

Odborně speciálně pedagogický diskurs k otázkám diagnostického schématu žáků s dvojí výjimečností

Renata Kovářová¹
Martin Kaleja²

¹ Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky; Fráni Šrámka 3, Ostrava; email: renata.kovarova@osu.cz

² Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky; Fráni Šrámka 3, Ostrava; email: martin.kaleja@osu.cz

Grant: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0003971

Název grantu: Vytvoření sítě inkluzivních škol v Moravskoslezském a Zlínském kraji (OPVVV)

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Problematika nadání/mimořádného nadání je velmi široká a komplikovaná, proto žáky s vysokým intelektovým potenciálem není jednoduché rozpoznat, což dokládáme i v našem příspěvku. Je potřeba kooperace odborníků, kteří využijí adekvátní diagnostické materiály k stanovení diagnózy nadání/mimořádného nadání. V posledních letech si odborníci uvědomují, že ve skupině žáků s vysokým (intelektovým) potenciálem můžeme najít i takové, kteří se vyznačují jistými zvláštnostmi, týkající se povahy projevů a dopadů zdravotního postižení, popřípadě zdravotního znevýhodnění. Důležité je tyto žáky odhalit a posléze jim nastavit adekvátní podpůrná opatření, která budou nápomocna rozvoji obou jejich jinakostí (nadání i zdravotní znevýhodnění). Saturace vzdělávacích potřeb, kterými se žáci vyznačují, kladou legitimně na pedagogické profesionály vyšší nároky. Nejedná se přitom pouze o učitelskou veřejnost, ale týkájí se celého poradenského systému, jak na úrovni školního vzdělávání, tak na úrovni dalšího odborného poradenství, jehož rámec působnosti vstupuje, nebo má souvislost jakoukoliv s touto oblastí.

Klíčová slova žák, dvojí výjimečnost, diagnostika, identifikace, vzdělávání, podpůrná opatření

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH KONSTRUKTŮ ŘEŠENÉHO TÉMATU (VE VZDĚLÁVÁNÍ)

Žáci s vysokým (intelektovým) potenciálem a zároveň vyznačující se jistými zvláštnostmi, týkající se povahy projevů a dopadů zdravotního postižení, popřípadě zdravotního znevýhodnění, tvoří specifickou skupinu jedinců ve školním vzdělávání. Současná pedagogická veřejnost při výkonu své pozice se bude s touto cílovou skupinou objektů vzdělávání čím dál častěji setkávat. Zajištění rozvoje jejich schopností a saturace vzdělávacích potřeb, kterými se žáci vyznačují, kladou legitimně na pedagogické profesionály vyšší nároky. Nejedná se přitom pouze o učitelskou veřejnost. Požadavky se týkají také celého poradenského systému, jak na úrovni školního vzdělávání, tak na úrovni dalšího odborného poradenství, které zajišťuje jak diagnostiku, tak i podporu žákům s dvojí výjimečností. Cílem našeho sdělení není vytvářet výčet znaků edukativní či jiné povahy, který by sloužil k pouhé deskripci vlastností, znaků, projevů či charakteristik, díky kterým by si čtenář lépe utvářel obraz o socio-educativním profilu takových žáků. Naš záměr směřuje k vytyčení reálného kontextu toho, co vše vstupuje do profese pedagogických

pracovníků, ať už působících ve vzdělávání nebo angažujících se v poradenských službách. Ten může být zdařileji ukotven v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků a bezesporu své místo nalézá pak také v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pedagogická veřejnost s vědomím, že poskytování vzdělávání je veřejnou službou, musí přijmout požadavky, jež plynou z projevů, charakteristik žáků ve vzdělávání. Jejich angažmá, nebo možná lépe řečeno angažovaná invence jim ve vlastním nastavení může zcela jistě významně posloužit. Jedná se například o nastavení komfortního prostředí a podmínek pro realizaci výchovně vzdělávacích procesů, kterých lze dosáhnout na základě optimálně stanovených diagnostických závěrů, přičemž vlastní diagnostický proces se opírá o procesně korektní postupy a aplikaci předmětných diagnostických baterií a nástrojů. Nezbytné je také věcně správné zpracování jednotlivých dílčích výsledků a adekvátní (re)interpretace poznatků.

Vymezení samotného konstruktů nadání je velmi problematické a v průběhu vývoje společnosti nabývá nových souvislostí. Primární pojetí nadání souviselo s představitelem kognitivního přístupu ke studiu nadání, Lewisem Madisonem Termanem, který považoval za hlavní ukazatel nadání inteligenční kvocient. Z dnešního úhlu pohledu je zřejmé, že se Termanovi nemohlo podařit podchytit celé spektrum nadání, jelikož přihlížel pouze k jednomu přesně stanovenému kritériu. S vývojem zkoumání problematiky nadání vstupují do popředí osobnostní charakteristiky žáků, tvořivost, otevřenost vůči novým informacím, flexibilita apod. vznikají různé modely nadání, které poukazují na nejrůznější vztahy mezi jednotlivými schopnostmi a výkony jedince. V roce 1983 přichází Howard Gardner s teorií mnohonásobné inteligence, přičemž stanovil 7 typů inteligence, které jsou v jisté míře přítomny u každého člověka. V roce 1999 byly přidány další 2 typy inteligence. (srov. Hříbková, 2005, Portešová, 2009, Havigerová, 2011)

Diagnostika samotného nadání, popř. mimořádného nadání není v současné době jednoduchá a jednoznačná. Je potřeba kooperace mnoha odborníků jako jsou učitelé, psychologové, speciální pedagogové, popř. sociální pedagogové. Není možné opomenout ani zákonné zástupce, kteří mají nezastupitelnou roli při sestavování anamnézy. Jak již bylo výše uvedeno, nejedná se pouze o stanovení IQ, ale je nutno na žáka nazírat komplexně v celé jeho osobnosti, a

také přihlížet k sociálnímu prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Složitost a obtížnost samotného diagnostického procesu dokumentují i počty diagnostikovaných žáků v základních školách. V následující tabulce předkládáme počty nadaných a mimořádně nadaných žáků za posledních 5 let, kdy je tato statistika uváděna na webových stránkách MŠMT.

Tabulka 1 Celkové počty žáků a počty deklarovaných/doložených nadaných žáků v letech 2017 - 2022

Školní rok	Celkem žáků	Nadaní žáci	
		celkem	z toho mimořádně nadaných
2017/2018	107 772	1881	1116
2018/2019	120 845	2244	894
2019/2020	132 984	2330	937
2020/2021	135 204	2171	847
2021/2022	132 360	1955	765

Zdroj: Statistický informační systém MŠMT, 2022

Přestože již z výše uvedené tabulky je zřejmé, že počty diagnostikovaných nadaných žáků tvoří pouhý zlomek, patrnější to bude, převedeme-li absolutní počty na procenta.

Tabulka 2 Relativní hodnoty počtů žáků a deklarovaných / doložených nadaných žáků v letech 2017 - 2022

Školní rok	Celkem žáků	Nadaní žáci	
		celkem	MN ve vztahu k celkovému počtu žáků
2017/2018	100 %	1,75 %	1,04 %
2018/2019	100 %	1,86 %	0,74 %
2019/2020	100 %	1,75 %	0,70 %
2020/2021	100 %	1,61 %	0,63 %
2021/2022	100 %	1,48 %	0,62 %

Zdroj: Statistický informační systém MŠMT, 2022

Tabulka 2 ukazuje, že procento diagnostikovaných nadaných žáků je nižší, než bychom předpokládali (v souladu s Gaussovou křivkou). Navíc procentuální zastoupení nadaných žáků v posledních letech mírně klesá, což vybízí k hlubšímu zamyšlení. Výše uvedené deklarované počty sdělují pouze ty nadané a mimořádně nadané žáky, jejichž zákonní zástupci při sběru relevantních dat charakteristiku nadání, popř. mimořádného nadání doložili a k jejich speciálním vzdělávacím potřebám se legitimně přihlásili. Další z možností nižšího zastoupení uvedených cílových skupin žáků, je i fakt, kterým se zabývá náš příspěvek, a to, že u určitého procenta nadaných žáků mohou být přítomny současně i problémy, které vyplývají z vývojových činitelů. Tento fakt následně znesnadňuje efektivní diagnostiku nadání.

V současné době do obdobné diskuse vstupuje nové terminologické pojetí. Hovoří o jedincích s vysokým potenciálem, popř. vysokými potencialitami nebo o jedincích a akcelarováním vývojem. Stehlíková (2018) však uvádí, že všechny dosud užívané termíny směřují ke schopnostem, dovednostem, nadání, přičemž opomíjejí osobnost jedince, jeho specifický způsob myšlení a prožívání. Český právní řád ve svém rámci vymezuje nadaného žaka, resp. žaka s nadáním. Pamatuje rovněž na definici mimořádně nadaného žaka. Nadaným žakem se rozumí jedinec, který vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, intelektových činností nebo v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žaka se v souladu s Vyhláškou MŠMT č. 27/2016 Sb. považuje žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Nahlížíme-li na nadání v širokém kontextu, nemáme problém připustit, že mezi nadanými jedinci se vyskytují i jedinci se zdravotním postižením, či znevýhodněním. Samozřejmě tato souvislost platí i opačně – mezi jedinci se zdravotním postižením se vyskytují jedinci nadaní. Není důležité, který úhel pohledu si vybereme, důležité je, abychom k těmto žákům přistupovali zodpovědně, s vědomím jejich jinakosti a snažili se o maximální rozvoj jejich potenciálu. V současné době již odborníci připouštějí souhrn nadání a zdravotního postižení i ve smyslu specifických poruch učení, ADHD a poruch autistického spektra. Pro toto spojení užíváme v České republice ustálené spojení „dvojitá výjimečnost“. Toto je prostým překladem z anglického „twice exceptional“. (srov. Montgomery, 2003, Portešová, 2009, Portešová, 2011)

Výsledky mezinárodních studií (srov. Winebrenner a kol., 2008) ukazují na poměrně těsný vztah mimořádného nadání ke specifickým poruchám učení, popřípadě specifickým poruchám chování. Výskyt takto vzájemně propletené komorbidity se podle uvedených výzkumů týká až 30 % prevalence dětské populace s touto zvláštností. Studie Michaela Postma (2020, online) dále ukazují, že výskyt komorbidity otázky mimořádného nadání a další tzv. „opačné“ zvláštnosti se týká především:

- pervazivních vývojových poruch, zde se jedná především o Aspergerův syndrom,
- porucha integrace senzorických procesů, která se v diagnostických schématech často propojuje s projevy plynoucími s ADHD, tedy se specifickou poruchou chování,
- specifické poruchy učení a pak také obecně poruchy chování a emocí různého základu a různého typu, tedy s variabilním etiologicko-kauzálním základem,
- tělesného postižení a znevýhodnění, včetně chronického onemocnění, které může mít dopad na procesy učení a jejich výsledek,
- v neposlední řadě pokud jde o mimořádné neintelektové nadání komorbidity a mentální retardací je další možnou variantou dvojitá výjimečnost.

Již výše jsme se zabývali nutností adekvátní diagnostiky a nastavení efektivních opatření vedoucích k rozvoji nadání. U žáků s dvojitou výjimečností je situace mnohem složitější a vyžaduje komplexní přístup mnoha odborníků – lékařů, pedagogů, psychologů, speciálních pedagogů, popř. sociálních pedagogů. Nezastupitelnou roli hrají také rodiče, zejména v případech, že přistupují objektivně ke schopnostem a potřebám svého dítěte. Velmi často nastává situace, že nadaný žák vykazuje známky nežádoucího chování, popř. problémů v učení, které jsou spouštěcím mechanismem k doporučení žaka k diagnostice ve školském poradenském zařízení. Zde je následně, na základě komplexní diagnostiky (psychologické, speciálně pedagogické, sociální), odhaleno vysoké nadání žaka. Bezprostředně poté by mělo dojít k nastavování podmínek efektivní edukace tak, aby byly eliminovány nežádoucí projevy žaka a docházelo k maximálnímu rozvoji potenciálu žaka s přihlédnutím k jeho speciálně vzdělávacím potřebám.

Pedagogové jsou povinni využít veškerých podpůrných opatření, která odpovídají individuálním vzdělávacím potřebám žáků, přičemž vycházejí z doporučení školského poradenského zařízení. Jednotlivá podpůrná opatření řeší Vyhláška MŠMT č. 27/2016, Sb., ve znění pozdějších předpisů, která je prováděcím předpisem školského zákona č. 561/2004, Sb., ve znění pozdějších předpisů. Nastavení vhodných podpůrných opatření je velmi složité a je potřeba na něj nazírat v širším kontextu, aby byl reflektován stupeň a oblast nadání, typ a stupeň zdravotního postižení/znevýhodnění, dosavadní zkušenosti žaka se vzděláváním, spolupráce s rodinou, podpora poradenských služeb apod.

2. VYMEZENÍ KONTEXTU ŠKOLNÍ EDUKACE ŽÁKŮ S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ

Nastavení adekvátních podpůrných opatření samo o sobě neřeší to, aby byl žák ve škole spokojen. Spokojenost žáka, adekvátní sebehodnocení a sebezpečí považujeme za velmi důležité pro jeho následující rozvoj a úspěšnost v životě. Žák tráví ve škole podstatnou část svého dětství a mládí, proto je nezbytné, aby toto prostředí bylo pro žáka příjemné a motivující. K základní interakci ve škole dochází mezi učitelem a žákem. Tu však nemůžeme zužovat pouze na přenos informací, naopak se jedná o důležitý interpersonální aspekt. (Laznibatová, 2012) Pedagog, který má ve třídě nadaného žáka, musí akceptovat určité zásady komunikace a předávání informací. Základní zásady, které je potřeba uplatňovat, můžeme dle Laznibatové (2012) shrnout do 4 oblastí:

- učitel uplatňuje nedirektivní/neautoritativní přístup – vystupuje v roli partnera, nikoli jako formální autorita;
- učitel vede žáky ke stanovování reálných cílů – je nápomocen při rozpoznávání silných stránek, využívá pozitivní hodnocení a podporuje sebehodnocení;
- učitel akceptuje žáka s jeho specifiky – akceptuje netypické projevy, stavy a nálady, toleruje asynchronii a disproporce ve vývoji žáka;
- učitel uplatňuje ve třídě kooperativní aktivity – umožňuje žákům spolupracovat, učí žáky vzájemné součinnosti, oceňování a hodnocení se navzájem;

Základní deskriptivní znaky žáka s dvojí výjimečností – kombinace se specifickými poruchami učení

- objevují se deficity v jednotlivých dílčích funkcích (fonologické uvědomování, rychlé vybavování pojmů z dlouhodobé paměti, deficit ve čtení, v oblasti exekutivních funkcí apod.);
- špatná schopnost poslouchat a koncentrovat se;
- selhávání při dokončování úkolů;
- nedostatečná motivace;
- nízké sebehodnocení;

U nadaného žáka se specifickými poruchami učení je velmi důležitým faktorem doba diagnostiky. Jestliže dojde u žáka k včasné a správné diagnostice, následované optimálním nastavením podpůrných opatření, je velký předpoklad, že nedojde k zásadním problémům. Žák má nastaveny úkoly, které odpovídají jeho potenciálu, přičemž respektují jeho specifické potřeby. Zároveň dochází k rozvoji oslabených dílčích funkcí. Žák má prostor pro prezentaci svých samostatných úkolů, přičemž respektujeme formu prezentace.

Základní deskriptivní znaky žáka s dvojí výjimečností – kombinace s ADHD:

- žák s ADHD často ve vyučovacím procesu působí roztržitě, nedokáže jednu činnost provádět v obvykle stanovené časové délce trvání pro daný úkon;
- žák vyžaduje časté střídání činností různého charakteru;
- žák se snaží na sebe upoutat pozornost za každou cenu, vměšuje se do záležitostí, které se ho vůbec netýkají;
- žák nerespektuje autority, má nízkou hranici sebekontroly a reaguje impulzivně, afektovaně;

V případě nadaného žáka s ADHD je nezbytná podrobná diferenční diagnostika, jelikož jednotlivé projevy u těchto jinakostí mohou být snadno zaměnitelné. Učitel musí vykazovat vysokou míru trpělivosti, na druhé straně musí být důsledný ve vyžadování plnění

úkolů. Žák s ADHD má tendence úkoly nedokončovat, což je kontraindikací pro jeho budoucí studium.

Základní deskriptivní znaky žáka s dvojí výjimečností – kombinace s Aspergerovým syndromem:

- žák s Aspergerovým syndromem nevnímá samo sebe jako člena skupiny, proto není schopno prožívat s ostatními úspěch, radost či zklamání;
- nedokáže přizpůsobovat chování měnící se okolnostem a tvořit kompromisy;
- má výrazné problémy v komunikaci;
- má vlastní zájmy, které upřednostňuje;
- upřednostňuje rutinní činnost;

Nadaný žák s Aspergerovým syndromem vyžaduje od učitele jasná pravidla. V jasné struktuře se cítí bezpečně a neztrácí „půdu pod nohama“. Přestože žák může dosahovat výborných výsledků v určitých oblastech, je nezbytné akceptovat jeho omezených schopností v jiných oblastech (např. motorika). Učitel musí vést žáka k rozvoji sociálních dovedností a akceptace ostatních členů skupiny.

Uvažujeme-li o identifikaci žáka s dvojí výjimečností, je nutné se zamyslet nad prvotní příčinou, která vede učitele k doporučení vyšetření ve školském poradenském zařízení. U nadaných žáků se specifickými poruchami učení a chování primární problém často spočívá v obtížích v základních školních dovednostech (čtení, psaní, počítání). U nadaných žáků s ADHD je zaznamenávám výskyt nežádoucího chování, které je jednak doprovázeno hyperaktivitou a nepozorností, což jistým způsobem negativně ovlivňuje celkové klima třídy. U nadaných žáků s Aspergerovým syndromem pak spatřujeme hlavní problém v sociální interakci.



Graf: 1 Relační dyády procesů identifikace dvojí výjimečnosti

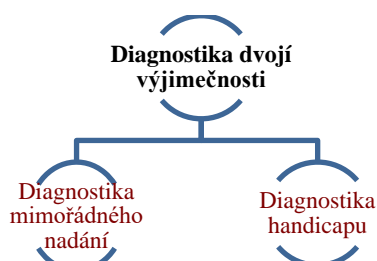
3. EXPLORATIVNÍ A EXPLANAČNÍ POHLEDY K DIAGNOSTICKÉMU SCHÉMATU

Kvalitativně nastavenou studii, respektive jejími závěry v následné části textu prezentujeme záměrně vybrané úseky procesů identifikace a procesů diagnostických schémat, realizovaných v rámci školního vzdělávání, které lze tematizovat k agendě činností pedagogické profese – jak k pedagogům, působícím ve vzdělávání, tak pedagogům v poradenské praxi. Sociální realitu v tomto vymezeném rámci definujeme ve vztahu k procesům identifikačním a diagnostickým dané socio-edukativní charakteristiky žáků. Zkoumanými informanty byli záměrně vybraní aktéři, jichž se řešené téma příspěvku týká. Při výběru zkoumaného vzorku bylo reflektováno to, co stojí v úzu tohoto typu výzkumných strategií, jejíž cíl a k němu se přidružuje i vlastní záměr našeho sdělení, definujeme jako úsilí popsat relevantní klíčové aspekty procesů identifikace a diagnostiky, zahrnout přitom ty aktéry, kteří svou povahou pro předmět našeho zkoumání mají potenciál pomoci nám chápat, rozumět a následně i patřičně k daným jevům přistoupit.

Tabulka 3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pohlaví informanta	Věk informanta	Diagnostický závěr informanta uvedený v poskytnuté zprávě informanta
M (I/1)	18	mimořádné nadání a SPU - dysortografie
M (I/2)	17	mimořádné nadání a Aspergerův syndrom
M (I/3)	10	Mimořádné nadání a Aspergerův syndrom

S informanty byly realizovány rozhovory, které následně byly analyzovány a výstupem analýzy vznikly základní kategorie: procesy diagnostiky a procesy vzdělávání. U první kategorie vznikly mimo jiné dimenze zaměřené na výskyt nadání a zdravotního postižení. V případě druhé kategorie do popředí vystoupily tři dimenze, a sice škola jako výchovně vzdělávací instituce, podpůrná opatření a faktory okolí.



Graf: 2 Kategorie č. 1: Diagnostika dvojí výjimečnosti

Pro kategorii č. 1 jsme zvolili průběh identifikace dvojí výjimečnosti a to v rovině diagnostiky mimořádného nadání a handicapu, konkrétně specifických poruch učení a Aspergerova syndromu. U sledovaných žáků bylo dříve diagnostikováno mimořádné nadání, a to již v předškolním věku.

- I/1: „Tak první příznaky byla určitě inteligence. To bylo proto, že mi ji diagnostikovali ještě dřív, než jsem nastoupil do školy. Zjistili, že se chovám zvláštně, že se nechovám úplně tak, jak by se očekávalo.“
- I/2: Většinu si vůbec nepamatuju, spíše znám z vyprávění. Když jsem byl malý, tak 4-5 začal jsem psát a zajímala mě hodně chemie, fyzika. A hlavně takové ty věci, co se týče prvků... prostě mě bavilo učit se všechny ty značky a názvosloví...“
- I/3: (výpověď matky) „Poprvé jsme byli ve spádové pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP) v době, kdy syn chodil do školky. Plynule četl, směle počítal, měl velmi dobré paměťové schopnosti, širokou slovní zásobu, používal cizí slova, mentálně byl napřed a ve školce se nudil. V tu dobu byla uzákoněna možnost dát dítě do školy v pěti letech, tak jsme šli do poradny z tohoto důvodu – jestli by mu doporučili do školy nastoupit o rok dřív. V testech školní zralosti ale pohořel a paní psychologka se vyjádřila, že spíš, než brzký nástup to vidí ještě i na odklad v příštím roce, protože je kluk sociálně nezralý (že bude sociálně nezralý i v deseti letech čili teď, když to píš, jsme i přes veškerou péči zvrátit nedokázali). Jelikož při vyšetření, které ho nebavilo, nespolečně pracoval tak, jak se očekávalo, navíc jsem musela čekat za dveřmi, čili se po mně úzkostlivě dotazoval, nevydržel pěkně sedět, testy na nadání či inteligenci dokončeny nebyly. Odešli jsme nepříliš povzbuzeni a další návštěvu zde už jsme neměli.“
- I/3: „Další vyšetření v jiné pedagogicko-psychologické poradně následovalo na podnět základní školy, která vytipovávala nadané děti a do této spřízněné PPP je posílala. Syn již předtím absolvoval IQ testy na půdě

školy, které pořádá Mensa, a pozvánku do Mensy dostal. Výborně se umísťoval na matematických soutěžích v rámci školy i v meziročnickovém srovnání.“

Z výše uvedených výpovědí vyplývá, že u sledovaných žáků bylo nejprve diagnostikováno mimořádné nadání. Všichni tři se takto projevovali již v předškolním věku. Bohužel u informanta 3 byl v předškolním věku nesprávně vyhodnocen jeho potenciál, a to zejména proto, že byly nesprávně posouzeny emoční a sociální charakteristiky. Vypovídá to o malé zkušenosti těch, kteří prvotní diagnostiku prováděli. Matka chlapce k tomu dodává:

- I/3: „Celkově na mě první vyšetření ve spádové PPP působilo tak, že si se synem příliš nevěděli rady. Obvykle řešili spíše děti opožděné, zanedbané nebo nezralé a jejich odklad školní docházky. Mimořádně nadaných s problémovým chováním tam asi moc nepoznali.“

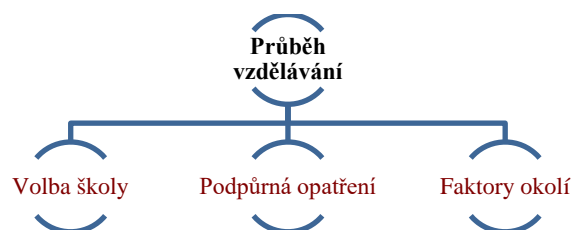
Pokud se týká diagnostiky handicapu, u žáků byl handicap diagnostikován až následně. Je to zcela logické u žáků se specifickými poruchami učení, které se začínají manifestovat až ve školním věku.

- I/1: „A při nástupu do školy zjistili, že mi nejde psaní. Že mám problémy s psaným projevem, byť jsem uměl už od poměrně útlého věku číst, aniž by mě to pořádně učili. To bylo takové zvláštní, takže nám při té příležitosti doporučili poradnu a zjistilo se, že mám oboje...zjistilo se, že opravdu vynechávám písmena a mám další problémy s tím spojené, tudíž že s tím budu mít do budoucna problém.“

Informant 2 si na diagnostiku Aspergerova syndromu (dále AS) přesně nevzpomíná. Matka informanta 3 k diagnostice AS dodává:

- I/2: „Poté, co nás problémové chování přivedlo k diagnóze AS, potřebovala jsem, aby škola dostala jasné instrukce, jak se synem pracovat s ohledem na jeho postižení. (Což bohužel později stejně nevešlo v praxi, ale to už je jiná otázka.)“

Přestože u sledovaných žáků se primárně projevovaly znaky mimořádného nadání, které také byly prvotně řešeny ve školském poradenském zařízení, nelze rozhodně zobecnit, že by to takto probíhalo u žáků s dvojí výjimečností. Předpokládat se to dá u kombinace mimořádného nadání a specifických poruch učení, a to za předpokladu, že se mimořádné nadání výrazněji projeví již v předškolním věku. V opačném případě může být překryto projevy specifických poruch učení.



Graf: 3 Kategorie 2: Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání byl pro sledované žáky mírně problematický. Souviselo to zejména s tím, že ne všichni pedagogové byli ochotni akceptovat odlišnosti, které sebou dvojí výjimečnost přinášela. Informant 1 do třetího ročníku základního vzdělávání vystřídal 3 školy. Dodává k tomu:

- *I/1: „Do třetího ročníku jsem byl... měl jsem tři školy první tři roky a myslím jsem si, že je to ideální. Od třetího ročníku jsem byl dlouhodobě na jedné, vlastně až do pátého..“*

Po pátém ročníku nastoupil do víceletého gymnázia. V průběhu docházky však opět školu změnil, resp. vyměnil jedno gymnázium za druhé.

- *I/1: „Já jsem gymnázium měnil v půlce kvarty, čtvrtého ročníku nižšího gymnázia, a to právě proto, že ta škola, ve které jsem byl, nerespektovala ani jednu z mojih výjimečností, nebo jak se to jmenuje, protože mi nedávala podněty... což obecně... já když nemám podnět, co bych měl dělat, a nebaví mě to, tak jsem podprůměrný žák, a to velice podstatně podprůměrný. Škola toto nerespektovala, takže já jsem byl velice podprůměrný žák, a kromě toho dysortografie nebyla zohledněna vůbec.“*

Po přechodu na jiné gymnázium se situace změnila. Chlapec narazil na pedagogy, kteří byli ochotní s ním pracovat, a to jak po stránce rozvoje nadání, tak i zohlednění specifické chybovosti plynoucí z dysortografie. Plyne to i z jeho následující výpovědi:

- *I/1: „...toto gymnázium je známé tím, že nemá problém vypracovat individuální vzdělávací plán...měl jsem například zvláštní hodiny matematiky, protože matematika mě baví, nestačilo mi, co jsem dělala v hodině, tak mi dali možnost dělat hodně, co jsem potřebovala a co mě bavilo. A plus třeba v hodinách češtiny, i jiných jazyků, mi zohlednili dysortografii a dali mi šanci být úspěšný.“*

Respondent 2 nastoupil do prvního ročníku předčasně. Také on několikrát změnil školu tak, aby to co nejvíce vyhovovalo rozvoji jeho potenciálu.

- *I/2: „Já jsem šel o rok dříve do školy, základní. Tam mi v některých předmětech dovolili vzdělávat se o rok výše a v některých o dva roky výše. Pak jsem přešel na základní školu na Slovensko. Tam byla přímo specializovaná škola a tam mi umožnili něco podobného. Pak jsem přecházel zpět, protože tam byla základka jen do devítky, takže jsem přešel tady na gymnázium.“* Na Slovensku žák navštěvoval 7. - 9. ročník a pak přešel do 9. ročníku v Česku, kde musel dělat rozdílové zkoušky z některých předmětů. Na otázku, zda nebyla jiná možnost než Slovensko, odpověděl, že Praha, ale tam jít nechtěli (měl na mysli rodinu). Více mu vyhovovalo menší město na Slovensku srovnatelné velikostí s tím, kde žil.

Respondent 3 je vzhledem k věku (10 let) v základní škole. I jeho vzdělávací dráha byla velmi pozoruhodná. Matka chlapce k tomu dodává:

- *I/3: „Při výběru ZŠ jsem věděla, že potřebuje nižší počet žáků ve třídě a individuální přístup učitelů. Toto nabízela soukromá ZŠ v okresním městě, kterou jsme následně zvolili. Libilo se mi, že v první a druhé třídě paní učitelka vnímala potřeby každého dítěte zvlášť, řešila s nimi jejich těžkosti a pomáhala jim vést kolektivní život ve smíru (v kolektivu plném individualit nadměrně těžký úkol). Téměř denně jsme od ní měli zpětnou vazbu a mohli jsme pracovat na zlepšeních v chování a ve zpracovávání nepochopených situací. Ve třetí třídě bohužel nastal zlom a s příchodem nového učitele třídního se vše sesypalo. Podpora z jeho strany nulová, spolupráce s ostatními učiteli velmi složitá (vedlejší předměty a „výchovy“ učili*

jiní učitelé, kteří o synově IVP snad ani nevěděli, neustále problémy), jedině zastání jsme měli ve výchovné poradkyni, která ale s učitelem pohnout nemohla.“

Z výše uvedené výpovědi matky je patrné, jak jsou důležité osobnostní kompetence učitele při výchově žáků. Změnou učitele došlo k rapidnímu zhoršení ve všech oblastech. Jelikož se rodiče nebyli schopni s pracovníky dané školy domluvit, matka požádala o domácí vzdělávání a chlapec se ve čtvrtém a pátém ročníku vzdělával doma s matkou. V současné době se snaží rodiče zařídit vstup na druhý stupeň do školy, která je zaměřena na vzdělávání žáků s nadáním.

Zaměříme-li se na podpůrná opatření, která byla jednotlivým žákům poskytována, dojdeme k následujícím zjištěním. Informant 1 byl s podporou spokojen v běžné základní škole. V současné době má pocit, že se problémy s dysortografií zhoršují, přestože je mu dopřána adekvátní podpora. K tomu se vyjadřuje následovně: „*Můj problém s dysortografií není jen ten, že tam tu chybu udělám, ale já ji za sebou vlastně nemůžu najít*“. Chlapci je proto navýšen čas na opravu, což ale někdy nepomáhá, jsou poskytována doplňovací cvičení místo diktátu, ve slohových cvičeních není negativně zohledňován pravopis. Jelikož již výše bylo řečeno, že mnohé závisí na přístupu pedagogů, je možné i toto doložit konkrétní výpovědí žáka:

- *I/1: „Výborná je moje učitelka češtiny, která opravdu zohledňuje všechny problémy s dysortografií a snaží se mi vyjít vstříc ve všem, co je možné, nejen v diktátech, ve kterých je to nejnutejnější, ale třeba právě v těch slohových pracích. Potom mě také velice příjemně překvapila učitelka španělštiny, ...ona to zohledňuje, aniž by musela mít potvrzení z PPP. A třeba s tou druhou výjimečností je výborný učitel matiky, fyziky a informatiky. To jsou ty obory, které mě baví, se kterým kdykoli v jeho volném čase, nejen v konzultačních hodinách, se s ním můžu sejit a on mi dává podněty pro to, co je zajímavé studovat a co se hodí rozvíjet.“*

Informant 2 měl průběh základního vzdělávání upraven svým potřebám, takže nepocítoval nutnost žádných podpůrných opatření. Ani v současné době žádná podpůrná opatření nevyužívá, dokonce uvádí, že většina učitelů ani o jeho speciálních potřebách neví. Sám si však uvědomuje své limity a možná omezení. Dokládá to tímto sdělením:

- *I/2: „Mám strašně problémy s předměty, kde se musím učit něco z paměti. Třeba dějepis, to byla noční můra pro mě vždycky, dát to na dvojku. To se mi málem nepodařilo, ale zase to záviselo na učiteli. Když byli učitelé, kteří to podávali v souvislostech, tak jsem se to naučil lépe, než když učitel vyjmenuje hromadu dat a učte se.“*

Pokud bychom se chtěli věnovat využívání podpůrných opatření u informanta 3, je to v současné době zejména na matce, která chlapce vzdělává. Ona si dobře uvědomuje limity svého syna a ví, kde mu musí být nápomocna. Dodává k tomu:

- *I/3: „A na konci pololetí má online testy, takže do těch během toho půl roku nahlédneme. Třeba ve čtvrtletí jsem mu je nechala udělat, říkám mu, když to uděláš na 50 %, tak mi to stačí, protože budu vědět, že aspoň 50 % z toho jsi schopný splnit. On je napřed v některých věcech, už má v něčem náskok a dokáže to doplnit, i když se tomu tématu nevěnovali, takže pak dostane prostor věnovat se praktickým dovednostem, protože to mu nejde, a to s ním dělám spíš já.“* Problém matka vidí také

v sociálních dovednostech, což koresponduje s problémy vyplývajícími z poruch autistického spektra: „Syn ale nerozezná, zda ho dotyčný opravdu poslouchá, zda ho to zajímá, neumí číst v obličejích lidí... Kdyby dědeček únavou zavřel oči, tak to možná ani nebude vnímat jako signál, že už nevnímá, neposlouchá.“

Pokud jsme se pokusili analyzovat druhou kategorii, tj. průběh vzdělávání a vše, co s ním souvisí, můžeme říci, že při vzdělávání žáků s dvojitou výjimečností je nezbytná úzká spolupráce rodiny a školy, ochota naslouchat jeden druhému a zejména se snažit nastavit žákovi takové podmínky, aby se mohl rozvíjet. Z výpovědi jednoho informanta totiž vyplývá, že v případě, že nebudou žákovi nastaveny adekvátní podmínky je možné, že se z něj stane žák průměrný, popř. i podprůměrný.

4. ZÁVĚR

Závěrem je nutné připustit, že problematika žáků s dvojitou výjimečností je velmi složitá ze všech úhlů pohledů. Primární je včasná a správná identifikace, což úzce souvisí s adekvátními kompetencemi pedagogů, speciálních pedagogů a psychologů. Nezbytná je také efektivní spolupráce s rodinou žáka a samotným žákem. Spolehlivá identifikace by pak měla vést k nastavení a následné realizaci efektivních podpůrných opatření tak, aby zohledňovala všechna specifika žáka.

Prezentovaný příspěvek je dílčím výstupem výše uvedeného realizovaného projektu z období 11/2017 – 12/2020, na kterém autorka textu participovala v roli spoluřešitelky.

Zdroje

1. BÍLKOVÁ, Gabriela. *Nadaný žák s dvojitou výjimečností na střední škole*. Ostrava, 2017. Diplomová práce. Ostravská univerzita. Vedoucí práce Renata Kovářová.
2. HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-213-X.
3. KOPEČKOVÁ, Silvie. *Diagnostický a vzdělávací proces u žáků s dvojitou výjimečností*. Vratislav, 2018. Diplomová práce. Vedoucí práce Renata Kovářová.
4. KOVÁŘOVÁ, Renata. *Nadaný žák v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-394-1.
5. KOVÁŘOVÁ, Renata, Hampl, Igor a Martin Kaleja. (Speciálně)pedagogické pojetí žáků s dvojitou výjimečností v kontextu současného vzdělávání. In: *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference MMK 2021* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2021. ISBN 978-80-87952-35-1.
6. LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.
7. MACHŮ, Eva. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5.
8. MONTGOMERY, Diane. *Gifted & Talented Children with Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers, 2003. ISBN 85346 954 8.
9. PORTEŠOVÁ, Šárka a kolektiv. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7520-7.
10. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.
11. POSTMA Michael. "2e 101: A Parents' Guide to Understanding and Supporting Twice-Exceptional Children" [Video Replay & Podcast #320]. IN: ADDITUDE: <http://www.additudemag.com/webinar/twice-exceptional-children-podcast-320/>
12. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online], 2022. [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp
13. STEHLÍKOVÁ, Monika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2018. ISBN 978-80-271-0512-0.
14. STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-271-0101-6.
15. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
16. WINEBRENNER, Susan. a kol. *The Cluster Grouping Handbook: How to Challenge Gifted Students and Improve Achievement for All*. Minneapolis: Free Spirit 2008 13:978-1-57542-279-4
17. *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*