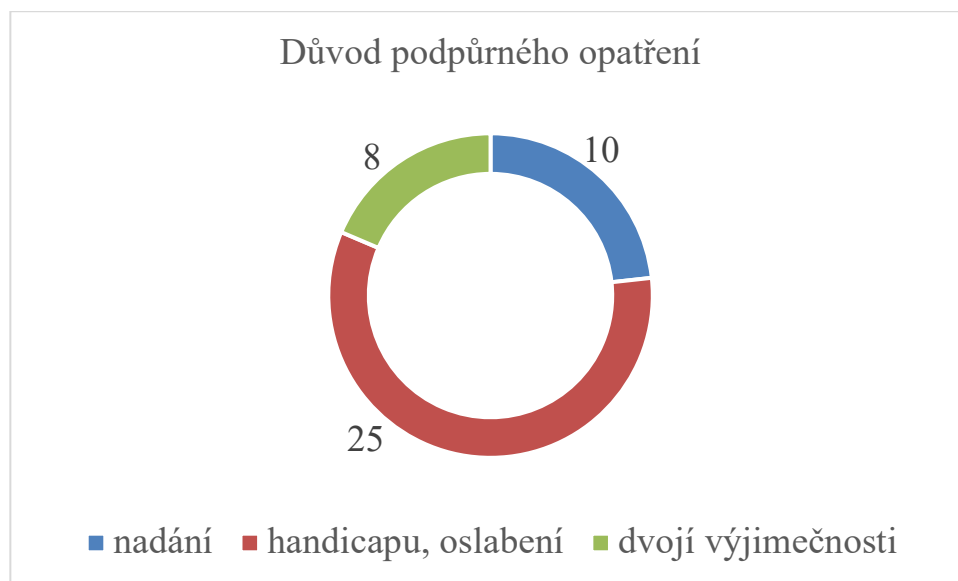
Dotazníková položka č. 8 – Četnost podpůrných opatření žáků s dvojí výjimečností.



Graf č. 6 Poskytovaná podpůrná opatření

Respondenti mohli uvést všechna podpůrná opatření (PO), která jejich dětem byla doporučena školským poradenským zařízením a jejich dítě je ve škole využívá. Šetřením bylo zjištěno že 24 žáků nemá žádná PO, 16 žáků má vytvořený IVP (individuální vzdělávací plán) a 12 žáků má asistenta pedagoga. 15 žáků má upravené metody, formy, obsah a organizaci výuky a 12 žáků doporučenou speciální pedagogickou péči, nebo individuální intervenci.

Dotazníková položka č. 9 – Podpůrná opatření má z důvodu:



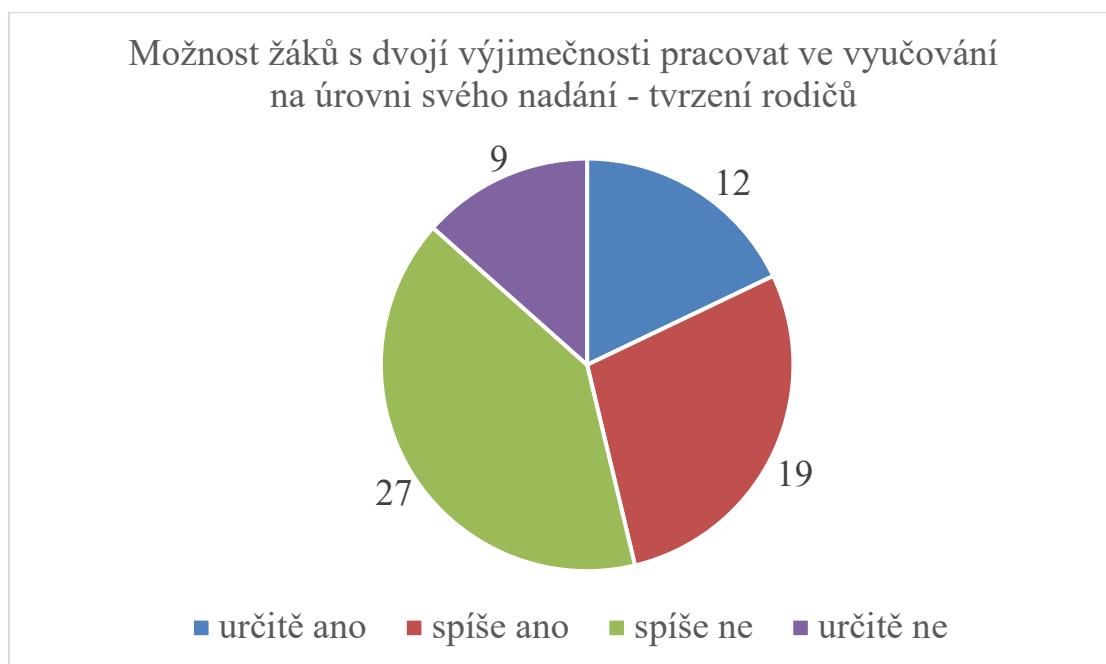
Graf č. 7 Důvod podpůrných opatření

V grafu č. 7 názorně vidíme, že z 43 žáků, kteří mají přiznaná PO, je 25 žáků s podpůrným opatřením vydaným z důvodu handicapu, nebo oslabení, což je 58 %, v 10 případech z důvodu nadání – 23 % a v 8 případech (19 %) má přiznaná PO z důvodu obou specifických.



**Předpoklad č. 2:** *Žáci s dvojí výjimečností častěji nemají možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání.*

Položka v dotazníku rodičů č. 10 – Myslíte si, že může Vaše dítě ve výuce pracovat na úrovni svého nadání?



Grar č. 8 *Možnost žáků s dvojí výjimečností pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání – tvrzení rodičů*

Z grafu č. 8 vyčteme, že možnost ano, nebo spíše ano uvedli respondenti ve 31 případech (12 určitě ano + 19 spíše ano) což odpovídá 46 % (18 % + 28 %) z celkového počtu 67 respondentů. Možnost spíše ne a určitě ne byla zaznamenána v 36 případech (27 spíše ne + 9 určitě ne) což odpovídá 53 % z celkového počtu. Větší část respondentů se přiklání k tvrzení, že žáci s dvojí výjimečností nemají možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání. Druhý průzkumný předpoklad: „**žáci s dvojí výjimečností častěji nemají možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání**“ můžeme tedy, na základě zjištěných údajů potvrdit.

Pro porovnání si uvedeme odpovědi učitelů žáků s dvojí výjimečností.

V dotazníku učitelů položka taktéž č. 8 – Má možnost žák s dvojí výjimečností ve výuce pracovat na úrovni svého nadání?

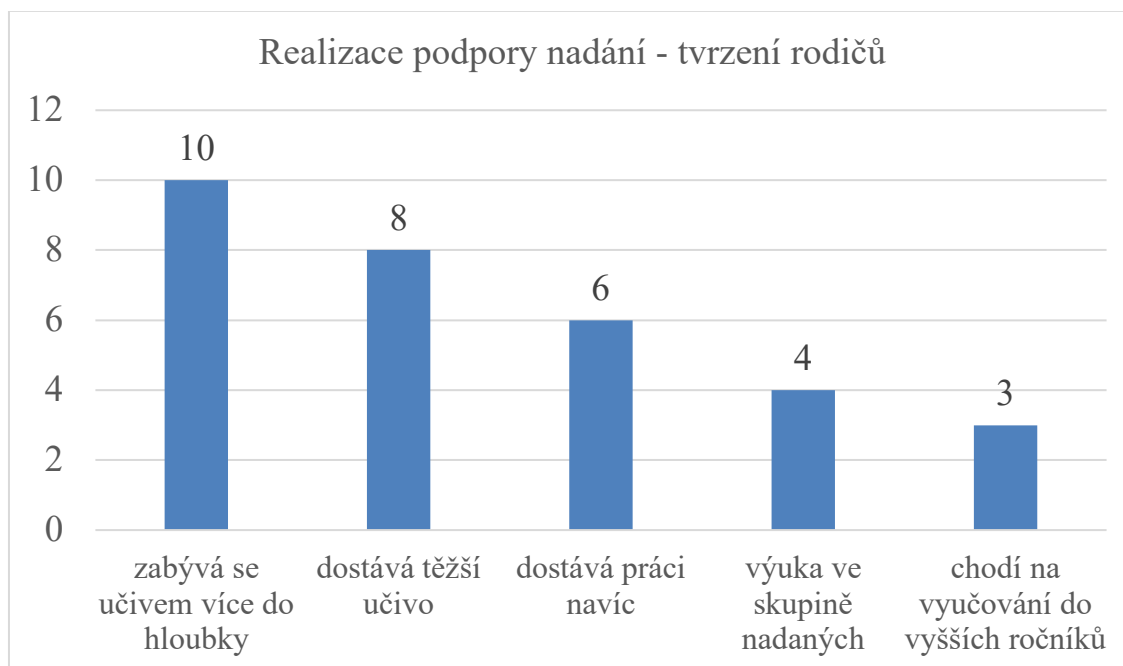


Graf č. 9 Možnost žáka s dvojí výjimečností pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání – tvrzení učitelů

V grafu č. 9 vidíme, že v případě učitelů žáků s dvojí výjimečností většina (19 spíše ano + 8 ano vždy) což je 84 % z celkového, počtu 32 si myslí že tu možnost mají. Pouze 3 uvedli, že spíše ne a 2 si myslí, že nadáním si žák s dvojí výjimečností kompenzuje své nadání. Ze strany učitelů dětí s dvojí výjimečností tedy hypotéza č. 2 potvrzena nebyla.

**Předpoklad č. 3:** *Podpora nadání je častěji realizována úkoly navíc, než jinými přístupy k výuce.*

Položka v dotazníku rodičů č. 11 – Jak nejčastěji je podpora nadání realizována?



Graf č. 10 Realizace podpory nadání ve vyučování – tvrzení rodičů

Graf č. 10 se týká rodičů v počtu 31 respondentů, kteří uvedli v předešlé otázce, že žáci s dvojitou výjimečností mají možnost ve výuce pracovat na úrovni svého nadání. Jako podporu nadání 10 uvedlo, že má možnost zabývat se učivem více do hloubky, 8 žáků dostává těžší učivo, 6 pouze práci navíc, 4 můžou realizovat výuku ve skupině s jinými nadanými žáky a jen 3 žáci chodí z důvodu nadání na výuku do vyššího ročníku. Třetí průzkumný předpoklad: **„podpora nadání je častěji realizována úkoly navíc, než jinými přístupy výuky“** nebyla potvrzena.

**Předpoklad č. 4:** *Školy nenabízí možnosti rozvoje nadání žákům s dvojitou výjimečností mimo vyučování.*

Položka v dotazníku rodičů č. 17 – Má Vaše dítě možnost ve škole rozvíjet své nadání i mimo vyučování?

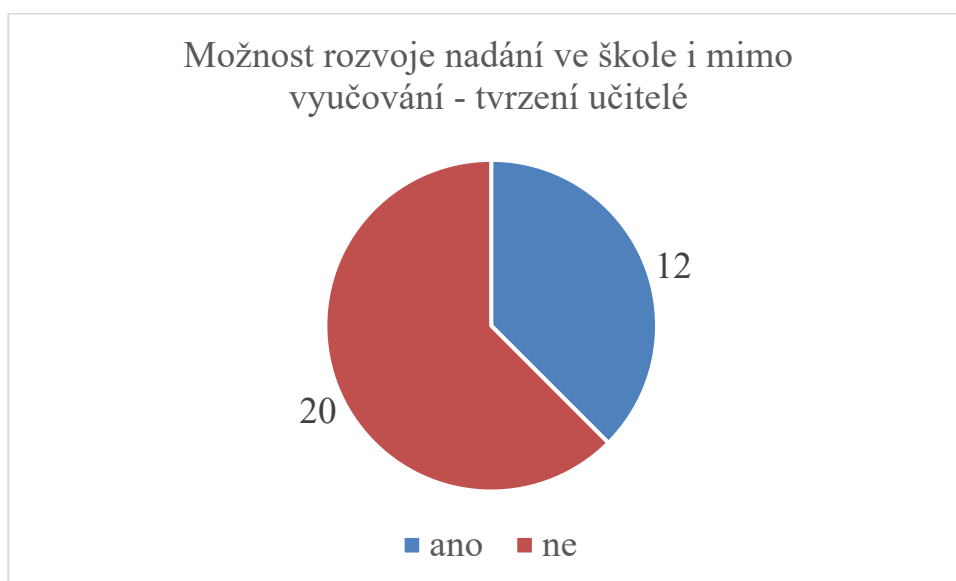


Graf č. 11 *Možnosti žáků rozvíjet nadání ve škole i mimo vyučování – dotazník rodiče*

Z grafu č. 11 je patrné, že 40 respondentů, tedy 60 % si myslí, že jejich dítě má možnost rozvíjet nadání ve škole i mimo vyučování. 27 (40 %) si pak myslí, že tuto možnost nemá. Čtvrtý průzkumný předpoklad: „**školy nenabízí možnosti rozvoje nadání žákům s dvojitou výjimečností mimo vyučování**“ můžeme tedy, ze strany rodičů, na základě zjištěných dat vyvrátit.

Pro porovnání si uvedeme odpovědi učitelů žáků s dvojitou výjimečností.

V dotazníku učitelů položka č. 15 – Mají žáci s dvojitou výjimečností na vaší škole možnost rozvíjet své nadání i mimo vyučování?



Graf č. 12 Možnost rozvoje nadání ve škole i mimo vyučování – učitelé

V grafu č. 12 můžeme sledovat, že názor učitelů je však přesně opačný než rodičů. 20 učitelů uvedlo, že si myslí, že žáci nemají možnost rozvíjet své nadání ve škole i mimo vyučování, což je 63 % a pouze 12 uvedlo, že tuto možnost žáci po vyučování mají, což odpovídá 38 % respondentů. Učitelé tak hypotézu č. 4 potvrzují.

Jedním z dílčích cílů bylo také zjistit, s jakými problémy se děti s dvojí výjimečností potýkají ve škole nejčastěji. Tato otázka byla v dotazníku rodičů pod č. 13 a byla koncipována jako otevřená.

Téměř všichni rodiče ji ochotně vyplnili. Někteří uváděli problémy spojené s handicapem (oslabením), ale 46 respondentů uvádělo jiné důvody, to je (69 % respondentů) a tak z tohoto průzkumného dílčího šetření vyplynulo, že 22 rodičů spatřuje největší problém v sociální oblasti, což je téměř polovina všech, kteří na otázku odpověděli jinak, než že je problém ve spojení s vyučováním.

Jedná se nejčastěji o problémy se vztahy se spolužáky, v jednom případě uvedli i šikanu. 12 (18 %) rodičů uvedlo, že problémem je, že se dítě ve škole/předmětu nudí a 7 respondentů uvedlo, že dítě nemá žádné problémy.

V další otázce jsme se pak dotazovali, zda se daří problémy řešit. Otázka č. 14 v dotazníku rodičů. Tam byl poměr ano/většinou ano; ne/snažíme se škola i my, ale bohužel ne 28:26 a v pěti případech respondenti uváděli, že ne, a dokonce ve dvou dotaznících se objevilo, že škola odmítá řešit problémy.

### **Další popisná data vyplývající z dotazníku rodičů a učitelů**

Žáci docházejí do školy v těchto okresech: 18 z Prahy, 15 Středočeský kraj, 8 respondentů z Jihomoravského kraje, 6 z Ústeckého kraje, 6 ze Zlínského kraje, 3 Královohradecký kraj, 3 z Vysočiny, 3 z Plzeňského, 2 Olomoucký kraj, 1 Karlovarský kraj, 1 Pardubický kraj a 1 Jihočeského kraje. Z kraje Moravskoslezského a Libereckého nebyl žádný respondent.

Učitelé byli ze škol: po 5 respondentech ze Zlínského, Jihomoravského, Plzeňského, Středočeského kraje a Prahy, 4 učitelé byli z Jihočeského kraje a po 1 z Moravskoslezského, Pardubického a Karlovarského kraje.

Učitelé byli ve všech případech ženy, nejčastěji v rozmezí věku 40 – 49 let v počtu 19 (60 %), další zastoupenou věkovou skupinou byl věk 50 – 59 let v počtu 8, což je 25 %, tedy čtvrtina učitelů, 2 učitelé byli ve věku do 29 let a pouze 1 učitel ve věku 30 – 39 let. Starší než 59 let nebyl žádný učitel.

Pedagogickou praxi uváděli v 17 případech 13 a více let, ve 12 uváděli praxi 1 – 5 let a 3 učitelé 6 – 12 let. Tedy více jak polovina učitelů měla praxi ve školství více jak 13 let.

## **Další zajímavá zjištění**

Zajímavé byly také otevřené otázky na téma s čím jsou žáci ve vzdělávání spokojeni. Mimo zájmových kroužků, družiny, jsme zaznamenali také odpovědi, že s paní učitelkou, paní asistentkou, nebo když mají možnost chodit na výuku do vyšších ročníků.

A co by těmto žákům ve vzdělávání nejvíce pomohlo? Rodiče bohužel až moc často používali slova: pochopení, tolerance, pomoc, povědomí o problematice, ochota, věnovat se nadaným stejně jako „pomalejším“, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán... A pokud se odpověď týkala dětí, tak z průzkumného šetření vyplynulo, že hodně dětem by se líbilo, kdyby se v hodinách mohli někdy věnovat tématům, která je opravdu zajímají.



## 4.6 Diskuse

V této diplomové práci jsme se zabývali podporou nadání a talentu u dětí s PAS a jinými specifickými vzdělávacími potřebami v Českých školách. Cílem bylo zjistit, jak podporu nadání u dětí s dvojitou výjimečností, ve školách vnímají jejich rodiče. Toto téma mě zajímá, protože sama mám děti ve školním věku a i ony jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi si proto vážím rodičů, ale samozřejmě i učitelů, kteří se na průzkumu podíleli a dotazníky vyplnili. Jen s pomocí vyplněných položek v dotaznících můžeme teď naplňovat dílčí cíle, které jsme si stanovili.

Dílčími cíli pak bylo:

- zjistit, jak učitelé přistupují k žákům s dvojitou výjimečností;
- zjistit, zda mají žáci s dvojitou výjimečností možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání;
- prověřit, jakou formou je nejčastěji tato možnost realizována;
- prozkoumat, jaké jiné možnosti podpory nadání školy svým žákům nabízejí;
- odhalit, s jakými problémy se tito žáci ve škole potýkají nejčastěji a zda se daří školám je řešit;
- analyzovat rozdíly v pohledu na problematiku ze strany rodičů a ze strany pedagogů.

Na výše zmíněné dílčí cíle tak navazovaly průzkumné otázky a jejich hypotézy. Vyslovené hypotézy jsme ověřovali pomocí odpovědí v dotazníku rodičů a případně doplnili odpověďmi z dotazníku učitelů. Směrodatné z důvodu nízkého počtu respondentů z řad učitelů budeme brát pro stanovení, zda hypotéza byla vyvrácena, nebo potvrzena data z dotazníkového šetření rodičů žáků s dvojitou výjimečností.

U zkoumaného vzorku rodičů a jejich dětí s nadáním specifickými vzdělávacími potřebami (dvojitou výjimečností) jsme zjistili, že více jak polovina jsou žáci 1. stupně základní školy, více než 2/3 jsou chlapci a nejvíce jsou zastoupeni žáci nadaní s PAS/Aspergerův syndrom a ve stejném počtu s poruchami ADHD/ADD. Také je z dotazníku patrné, že více jak polovina těchto dětí dochází do běžné státní základní školy.

Ptali jsme se rodičů jak učitelé přistupují k jejich dětem, zda mají pocit, že více jsou vnímáni jako s handicapem, nebo oslabením, nebo zda jako nadaní. Stejnou položku jsme také dali do dotazníku pro učitele, jak oni k těmto dětem přistupují. Z dotazníku vyplynulo, že je to

velmi individuální. Nejčastěji rodiče odpovídali, že „jak kdy“ a také „jak který“ učitel, stejně odpověděli i učitelé, pouze 2 odpověděli že jako k dítěti s handicapem. **Tímto tedy byl vyvrácen předpoklad č. 1, že učitelé přistupují k dětem s dvojí výjimečností jako k žákům s handicapem, nebo oslabením.** Z dotazníků učitelů bylo také zjištěno, že největší počet učitelů nabízí jako podporu nadání dětem s dvojí výjimečností individuální přístup, což je určitě pro tuto specifickou skupinu žáků vhodné.

Z dotazníkových položek pro rodiče tak dále vyplývá, že bohužel více jak polovina žáků nemá možnost ve vyučování pracovat na úrovni svého nadání, i když je výsledek šetření velmi těsný musíme konstatovat, že průzkumný **předpoklad č. 2, žáci s dvojí výjimečností častěji nemají možnost pracovat ve vyučování na úrovni svého nadání,**“ bohužel ze strany rodičů **vyvrácen nebyl.** Z položek doplněných učiteli je však zřejmé, že ti na to mají pohled jiný, téměř většina odpověděla, že ano, nebo spíše ano. Spíše ano, však zaujímá větší část kladné odpovědi a nijak přesvědčivě nevypadá. Velmi těsně se také vyjadřovali rodiče k dotazníkové položce, která se dotazovala na naplňování individuálního vzdělávacího plánu pedagogy, pokud ho žák, má vypracovaný. Jen o trochu větší část rodičů uvedla, že spíše ano, nebo ano, oproti zamítavým odpovědím.

Dále nás zajímalo, jestli učitelé nejčastěji řeší, hotovou práci žáků, dalšími úkoly, nebo zda mají žáci také jiné možnosti podpory nadání ve výuce. Ze sesbíraných dat jsme zjistili, že nejčastěji mají žáci možnost učivo probrat více do hloubky, zabrat se do problému, což je určitě přínosné. Rodiče tímto vyvrátili předpoklad č. 3, **že podpora nadání je častěji realizována úkoly navíc, než jinými přístupy k výuce.**

Bohužel, ale z dotazníku rodičů vyplynulo, že téměř třetina žáků má problémy v sociální oblasti, jeden dokonce zkušenosti se šikanou a poměrně velká část uvedla, že se děti ve škole nudí, jednou dokonce velký nezájem a deprivace. V jednom případě také, že učitel vůbec nerespektuje doporučení poradenského zařízení, nebo jiný, že nemá čas, na individuální přístup. Zde se tak můžeme vrátit k teoretické části o přístupu soukromých takzvaných „alternativních škol“ a názoru rodičů na tyto školy. Právě v těchto školách učitelé mají možnost pracovat s menší skupinkou dětí, a i jejich speciální vzdělávací potřeby, tam tak mohou být snáze naplňovány. Ve dvou případech rodiče uvedli, že přešli na soukromou školu, která vzdělává žáky podle Marie Montessori a jejich děti jsou teď mnohem více spokojené a rády chodí do školy.

Rodičů jsme se také zeptali jak jejich děti rozvíjí své nadání mimo školu. Nejčastěji tyto děti rozvíjí svůj hudební, nebo výtvarný talent v základních uměleckých školách, ale také v zájmových kroužcích, které nabízí škola. Nabídka je veliká, rodiče uváděli kroužek robotiky,

přírodovědný kroužek, vědecký, badatelský kroužek, sportovní kroužky a také si děti rozvíjí nadání v různých školních i mimoškolních soutěžích. Pestrou nabídkou vyjmenovaných kroužků rodiče dětí s dvojí výjimečností **vyvrátili předpoklad č. 4, že školy nenabízí možnosti rozvoje nadání žákům s dvojí výjimečností mimo vyučování**. Učitelé asi o těchto kroužcích nemají povědomí, nebo pracují ve špatných školách, protože uvedli, v 63 %, že děti tuto možnost nemají.

V předešlé kapitole se zmiňuji o zajímavých zjištěních, do kterých jsem zařadila jak věci kladné, tak bohužel, i ne moc pozitivní. Je velmi hezké se dozvědět jak žákům dělá radost, když se mohou naučit něco nového, jsou namotivováni a chtějí se učit, jít na „tu“ výuku do vyššího ročníku, probírat si „tu“ věc, která je zrovna zaujala, mít možnost se tématem, které se jim líbí zabývat do hloubky. Těší se do kroužku, který je opravdu baví a je tak smutné zjištění, že opravdu jsou i děti, kterým škola, učitel ani žádný zájmový kroužek radost nedělá.

V konceptu podpory rozvoje nadání 2014 – 2020 České školní inspekce se můžeme dočíst, že je málo rozvinutá zatím oblast péče o nadané se zdravotním postižením a chybí také prostor pro soustavnou práci s nadanými. Ve školách a školní výuce se naráží na řadu zásadních potíží a samotné mimoškolní aktivity tento problém vyřešit nemohou.

Jedním z bodů zlepšování byl malý zájem pedagogů o tuto oblast a mnohdy také nedostatečná provázanost a obsahová obecnost jednotlivých programů z oblasti nadání a péče o nadané. V roce 2016, kdy byl dělán průzkum na téma vzdělávání pedagogů v této oblasti, tak jen minimum pedagogů projevilo o toto vzdělání zájem. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)) A z dotazníkového šetření škol, zapojených do projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, v roce 2020 vyplynulo pozitivní zjištění. *„Zástupci základních škol uvádějí, že dochází k mírnému zlepšení práce s nadanými žáky. Zajímavé však je, že pohledy učitelů na vlastní práci a ředitelů na práci učitelů se rozcházejí, ředitelé jsou v hodnocení učitelů kritičtější.“* ([www.inkluzevpraxi.cz](http://www.inkluzevpraxi.cz))

Bylo by určitě zajímavé, udělat průzkum přímo s rodiči, žáky a jejich konkrétními učiteli, kteří je vyučují, jak navzájem na možnosti podpory nadání v dané škole nahlíží. Toto však nechám na posouzení kolegům, kteří by se danou problematikou chtěli zabývat a nějaký průzkum v této oblasti uskutečnit.

## **Závěr**

Žáci s nadáním a speciálními vzdělávacími potřebami to nemají v životě jednoduché. Je tolik věcí, které musí zvládnout, žádný zdravý dospělý člověk si to nemůže představit, co prožívají, a to jsou ještě děti. Mělo by být alarmující kolik dětí, má psychické potíže a kolik dětí z tohoto průzkumného šetření má problémy v sociální oblasti. Cítí se nepochopeni, nešťastní, sami, nemají kamarády a nemají úniku, protože školní docházka je povinná. A tak každý z nás pedagogů, když přispěje troškou pochopení, zastaví se, nebude spěchat a žáka vyslechne, bude o krůček blíže ke šťastnému dítěti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

BAZALOVÁ, Barbora, ŠIMONÍK, Oldřich, ed. *Výchova a nadání 3: dílčí výzkumný tým 5 - Vzdělávání a výchova nadaných žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5117-1.

CIHELKOVÁ, Jana. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1248-5.

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

BUDÍNOVÁ, Irena, Růžena BLAŽKOVÁ, Milena VAŇUROVÁ a Helena DURNOVÁ. *Úlohy z matematiky pro bystré a nadané děti prvního stupně ZŠ, jejich učitele a rodiče: škály pro identifikaci nadání, zkušenosti s nadanými žáky*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1012-0.

FREEMAN, Joan. *Volnočasové aktivity pro nadané a talentované u nás a ve světě*. Praha: NIDM MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-83-0.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

HUBATKA, Miloslav. *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, [2020]. ISBN 978-80-7635-011-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANČÍKOVÁ, Zdeňka a kol. *Mimořádně nadané dítě: Manuál pro učitele. 2009-2010*.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.

MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.

MÖNKES, F. J. a Irene H. YPENBURG. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, 2002. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.

MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.

OSTATNÍKOVÁ, Daniela, Jolana LAZNIBATOVÁ a Jana JURÁŠKOVÁ. *Spoznajte nadané dieťa: rodičom, psychologom a pedagógom*. Ilustroval Tomáš BELAN. Bratislava: Asklepios, 2003, 68 s. ISBN 80-7167-068-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7520-7.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.

PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD - variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2930-8.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.

STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

ŠIMONÍK, Oldřich, ed. *Výchova a nadání 2: dílčí výzkumný tým 5 - Vzdělávání a výchova nadaných žáků*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-055-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

*Tvořivost jako součást nadání: metody, výzkumy, koncepce a projekty k rozvoji tvořivého myšlení a podpoře nadání = Creativity as Part of Giftedness : methods, researches, conceptions and projects for the development of creative thinking and talent support.* Přeložil Milan POHL. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-97-8.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

### **Internetové zdroje:**

[www.autismport.cz](http://www.autismport.cz) [online]. [cit. 2022-06-20].

[www.csicr.cz](http://www.csicr.cz) [online]. [cit. 2022-07-20].

[www.deti.mensa.cz](http://www.deti.mensa.cz) [online]. [cit. 2022-06-20].

[www.inkluzeypraxi.cz](http://www.inkluzeypraxi.cz) [online]. [cit. 2022-07-20].

[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. [cit. 2022-06-20].

[www.nadanedeti.cz](http://www.nadanedeti.cz) [online]. [cit. 2022-06-20].

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) [online]. [cit. 2022-06-20]



# Přílohy

## Dotazník pro rodiče dětí s dvojí výjimečností

Dobrý den,

jsem studentkou učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika, asistentkou pedagoga a také maminkou dvou dětí a nyní píšu diplomovou práci na téma: Podpora nadání a talentu u dětí s PAS nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami (dětí s dvojí výjimečností). Práce se zabývá otázkami poskytované podpory nadání těmto dětem ve školách v ČR. A protože bych ráda ve své praxi těmto dětem i jejich rodičům rozuměla a co nejvíc je podpořila, chtěla bych Vás poprosit o vyplnění anonymního dotazníku, který se věnuje této problematice.

Předem moc děkuji za Váš čas.

### 1. Věk dítěte:

- a) Mateřská škola (do 6 let)
- b) 1. stupeň základní školy (6-10 let)
- c) 2. stupeň základní školy (11-15 let)
- d) starší

### 2. Pohlaví dítěte:

- a) dívka
- b) chlapec

### 3. Moje dítě má diagnostikovanou dvojí výjimečnost, (případně mám podezření na dvojí výjimečnost), nadání má souběžně s:

- a) Aspergerovým syndromem, PAS
- b) ADD, ADHD
- c) poruchou učení (dyslexie, dysgrafie, ap.)
- d) jinou – napište prosím jakou?

### 4. Mám podezření na dvojí výjimečnost, ale dítě zatím není diagnostikované, uveďte prosím důvod:

- a) nechci dítě testovat
- b) zatím mi to nikdo nedoporučil
- c) ještě nechodí do školy (MŠ, ZŠ)
- d) jiný důvod – napište prosím jaký?

### 5. Pokud jste odpověděli, že nechcete dítě testovat, uveďte prosím důvod:

- a) nepotřebuji to
- b) nemám důvěru v pedagogicko-psychologickou poradnu (pedagogy, psychology)
- c) jiný – uveďte prosím jaký?

**6. Jakou školu Vaše dítě navštěvuje:**

- a) běžnou státní školu
- b) školu, třídu pro nadané žáky
- c) soukromou školu
- d) osmileté gymnázium
- e) vzdělává se doma

**7. K mému dítěti ve škole přistupují častěji jako k:**

- a) nadanému
- b) dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami (PAS, ADHD, poruchou chování, SPU...)
- c) jak kdy, jak který učitel
- d) jiné – uveďte prosím

**8. Má Vaše dítě doporučeno nějaké podpůrné opatření (PO), jaké?**

- a) individuální vzdělávací plán (IVP)
- b) asistenta pedagoga
- c) speciálně-pedagogickou péči, individuální pedagogickou intervenci
- d) upravené metody, formy, obsah, nebo organizaci výuky
- e) nemá PO
- f) jiné – uveďte prosím jaké?

**9. Podpůrné opatření (PO) má z důvodu:**

- a) nadání
- b) oslabení (PAS, ADHD, SPU, poruchy chování)
- c) dvojí výjimečnosti (nadání + oslabení)
- d) nemá PO

**10. Myslíte si, že může Vaše dítě ve výuce pracovat na úrovni svého nadání?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**11. Pokud jste odpověděli že ano, jak nejčastěji?**

- a) dostává práci navíc
- b) dostává těžší učivo
- c) zabývá se učivem více do hloubky
- d) chodí na vyučování do vyššího ročník
- e) jiné – napište prosím jak?

**12. Pokud má dítě vypracovaný individuální vzdělávací plán, daří se škole plán plnit?**

- a) ano

- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

**13. S jakými problémy se Vaše dítě v rámci vzdělávání potýká nejčastěji?  
Prosím uveďte:**

**14. Daří se tyto problémy řešit?**

- a) ano / většinou ano
- b) snažíme se my i škola, ale spíše ne
- c) ne – uveďte prosím důvod.

**15. S čím je Vaše dítě ve vzdělávání spokojené?**

**Prosím uveďte:**

**16. Přináší Vašemu dítěti ve vzdělávání dvojí výjimečnost nějaké pozitivum?**

**Prosím uveďte:**

**17. Má Vaše dítě možnost ve škole rozvíjet své nadání mimo vyučování?**

- a) ne
- b) ano – uveďte prosím jak?

**18. Co by podle Vás, Vašemu dítěti nejvíce v rámci vzdělávání pomohlo?**

**Prosím napište:**

**19. Kraj ve kterém, Vaše dítě navštěvuje školu:**

## Dotazník pro učitele žáků s dvojí výjimečností

Dobrý den,

jsem studentkou učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika, asistentkou pedagoga a také maminkou dvou dětí a nyní píšu diplomovou práci na téma: Podpora nadání a talentu u dětí s PAS nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami (dětí s dvojí výjimečností). Práce se zabývá otázkami poskytované podpory nadání těmto dětem ve školách v ČR. A proto bych Vás chtěla poprosit o pár minut času na vyplnění dotazníku pro učitele.

Dotazník má 19 otázek a zabere Vám cca 5 minut času.

Předem moc děkuji za Váš čas.

### 1. Typ školy ve které učíte:

- a) běžná státní škola
- b) soukromá škola
- b) škola se třídami pro nadané žáky
- c) osmileté gymnázium

### 2. Kolik máte ve Vaší škole žáků diagnostikovaných s dvojí výjimečností (nadání společně se speciálními vzdělávacími potřebami)?

- a) 0
- b) ne více než 5
- c) 5 – 10
- d) více než 10

### 3. Jaké oslabení se u žáků s dvojí výjimečností společně s nadáním ve Vaší škole vyskytuje nejčastěji?

- a) Aspergerův syndrom, porucha autistického spektra (PAS)
- b) Porucha pozornosti (ADHD, ADD)
- c) Specifické poruchy učení (SPU) – dyslexie, dysgrafie, dysortografie ad.
- d) jiné – napište prosím jaké?

### 4. Myslíte si, že dokážete žáka s dvojí výjimečností rozpoznat v rámci pedagogické diagnostiky?

- a) ano
- b) ne
- c) jen některé
- d) jiná odpověď

### 5. Jaký druh podpůrných opatření (PO) žákům s dvojí výjimečností poskytujete? Vyberte všechna:

- a) IVP, PO 1.stupně

- b) asistent pedagoga
- c) pedagogická intervence, předměty speciálně-pedagogická péče
- d) úpravu výstupů během hodiny
- e) žádná
- f) jiná – napište prosím jaká?

**6. Používáte pro výuku těchto žáků jiné metody práce než s běžnými žáky?**

- a) ne
- b) ano – uveďte prosím jaké nejčastěji?

**7. Jak nejčastěji k žákům s dvojitou výjimečností přistupujete?**

- a) jako k nadanému
- b) jako s oslabením (PAS, SPU, ADHD ad.)
- c) není to vždy stejné
- d) jinak – napište prosím jak?

**8. Má možnost žák s dvojitou výjimečností ve výuce pracovat na své úrovni svého nadání?**

- a) ano vždy
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) nadáním si kompenzuje oslabením, pracuje jako ostatní žáci
- e) jiná odpověď

**9. Jakou podporu ve vzdělávání žákům s dvojitou výjimečností nabízíte vzhledem na nadání? Vyberte všechna:**

- a) rozšíření učiva, probrat učivo více do hloubky
- b) soutěže
- c) akcelerace, vzdělávání ve vyšším ročníku
- d) zájmové aktivity po vyučování (kroužky ap.)
- e) individuální přístup
- f) vlastní badatelská činnost
- g) jiná – uveďte prosím jaká?

**10. Jaký je Váš názor na akceleraci (studium ve vyšším ročníku, přeskočení ročníku) u žáků s dvojitou výjimečností?**

**11. Můžete se v rámci vyučování dostatečně věnovat žákům s dvojitou výjimečností?**

- a) ano
- b) ne
- c) jen někdy
- d) jiná odpověď

**12. Jaké vzdělávání je podle Vás pro žáky s dvojitou výjimečností nejvhodnější?**

- a) společné vzdělávání v běžné škole
- b) vzdělávání ve škole, třídě pro nadané
- c) žák by měl studovat sám, individuálně
- d) kombinace společného vzdělávání s individuálním, nebo skupinovým s nadanými spolužáky
- e) jiné – uveďte prosím jaké?

**13. Jsou žáci s dvojitou výjimečností a jejich rodiče se školou dle Vašeho názoru spokojeni?**

- a) ano, máme pozitivní ohlasy
- b) spíše nejsou
- c) nevím
- d) jiná odpověď

**14. Jaké problémy u žáků s dvojitou výjimečností nejčastěji řešíte?**

**15. Mají žáci s dvojitou výjimečností ve Vaší škole možnost rozvíjet své nadání i mimo vyučování?**

- a) ne
- b) ano – napište prosím jak?

**16. Vaše pohlaví:**

- a) žena
- b) muž

**17. Váš věk:**

- a) 18 – 29 let
- b) 30 – 39 let
- c) 40 – 49 let
- d) 50 – 59 let
- e) více

**18. Délka Vaší pedagogické praxe:**

- a) 1 – 5 let
- b) 6 – 12 let
- c) 13 a více let

**19. Ve kterém kraji učíte?**

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Pavla Gazdová Šamajová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Speciálně pedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Lucia Pastieriková Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Podpora nadání a talentu u dětí s PAS, nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami
<b>Název v angličtině:</b>	Supporting giftedness and talent in children with ASD or other special disorders
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou nadání v kombinaci se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část vymezuje pojmy nadání, talent, speciální vzdělávací potřeby, ADHD, Asperger syndrom. Podpora při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části je prezentován kvantitativní průzkum u rodičů těchto dětí. Ten měl za úkol zjistit jejich názor na danou problematiku.
<b>Klíčová slova:</b>	Podpora, talent, nadání, Aspergerův syndrom, dvojí výjimečnost, handicap
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the issue of giftedness in combination with special educational needs. The theoretical part defines concepts of aptitude and talent specific Learning Disabilities, Attention, ADHD and Asperger syndrom. Support in education children with special educational need. In the practical part, quantitative research on the parents of these children. Its aim was to assess their opinion on this issue.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Support, talent, gift, Aspergersyndrom, twice exceptional, handicap
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník pro rodiče žáků s dvojí výjimečností Dotazník pro učitelé žáků s dvojí výjimečností
<b>Rozsah práce:</b>	60 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk