

# **Děti dvakrát výjimečné: koexistence nadání a „handicapu“**

Pavla Mertlová

---

Bakalářská práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavla MERTLOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Specifické skupiny nadaných dětí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování teoretických východisek k problematice specifických skupin nadaných dětí.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení výzkumu.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**JURÁŠKOVÁ, J. Základy pedagogiky nadaných. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4.**

**PORTEŠOVÁ, Š. Rozumově nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení – problém, nebo výzva pro učitele?. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2007. ISSN 0031-3815.**

**MÖNKS, F. J.; YPENBURG, I. H. Nadané dítě. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. ISBN 80-247-0445-5.**

**LANDAU, E. Odvaha k nadání. Praha: Akropolis s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Pavla Valachová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**13. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**15. května 2009**

Ve Zlíně dne 13. února 2009



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 6.3.2009

  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou dvakrát výjimečných dětí, tedy dětí nadaných, u kterých se zároveň vyskytují různé druhy poruch, syndromů nebo handicapu obecně. Této koexistenci nadání a handicapu, která může být velmi variabilní, věnuji v teoretické části celou kapitolu. Dále objasňuji především pojem dvojivýjimečnost, vývoj této problematiky v posledních letech a uvádím některé ze slavných osobností, kteří spadají do specifických skupin nadaných osob. Pro lepší pochopení zmiňuji některé z nejčastějších mýtů, které se v souvislosti s nadáním uvádějí. V praktické části práce soustředím svou pozornost na nadaného chlapce s Aspergerovým syndromem, zejména na jeho sociální pozici a začlenění do kolektivu rovněž nadaných spolužáků a na specifické projevy a potřeby zmiňovaného chlapce ve vyučovacím procesu, které se v důsledku jeho syndromu vyskytují.

Klíčová slova: dvojivýjimečnost, nadání, handicap, nadaný žák, Aspergerův syndrom, sociální pozice a akceptace, specifické projevy

## **ABSTRACT**

In my bachelor thesis I'm dealing with twice exceptional children, it means gifted children with different types of disorders, syndromes, or disabilities in general. I devoted the whole chapter of the theoretical part to the coexistence of the gift and the disability, which can be very variable. Further I clarified the concept of twice exceptional, the development of this issue in recent years and I referred to some celebrities who fall into specific groups of talented people. For better understanding, I mentioned some of the most common myths that are shown in the context of the gift. In the practical part of my work I concentrated my attention on a gifted boy with Asperger syndrome, especially its social position and his integration into the group of gifted schoolmates and the specific symptoms and needs of the boy in the teaching process, which occur as a result of the syndrome.

Keywords: twice exceptional, gift, disability, gifted student, Asperger syndrome, social position and acceptance, specific symptoms

Motto: *„Není nic nespravedlivějšího než jednat s nestejnými jako se stejnými.“*

Mönks a Ypenburg

Chtěla bych poděkovat za ochotu a vstřícnost všech, kteří mi usnadnili zpracování mé bakalářské práce. Jedná se především o vedoucí mojí práce paní Mgr. Pavlu Valachovou, která mě vždy správně nasměrovala a poskytla cenné rady. Mé poděkování dále patří vedení ZŠ Zlín za umožnění praxe a tím i realizaci výzkumu. Nežičtnou pomoc a nezbytné informace pro vypracování práce mi poskytla i třídní učitelka a pedagogická asistentka zkoumané studijní skupiny nadaných, kterým bych touto cestou také chtěla vyjádřit velké díky.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PROBLEMATIKA „DVOJÍ VÝJIMEČNOSTI“ NADANÝCH</b> .....	<b>12</b>
1.1 MÝTY, KTERÉ PANOVALY NEBO STÁLE PANUJÍ O NADÁNÍ .....	13
1.1.1 Mýtus: nadání jako výsledek kompenzace určité tělesné nedostatečnosti .....	13
1.1.2 Termanův mýtus .....	13
1.1.3 Mýtus: nadání protipól postižení.....	14
1.2 SLAVNÉ NADANÉ OSOBNOSTI S PORUCHAMI UČENÍ .....	15
1.3 PROBLEMATIKA DVOJÍ VÝJIMEČNOSTI V POSLEDNÍCH DESETILETÍCH.....	16
1.4 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY DVOJVÝJIMEČNÝCH DĚTÍ .....	17
1.4.1 Vícefaktorový model nadání.....	18
<b>2 ROZDĚLENÍ SPECIFICKÝCH SKUPIN NADANÝCH DĚTÍ</b> .....	<b>20</b>
2.1 HANDICAPOVANÉ NADANÉ DĚTI .....	21
2.1.1 Identifikace handicapovaných nadaných.....	22
2.2 NADANÉ DĚTI S PORUCHAMI UČENÍ .....	24
2.2.1 Specifické vývojové poruchy učení.....	24
2.2.2 Identifikace nadaných žáků s poruchami učení.....	26
2.2.3 Jak je vhodné tyto děti vzdělávat? .....	28
2.3 PODVÝKONNÉ NADANÉ DĚTI .....	29
2.4 NADANÉ DĚTI S LEHKOU MOZKOVOU DYSFUNKCÍ.....	30
2.5 NADANÉ DĚTI ZE ZNEVÝHODNĚNÉHO SOCIO-KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ .....	31
2.6 NADANÉ DĚTI S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	32
2.6.1 Aspergerův syndrom.....	32
2.6.2 Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu .....	33
2.6.3 Efektivní vzdělávání nadaných dětí s Aspergerovým syndromem .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>3 VÝZKUM</b> .....	<b>36</b>
3.1 CÍLE VÝZKUMU .....	36
3.2 VÝZKUMNÉ PROBLÉMY .....	36
3.3 POUŽITÉ METODY.....	37
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	37
3.5 ORGANIZACE VÝZKUMU A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	38
<b>4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO NADANÉHO ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM</b> .....	<b>40</b>



4.1	CHARAKTERISTIKA ŽÁKA D NA ZÁKLADĚ ZÁVĚRŮ ZPRÁVY O PSYCHOLOGICKÉM VYŠETŘENÍ.....	40
4.1.1	Pedagogicko-organizační opatření.....	41
<b>5</b>	<b>SOCIÁLNÍ POZICE, AKCEPTACE A OBLÍBENOST ŽÁKA D MEZI SPOLUŽÁKY SPECIÁLNÍ TŘÍDY PRO NADANÉ .....</b>	<b>44</b>
5.1	VÝSLEDKY ANALÝZY POSTAV.....	44
5.2	VÝSLEDKY ANALÝZY KRESBY SPOLEČNÉHO DOMU.....	45
5.3	VYHODNOCENÍ ROZHOVORU .....	46
5.3.1	Interpretace rozhovoru na základě dílčích cílů výzkumu zaměřených na sociální začlenění a postavení žáka D ve speciální třídě nadaných .....	46
5.4	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
<b>6</b>	<b>SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA D PLYNOUCÍ Z ASPERGEROVA SYNDROMU VE VYUČOVACÍM PROCESU.....</b>	<b>49</b>
6.1	VYHODNOCENÍ ROZHOVORU .....	49
6.1.1	Interpretace rozhovoru na základě dílčích cílů výzkumu, které souvisí s typickými projevy Aspergerova syndromu ve vyučovacím procesu.....	49
6.2	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	52
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>58</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na problematiku dvojvýjimečných dětí, v anglické literatuře označované pod názvem „twice exceptional“, zkráceně „2e“. U nás není tematika pojednávající o koexistenci nadání a určitého druhu handicapu příliš rozšířená. Dá se říci, že se teprve dostává do povědomí laické veřejnosti. Tato oblast se dere do popředí zájmu zejména v důsledku toho, že nadání a talent je v posledních desetiletích hojně diskutované téma a cíl různých průzkumů, proto je problematika „2e“ přirozenou užší specifikací této oblasti.

Problematika nadaných a mimořádně nadaných dětí mě v průběhu studia velmi zaujala a tímto směrem jsem pochopitelně chtěla koncipovat i svoji práci. Ale až praxe uvnitř třídy pro vysoce nadané děti mě přivedla k myšlence dvakrát výjimečných dětí. Konkrétním objektem mého zájmu je rozumově nadaný žák s Aspergerovým syndromem, o němž blíže pojednávám v praktické části práce. Soustředím se zejména na jeho sociální pozici a interakci s jeho rovněž nadanými spolužáky, která se nerozvíjí adekvátně v důsledku uvedeného Aspergerova syndromu. Ze stejného důvodu dochází i k odlišným výrazným či chybějícím projevům tohoto žáka ve vyučovacím procesu, což bude můj druhý hlavní cíl výzkumu.

Teoretická část je členěna na dvě kapitoly, ve kterých v první řadě objasňuji pojem „dvojitá výjimečnost“ nadaných. Dále pro lepší pochopení tohoto pojmu uvádím některé mýty o nadání, jmenuji některé slavné dvakrát výjimečné osobnosti a zmiňuji také vývoj problematiky dvojí výjimečnosti v posledních letech. V následující kapitole pak uvádím možné kombinace nadání a různých druhů poruch, syndromů či handicapu. Uvedený výčet jistě není kompletní, jedná se však o nejčastější výskyt koexistence nadání a určitého znevýhodnění.

Svou prací bych chtěla vyvrátit některé mýty, které stále panují o nadaných dětech, a zároveň vyzdvihnout důležitost speciální péče a přístupu k nadaným, a o to více k nadaným dětem se specifickými problémy, ve výchovně vzdělávacím procesu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROBLEMATIKA „DVOJÍ VÝJIMEČNOSTI“ NADANÝCH

Pojem „dvojitá výjimečnost“ nebo také „dvakrát výjimečné děti“ pochází z anglické literatury a našli bychom jej pod termínem „twice exceptional children“, zkráceně „2e kids“. Tato problematika je rozšířena a zkoumána zejména v anglicky mluvících zemích. U nás je poměrně novou záležitostí, o které se začíná mluvit především v souvislosti se zvýšenou pozorností věnovanou v posledních letech vzdělávání nadaných dětí.

Dvakrát výjimečné děti jsou mimořádné, jak již z označení vyplývá, ve dvou oblastech, a proto je také dvakrát obtížnější je rozpoznat. Jedná se o děti, u kterých bylo identifikováno nadání, a toto nadání zároveň doprovází určitá postižení, poruchy či nedostatky v jiných méně vyvinutých oblastech.

Portešová (2006, s.34) charakterizuje tyto děti následovně: *„Říká se jim chytrí žáci se školními problémy. Mají nadprůměrné rozumové schopnosti, ale i závažné vzdělávací nedostatky. Jejich nadání bývá obtížné rozpoznat. Možná právě proto, že talent a poruchy učení vnímáme jako opačné póly schopnosti učení.“*

Dále Portešová (Dostupné z WWW:

<[http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)>) vymezuje nejčastější kombinace diagnózy poruchy a rozumového nadání:

- Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysortografií, dysgrafií.
- Nadané děti s poruchami chování ADHD, ADD.
- Nadané děti s Aspergerovým syndromem.

Brody a Mills (1997) popisují tuto dvojitou výjimečnost u dětí jako existenci výjimečného talentu a schopností, diskrepanci mezi předpokládaným a aktuálním výkonem a existenci nějakého deficitu. Podle nich mohou mít tyto děti také potíže vycházet s vrstevníky a s vlastní nízkou sebeúctou.

Jak jsem již výše zmínila, je skutečně obtížné rozpoznat dvojitou výjimečnost dětí, přestože vykazují určité charakteristiky, které mohou vést k identifikaci této diagnózy. Kromě výskytu samotného nadání a jednotlivých vlastností, které s nadáním a talentem souvisí, nabývá se

znam charakteristik o znaky plynoucí z jednotlivých poruch, syndromů a postižení, které mimo své nadání také vlastní. Tato specifika mohou být velmi výrazná a mohou zastiňovat silné stránky žáka, nebo naopak nadání může maskovat jednotlivé nedostatky. U této malé, ale nezanedbatelné skupiny dětí, jsou mimo nadání viditelné především odlišnosti v učení. Tyto děti často potřebují speciální přístup ve vzdělávání, nezřídka i osobní asistenci, jejíž cílem je kompenzovat nedostatky ve vzdělávání.

## **1.1 Mýty, které panovaly nebo stále panují o nadání**

V průběhu dějin, především v minulém století, bylo nadání obecně zkoumáno z mnoha různých hledisek. Výsledky jednotlivých výzkumů však často nebyly správné, a dokonce se některé vzájemně vyvracely, jako je tomu u následujících níže popsaných studií.

### **1.1.1 Mýtus: nadání jako výsledek kompenzace určité tělesné nedostatečnosti**

Dočkal (2005) v této souvislosti pojednává o Alfredu Adlerovi (1870-1937), zakladateli tzv. individuální psychologie, který pokládal za hnací sílu lidských výkonů touhu po moci a pocit méněcennosti. Ten může být důsledkem tělesného poškození, které se člověk snaží kompenzovat zvýšenou psychickou aktivitou. Adler se tímto vysvětlením pokusil korigovat Lombrosovy názory. Stal se tak otcem mýtu, podle kterého je výjimečné intelektové či umělecké nadání výsledkem kompenzace nějaké tělesné nedostatečnosti. K jeho vyvrácení přispěl především dlouhodobý výzkum L. M. Termana (1975), který shledal vysoce intelektově nadané jedince nadprůměrnými i po tělesné a zdravotní stránce. Přesto se dodnes najdou lidé, kteří věří, že mimořádný intelekt musí být kompenzací nějaké tělesné poruchy, a často i naopak, že výjimečné pohybové nadání vzniká jako kompenzace nedostatečně bystrého intelektu.

### **1.1.2 Termanův mýtus**

Portešová (2006) uvádí další vzniklý mýtus. Tvrdí, že hodnocení rozumového nadání jakožto nadprůměrné všeobecné inteligence bez dílčích handicapů není v historickém kontextu ničím novým. Pojem nadání byl od počátku minulého století chápán jako nadprůměrná obecná inteligence vyjádřená jedinou hodnotou (IQ), která se projevuje jako nadprůměrná schopnost zejména v akademické oblasti. Má za to, že v populaci rozšířená charakteristika nadaného dítěte jakožto všeobecně akademicky nadaného a bezproblémového vznikla

v důsledku výzkumných závěrů nejznámější a doposud nejrozsáhlejší longitudiální studie započaté v roce 1921 Lewisem Madisonem Termanem. V tomto výzkumu bylo identifikováno přibližně 1500 nadaných dětí, primárně nominovaných učitelem, jež následně splnily kritérium IQ nad 135. Na základě analýzy řady výsledků psychologických testů a hodnocení vybraných dětí učiteli a rodiči se v longitudiálním měřítku ukázalo, že jde o děti, které mají vysokou všeobecnou inteligenci a jež jsou rovněž velmi nadprůměrné po stránce sociální, emocionální, fyzické a mravní. Termanova výzkumná práce se dnes právem oceňuje jako převratná a přínosná, zejména proto, že přinesla zcela nový, pozitivní pohled na nadání, tolik vzdálený tehdy deklarovaným vztahům se šílenstvím, bláznovstvím nebo psychickým onemocněním. Na druhé straně se v současnosti stále častěji kritizuje samotný výběr Termanova výzkumného souboru a ještě intenzivněji se revidují jeho závěry o přímém a zároveň jediném vztahu mezi celkovou hodnotou IQ a nadáním. Právě tato zjednodušující přímá úměra se označuje jako tzv. Termanův mýtus.

### 1.1.3 Mýtus: nadání protipól postižení

Dočkal (2005) zastává názor, že po Lewisovi M. Termanovi se výzkumníci ve větší míře začali zabývat nejen dospělými talenty, ale i nadáním dětí. Pokud jde o vztah nadání k somatickému vývoji, potvrzovaly Termanův závěr o dobrém zdraví nadaných dětí. Dnes už všeobecně víme, že způsob, jakým byly děti do těchto výzkumů vybírány, prakticky vylučoval objevit dítě, které by bylo nadané a postižené současně (na speciálních školách, kde byly děti s poruchami soustředěny, totiž v těch letech nikdo talenty nehledal). Protože se drtivá většina výzkumů týkala intelektových talentů, vžilo se klišé, že nadání (ve smyslu nadprůměrného rozumového nadání) je opakem postižení (ve smyslu mentálního postižení). A protože to „intelektové“ a „mentální“ zůstalo nevysloveno, zrodil se mýtus, totiž že vysoké nadání a postižení jsou v přímém protikladu. V odborném jazyce to potom vypadá tak, jak to prezentuje třeba Jolana Lazníbatová: Nadání a postižení leží na opačném konci Gaussovy křivky.

Také Portešová (2006, str. 34) poukazuje při definici dvojvýjimečných žáků, již výše zmíněné, na to, že nadání je často mylně chápáno jako protiklad vzdělávacích problémů u dětí v procesu učení: „Říká se jim chytří žáci se školními problémy. Mají nadprůměrné rozumové schopnosti, ale i závažné vzdělávací nedostatky. Jejich nadání bývá obtížné rozpo-

*znat. Možná právě proto, že talent a poruchy učení vnímáme jako opačné póly schopnosti učení.“*

Dočkal (2005) chápe nadání jako univerzální vlastnost každého člověka, podle jeho názoru nemůžeme pochybovat o tom, že nějaké nadání mají stejně tak zdraví, jako nemocní nebo postižení jednotlivci. Autorova otázka ovšem zní: Je vysoké nadání projevem či důsledkem choroby nebo postižení, nebo naopak jejich opakem? V historii se podle něj můžeme setkat s oběma názory a oba, hlavně ten druhý, jsou dodnes živé.

## 1.2 Slavné nadané osobnosti s poruchami učení

Dle Dočkala (2005) existují případy významných tvůrců, zejména umělců, kteří později psychicky onemocněli. To však nemůže znamenat nic víc, než že duševní porucha a vysoké nadání se někdy mohou vyskytovat společně u téže osoby. Bezpochyby by se dalo najít nezáčetně víc tvůrců, kteří byli úplně zdraví, ale něčím takovým se nikdo nezabýval.

Wright (1997) taktéž tvrdí, že mnoho významných osobností během dějin vykazovalo poruchy učení v kombinaci s nadáním. Uvádí například Alberta Einsteina, který se naučil mluvit až ve 4 letech a teprve v 7 letech začal číst. Dále tvrdí, že o Thomasovi Edisonovi prohlásila jeho učitelka, že je hloupý, a Winston Churchill v šesté třídě propadl.

Mezi nejčastěji jmenované slavné osobnosti spojované s touto problematikou patří následující velikáni:

Thomas Edison, plodný vynálezce, který získal 1093 patentů během 21 let. Ve škole měl však potíže a nejspíše dyslexii.



Obr. č. 1



Obr. č. 2

Albert Einstein, jeden z největších vědeckých mozků všech dob, měl problémy s jednoduchými matematickými výpočty.

Walt Disney, tvůrce Mickey Mouse, nositel 32 Oscarů za jeho animované postavy a zakladatel Disneyho impéria, trpěl poruchami učení.



Obr. č. 3



Leonardo da Vinci, skvělý malíř, vědec, vynálezce, myslitel a futurista. Domnívá se také, že byl postižen dyslexií (Dostupné z WWW: <<http://www.twicegifted.net/id4.html>>).

Obr. č. 4

Jedním pozoruhodným ukazatelem, který by dosvědčoval, že Leonardo byl dyslektik, byl jeho rukopis. Většinu času psal své poznámky obráceně. A důvod, proč psal Leonardo zrcadlově zprava doleva? Ačkoli je to neobvyklé, je to společná vlastnost mnoha dyslektických leváků. Přitom si dyslektici většinou ani neuvědomují, že píší tímto způsobem (Dostupné z WWW: <<http://www.dyslexia.com/leonardo.htm>>).

To je jen krátký výčet nejznámějších osobností, které vynikly především svým talentem, ale zároveň se o nich traduje, že trpěly poruchami učení. V tomto ohledu je snad nejčastěji jmenovám Albert Einstein, jehož neschopnost jednoduchých výpočtů a problémy ve škole jsou vzhledem k jeho genialitě prezentovány jako velký paradox. S koexistencí nadání a postižení totiž valná většina laické veřejnosti není obeznámena.

### 1.3 Problematika dvojí výjimečnosti v posledních desetiletích

Portešová (2006) uvádí, že především v 80. letech minulého století vznikla v důsledku popsaných změn v chápání nadání legislativně zakotvená povinnost cíleně vyhledávat i takové nadané děti, které vykazují mimořádný talent a schopnosti v jedné oblasti a zároveň mají znevýhodňující nedostatky v oblasti jiné. Tuto velmi širokou a zároveň velmi různorodou skupinu nadaných dnes označujeme jako děti tzv. dvakrát výjimečné. Portešová poukazuje na fakt, že i když může nadání existovat současně téměř se všemi handicapami (například s poruchou zraku, sluchu, s fyzickým a somatickým handicapem, s psychiatrickou diagnó-



zou apod.), nejčastěji se v této souvislosti hovoří o spojitosti nadání s poruchami učení a chování.

Portešová (tamtéž) také pojednává o vývoji problematiky dvojitých výjimečností, která se stala dominantním výzkumným i praktickým pedagogicko-psychologickým tématem v USA na konci minulého století a poukazuje na to, že tento trend pokračuje i dnes.

#### 1.4 Charakteristické znaky dvojjvýjimečných dětí

Specifické charakteristiky, které jsou přičítány dvakrát výjimečným dětem uvádí Risberg (2006). Jedná se o:

- vizuálně-prostorové dovednosti (zájem o umění, včetně fotografování);
- verbální schopnosti (dramatické umění, veřejný projev, vůdcovství);
- vynalézavost, tvořivost, hudební talent;
- intuice, neuvědomělé schopnosti;
- senzitivnost, zvědavost a tendence k perfekcionismu;
- schopnost číst již v útlém věku, horlivý zájem o knihy;
- kvalitní slovní zásoba, abstraktní logické myšlení;
- rozsáhlé množství a intenzita zájmů;
- „zralý“ smysl pro humor;
- perfektní paměť.

Dále Risberg (tamtéž) potvrzuje výzkum i pozorování, že dvakrát výjimeční žáci také vlastní unikátní vzdělávací odlišnosti. Tyto rozdílnosti mohou mít za následek potíže v některých nebo všech z těchto oblastí:

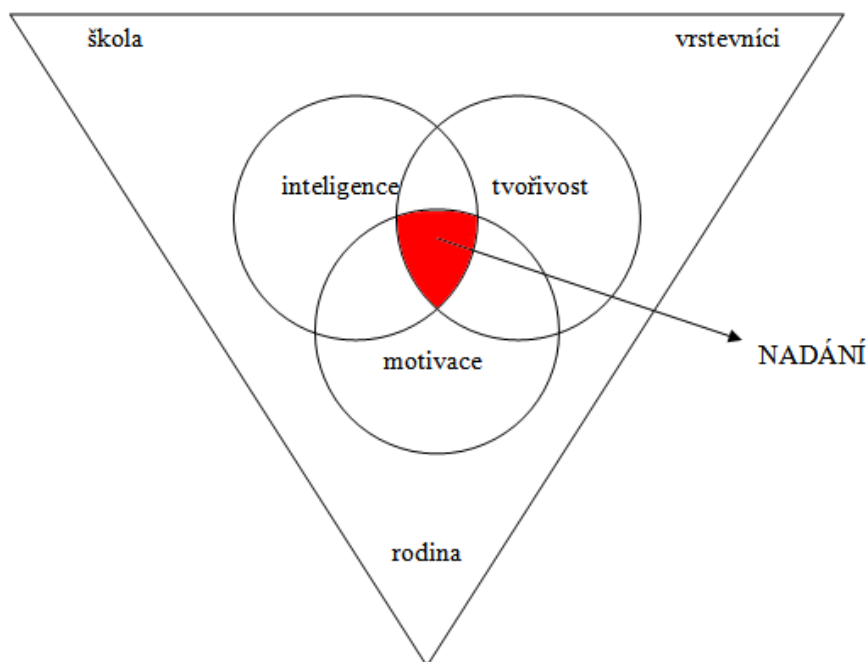
- sebepojetí;
- jazykové dovednosti (fonetika, hláskování, psaný projev);
- počítání a memorování;
- schopnost soustředit se a organizovat;
- motorické dovednosti.

Silverman (Dostupné z WWW: <[http://www.gifteddevelopment.com/What\\_is\\_Gifted/2echildren.htm](http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/2echildren.htm)>) v souvislosti s touto tématikou zdůrazňuje, že dvojnásobně nadané děti jsou z našeho pohledu často skryté. Jejich nadání maskuje jejich poruchy učení a jejich poruchy učení snižují jejich IQ tak, že se zdají být méně nadanými než ve skutečnosti jsou.

V podstatě totéž tvrdí i Portešová (Dostupné z WWW: <[http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)>): „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 většinou jako průměrné“.

#### 1.4.1 Vícefaktorový model nadání

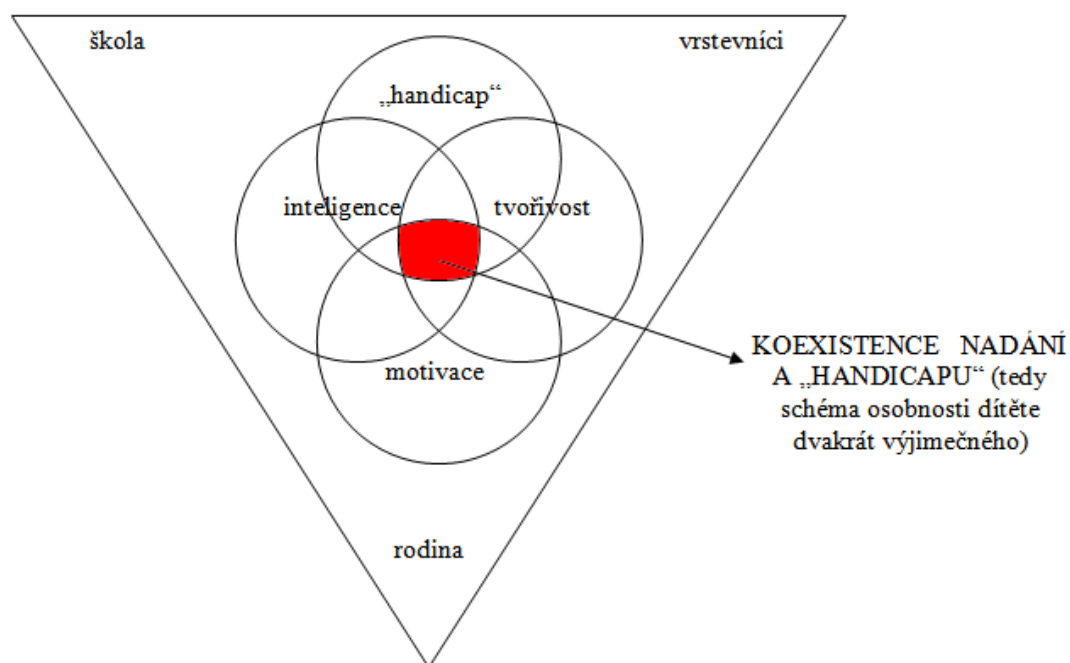
Obr. č. 5: Vícefaktorový model vysokého nadání se třemi osobnostními znaky (vysokými intelektuálními schopnostmi, motivací a tvořivostí) a třemi sociálními okruhy (rodinou, školou a okruhem přátel) (Mönks, Ypenburg, 2002).



Mönks a Ypenburg (tamtéž) vysvětlují vícefaktorový model následovně. Vysoké nadání, lépe řečeno intelektuální vysoké nadání, zahrnuje nejméně tři znaky osobnosti: vysoké intelektuální schopnosti, tvořivost a motivaci. Tyto tři faktory spolu souvisí, a proto je označují jako „triádu“. Zároveň autoři uvádějí, že vícefaktorový model se nevztahuje jen na vysoké nadání uskutečněné, ale i na „skryté“, potenciální.

Tuto triádu, tedy původní Renzulliho model, rozšířil Mönks, jak uvádí Jurášková (2007), o sociální složku. Tříprstencový model vsunul do kontextu školského prostředí, rodiny a vrstevníků. Mönks tak zdůraznil význam prostředí, v rámci kterého se nadání může realizovat.

Obr. č. 6: Mönksův – Renzulliho model nadání doplněný o složku handicapu



Základem obrázku č. 6 je v podstatě rovněž vícefaktorový model v podání Mönkse a Renzulliho, který jsem doplnila o další složku. Ke trojici vloh jsem připojila složku, která znázorňuje sféru určité poruchy, případně handicapu. Vzniklé schéma tím pádem můžeme pojmenovat jako tzv. „model dvojitosti“.

Vysoké nadání se v tomto případě již nebude vyvíjet optimálně, jako je tomu u obr. č. 1., neboť zde dochází k jakémusi narušení trojice vloh handicapem. Tyto dvě výrazné sféry se v osobnosti mohou navzájem kompenzovat, přebíjet, nebo jedna z nich může převažovat nad druhou tak, že druhá nebude vůbec rozpoznána.

Nadání žáci jsou specifickou skupinou, která vyžaduje speciální přístup ve vzdělávání. Nadání žáci, u nichž byla navíc diagnostikovaná určitá porucha nebo jiný druh handicapu, potřebují zvláštní způsob vzdělávání o to více, neboť handicap žáka opravňuje mimimálně pro výuku podle individuálního vzdělávacího plánu, případně i osobní asistenci.

## 2 ROZDĚLENÍ SPECIFICKÝCH SKUPIN NADANÝCH DĚTÍ

Nadaní jedinci tvoří podle Juráškové (2007) skupinu se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Od běžné populace se liší jistými předpokladovými i výkonnostními charakteristikami. Specifické jsou jejich projevy chování a také vlastnosti.

Jak dále uvádí Jurášková (tamtéž), nadání se nevyskytuje pouze u jinak intaktní populace, ale také u postižených nebo narušených jedinců – s výjimkou mentální retardace, přestože i u nich poukazují někteří autoři na jisté projevy nadání, především ve výtvarné oblasti.

Na rozdíl od Portešové (Dostupné z WWW: [http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)), která uvádí jen nejčastěji se vyskytující kombinace rozumového nadání a diagnózy, jako jsou nadané děti: s poruchami učení, s poruchami chování ADHD, ADD a s Aspergerovým syndromem, zařazuje Jurášková (2007) do skupiny nadaných se specifickými problémy i děti podvýkonové a děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Své místo tu podle ní mají i nadané dívky. Vzhledem ke stereotypnosti ženské role ve společnosti, která negativně ovlivňuje jejich úspěšnost, potřebují takové dívky speciální diferencovanou péči.

Obecně však Jurášková (tamtéž) dělí specifické skupiny nadaných na:

- handicapované nadané děti,
- nadané děti s poruchami učení,
- podvýkonné nadané děti,
- nadané děti s lehkou mozkovou dysfunkcí,
- nadané děti ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí,
- nadané děti s Aspergerovým syndromem.

Výčet podobných skupin může být zajisté daleko obsáhlejší, zde se však jedná o základní rozlišení, ze kterého můžeme dále vycházet. Např. do oblasti nadaných s Aspergerovým syndromem můžeme teoreticky přiřadit poruchy autistického spektra, k nadaným dětem s lehkou mozkovou dysfunkcí pak různé druhy poruch chování a emocí. Kombinace nadání a handicapu mohou být dosti variabilní, a protože je v této oblasti ještě mnohé neprobádáno, je pravděpodobné, že se jejich seznam navýší.

## 2.1 Handicapované nadané děti

Termín handicapovaní nadaní se podle Juráškové (2007) poprvé objevil v 70. letech v USA. V roce 1977 byl zařazen do systému katalogového indexu ERIC (Education Research Index Catalogue) a stal se termínem, jenž odborná veřejnost oficiálně akceptuje. Pokrývá skupinu senzoricky a tělesně postižených, jedince s poruchami učení nebo vícenásobně postižené, kteří jsou zároveň nadaní.

Holt (Dostupné z WWW: <<http://www.twicegifted.net/id3.html>>) řadí k charakteristikám nadaných handicapovaných následující projevy:

U nadaných jedinců se zrakovým postižením:

- rychlé tempo učení;
- vynikající paměť;
- výborné komunikační schopnosti a bohatou slovní zásobu;
- rozvinuté dovednosti umožňující řešit problémové úlohy;
- kreativní tvorba a myšlení;
- snadné osvojení Braillova písma;
- ohromná vytrvalost;
- motivace pro získávání nových informací;
- někdy pomalejší tempo kognitivního vývoje;
- vynikající schopnost koncentrace.

U nadaných se sluchovým postižením:

- spontánní rozvoj řeči a čtení;
- často se naučí číst ještě před nástupem do školy;
- vynikající paměť;
- rapidní pochopení myšlenek;
- rozvinuté logické myšlení;
- kvalitní výkon ve škole;

- široký rozsah zájmů;
- netradiční způsoby osvojování informací;
- dobrý smysl pro humor;
- vynalézavost při řešení problémů.

U nadaných s tělesným handicapem:

- rozvoj kompenzačních dovedností;
- velký rozsah vědomostí;
- výborná paměť;
- mimořádné schopnosti při řešení problémových úloh;
- rychlé zachycení myšlenek, ideí;
- tendence a úsilí dosáhnout vytyčeného cíle;
- větší vyspělost než u vrstevníků;
- dobrý smysl pro humor;
- vytrvalost a trpělivost;
- motivace k úspěchu;
- zvědavost a proniknutí k podstatě věci;
- sebekritičnost a perfekcionismus;
- obtížnost v oblasti abstrakce.

### 2.1.1 Identifikace handicapovaných nadaných

Dočkal (2005, str. 173-174) si klade otázku: „*Co tedy dělat, aby nám nadaní handicapovaní neunikli? Především je o nich třeba vědět. Rozpoznat je. Není-li identifikace nadání jednoduchá u zdravých dětí, u těch postižených bude o to těžší, protože jejich zjevná porucha často projevy nadání zcela překrývá.*“

Při vyhledávání talentů mezi postiženými dětmi je podle Dočkala (tamtéž) důležité především:

- ◆ Potlačit předsudky, že je-li někdo jiný než ostatní, nemůže být stejně schopný, že každé nadané dítě musí excelovat ve všech oblastech, že dítě s mozkovou obrnou musí být nezbytně i mentálně zaostalé apod.
- ◆ Najít komunikační kanál, prostřednictvím kterého lze s dítětem navázat kontakt. Při mnoha druzích postižení není možné použít mluvenou řeč, komunikace však je možná téměř vždy.
- ◆ Nespoléhat se při diagnostice jenom na testování. Odborník musí zohledňovat i mnoho jiných údajů o chování a reakcích dítěte.
- ◆ Psychodiagnostické nástroje je třeba modifikovat co se týče obsahu (úlohy musí odpovídat zkušenostem dítěte), ale i co se týče práce s nimi. I standardní úlohy je často nutno zadávat nestandardním způsobem, aby to vyhovovalo omezeným možnostem postiženého dítěte.
- ◆ Akceptovat fakt, že v důsledku postižení může dítě ve vývoji aktuálně zaostávat, to jej však nediskvalifikuje pro další vývoj. Výkony postižených dětí nelze porovnávat se statistickou normou pro příslušnou věkovou skupinu zdravých, ale pouze s výkony stejně postižených vrstevníků. Ještě důležitější je sledovat individuální vývoj dítěte a jeho pokroky.

Holt (In Jurášková, 2007) dále doporučuje jako pomocnou metodu při rozpoznávání handicapovaných nadaných používat speciální seznamy, obsahující vlastnosti a projevy těchto dětí, a v případě více projevů umožnit další identifikaci. Důležitost přitom Holt přikládá porovnávání projevů a výkonů těchto dětí se stejně postiženými a nikoliv s intaktními jedinci.

Podle Dočkala (2005) jsou zapotřebí profesionálně připravení odborníci, chceme-li identifikované talenty postižených dětí dále rozvíjet. Jak dále Dočkal (2005, str. 174) uvádí: „*Podpora rozvoje nadání postiženého dítěte je často efektivnější formou kompenzace jeho handicapu, než všechny kompenzační pomůcky, které mu můžeme poskytnout. Je to kompenzace, jakou popsal už Alfred Adler: zůstává ve vlastních rukou postiženého. Uplatňováním svého talentu obohacuje člověk společenství, jehož je členem, i vlastní osobnost. Když postiženým dětem pomůžeme rozvíjet jejich nadání, pomáháme jim naplňovat kvalitu jejich života a hledat a nacházet jeho smysl. A to rozhodně není málo.*“

## 2.2 Nadané děti s poruchami učení

Jurášková (2007) uvádí, že současný výskyt nadání a poruch učení je zdánlivým paradoxem, protože poruchy učení se projevují výraznou diskrepancí mezi učebním potenciálem a aktuálním výkonem jedince.

Právě tento nepoměr mezi podaným školním výkonem a schopnostmi jedince je stěžejním problémem při detekci poruch učení i nadprůměrného potenciálu žáka v určité oblasti, neboť znaky nadání a poruch učení se mohou vzájemně maskovat, kompenzovat. K této problematice přispívá a i fakt, že učitelé se často soustředí spíše na nedostatky žáka ve vyučovací procesy a už si tolik nevšimnou jeho silných stránek či potenciálu, který se nemůže plně projevit právě kvůli poruchám učení. Tato identifikace je velmi obtížná a může vést až k tomu, že výjimečné schopnosti, poruchy anebo obojí nemusí být vůbec odhaleno.

Silverman (Dostupné z WWW: <[http://www.gifteddevelopment.com/What\\_is\\_Gifted/2echildren.htm](http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/2echildren.htm)>) trefně uvádí, jak je na nadání nejčastěji pohlíženo: „*Jak je možné, aby dítě bylo nadané a zároveň disponovalo poruchami učení? Pokud je nadání chápáno jako to, že učení by nemělo činit žádné problémy, zdá se nepochopitelné, že jedinec může mít ty nejlepší předpoklady k učení a současně být neschopný procesu učení. Jestliže je však nadání viděno jako vývojový pokrok, abstraktní pojem zdůvodňující vlohy nebo jako asynchronii (nepoměr mezi mentálním a chronologickým věkem), je zřejmé, že chytrý žák může mít poruchy čtení, psaní, pravopisu, matematických schopností nebo organizační poruchy.*“

### 2.2.1 Specifické vývojové poruchy učení

„*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů*“ (Zelinková, 2003, s.10).

Jak uvádí Slowík (2007), poruchy učení lze diferencovat a klasifikovat podle několika různých kritérií. Podle něj je nejznámější a nejčastěji používané dělení dle postižených školních



dovedností; názvy jednotlivých poruch jsou pak odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-, která vyjadřuje narušení nebo odchylku od normálu (poruchu čtenářských schopností např. označujeme termínem dyslexie, porucha psaní je dysgrafie atd.)

Tab. č. 1: Slowíková (2007) klasifikace poruch učení podle postižených školních dovedností:

<b>dyslexie</b>	specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché předčítání slova před jeho vyslovením)
<b>dysgrafie</b>	specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou
<b>dysortografie</b>	specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost rozlišování a měkkých tvrdých slabik nebo sykavek); vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií
<b>dyspraxie</b>	specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci (např. při hrách, sportu, manuálních činnostech apod.)
<b>dysmúzie</b>	specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby; jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodií, není schopen reprodukovat rytmus
<b>dyskalkulie</b>	specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.
<b>dyspinxie</b>	specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev apod.

### 2.2.2 Identifikace nadaných žáků s poruchami učení

Moloney (Dostupné z WWW:

<<http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/ TwiceExceptionalResourceHandbook.pdf>>)

uvádí, že nadaní žáci s poruchami učení jsou rizikovou skupinou, protože jejich vzdělávací a sociálně-emocionální potřeby zůstanou často neodhalené. Výsledné rozporuplné výkony těchto dětí mohou vést učitele k myšlence, že dvojnásobně nadané děti ve vyučování nevyvíjí adekvátní úsilí. Skrytý handicap může zabránit dětem s rozvinutými kognitivními schopnostmi dosažení jejich potenciálu. Frustrace související s neidentifikovaným nadáním a určitým handicapem mohou mít za následek odlišnosti v oblasti sociální, emocionální i v jednání. Škola se tak pro skryté dvojnásobně nadané děti a současně i pro jejich učitele i rodiče může stát velmi frustrující zkušeností.

Moloney (tamtéž) dále poukazuje na to, že potenciál a handicap se mohou vzájemně překrývat, maskovat, a proto bývají schopnosti těchto žáků označovány jako průměrné. Také rozporuplný výkon u těchto žáků může být ukazatelem přítomnosti nadání a handicapu. Je důležité zaměřit se na rozvíjející se potenciál a poskytované strategie, které pomohou žákům, když ve škole selhávají.

Tab. č. 2: Typické rozpory ve školních výkonech u nadaných dětí s poruchou učení uvádí Portešová (2006):

Špatná paměť na fakta, špatná krátkodobá paměť, problémy s memorováním a mechanickým učením.	Dobrá dlouhodobá paměť, schopnost třídít informace, srovnávat, klasifikovat, vidět souvislosti a vztahy.
Problémy v oblasti čtení, psaní, užívání gramatických pravidel.	Dobrá slovní zásoba i slovní produkce.
Velké problémy s „jednoduchými problémy“, s jednoduchým, po sekvencích jdoucím materiálem.	Dobrá schopnost komplexních myšlenkových manipulací a operací, abstraktní uvažování, lepší výsledek v náročnějších úkolech.
Nedostatky v kontrole jednání a pozornosti, když je téma nebo předmět pro ně nezajímavý.	Schopnost soustředit se neobvykle dlouhou dobu na téma, které je zajímavé.

Nadprůměrná tvořivost a zvědavost, imaginace, dobří pozorovatelé a experimentátoři.
---

Dobrá schopnost zdůvodňovat a argumentovat, smysl pro humor.
--

V určitých mimoškolních, nikoli školních aktivitách, mohou být hodnoceny jako velmi nadané a motivované.
--

Základní problémy, které brání úspěšné identifikaci nadání těchto dětí, bývají podle Portesové (Dostupné z WWW: <[http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)>) následující:

- Stereotypní očekávání, že děti s určitou poruchou, nejčastěji s poruchou čtení, jsou mentálně podprůměrné.
- Vývojové opoždění u dětí s poruchami učení, zejména ve verbální oblasti, projevující se často při čtení a psaní, způsobuje, že nebývají identifikovány jako nadané.
- Neúplné informace o dítěti, vedou k přehlížení jeho silných stránek.
- Nemožnost ukázat své nadprůměrné schopnosti, vzhledem k důrazu na verbální schopnosti ve vyučování.

Baumanová, Owen a Dixon (In Jurášková, 2007) rozlišují tři typy nadaných s poruchami učení:

○ **Identifikovaní nadaní s jemnými projevy poruch učení**

Jejich nadání je zjevné a identifikované, zatímco poruchy učení jsou skryté, nerozpoznané. Vysokými schopnostmi kompenzují své problémy. Později, ve vyšších ročnících, však dochází k zvýraznění diskrepance mezi očekávaným a aktuálním výkonem.

○ **Identifikovaní jako děti s poruchami učení**

Jejich nadání není rozpoznáno – byli identifikováni na základě poruchy a nikoliv schopností. Poruchy snižují intelektuální výkony, a proto zůstává jejich nadání skryté.

○ **Neidentifikovaní nadaní s poruchami učení**

Jejich problémy jsou překryté, maskované nadáním. Výkony jsou v souladu s požadavky ročníku, který navštěvují, takže vzniká dojem, že jejich schopnosti jsou přiměřené věku.

K identifikaci nadání a poruch učení je podle Portešové (Dostupné z WWW: <[http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)>) zapotřebí cílená diagnostika obou výjimečností. Existuje řada kombinací míry a typů obou výjimečností a doporučení, přičemž záleží vždy na každém individuálním případě. Portešová zde také zdůrazňuje potřebu vytvořit individuální studijní plán a postupy, které by zohledňovaly obě výjimečnosti v závislosti na odpovídající diagnostice.

### 2.2.3 Jak je vhodné tyto děti vzdělávat?

Podle Portešové (2006) kladou odborné prameny opakovaně důraz na to, že při volbě jakéhokoli vzdělávacího opatření je nutné vycházet ze základních vzdělávacích potřeb nadaných dětí s poruchami učení. Na prvním místě je rozpoznání nadprůměrných schopností i dílčích handicapů a cílené zaměření vzdělávacího programu na rozvoj nadání, jež je dále výrazným motivujícím faktorem umožňujícím lépe překonávat i závažné nedostatky, selhání a neúspěchy. Dalším požadavkem je vytvoření vzdělávacího prostředí, jež by respektovalo individuální odlišnosti a rozvoj efektivních kompenzačních strategií. Portešová (tamtéž) uvádí požadavky, které nejlépe splňují následující vzdělávací opatření:

- ◆ Dílčí akcelerace v oblasti nadprůměrných schopností a náprava handicapu s pomocí speciálního pedagoga doplněná mentorstvím úspěšného dospělého s poruchami učení,
- ◆ obohacování učiva (tzv. enrichment) v oblasti nadání, možnost rozvoje zájmů a schopností,
- ◆ individuální vzdělávací plán zohledňující rozvoj nadání i nápravu handicapu,
- ◆ vytvoření speciálních tříd pro nadané děti se specifickou poruchou učení nebo speciálně vytvořených programů pro tuto skupinu dětí,
- ◆ intenzivní zapojení mentora, úspěšného dospělého s poruchami učení.

### 2.3 Podvýkonné nadané děti

Podvýkonné nadané děti (z angl. underachievers) jsou podle Sejvalové (Dostupné z WWW: <<http://old.paidagogos.net/15/7.html>>) takové děti, které nedosahují maxima svého potenciálu. Tyto děti nemusí ve škole nutně neprospívat či dokonce propadat v některých předmětech. Do této skupiny patří např. i děti s vyznamenáním na vysvědčení, které však ve škole pracují jen na průměrné úrovni svých možností a schopností a nesnaží se příliš vyniknout v oblasti, ve které jsou velmi dobré.

Podvýkonnost žáků lze tady chápat jako výkon, který neodpovídá jejich aktuální úrovni schopností ve vztahu k jejich věku, především mentálnímu. Tuto situaci podle mého názoru zapříčiňuje zejména nedostatečná motivace směřovaná k úspěchu, nezájem o školní záležitosti či nedůslednost a nedostatek podpory a zájmu o rozvoj dítěte ze stran rodičů.

Kramulová (2005) uvádí další důvod výskytu podvýkonnosti u nadaných jedinců. Tvrdí, že vstupuje-li do školy žák, který už mnohé z probíraného učiva zná (průzkumy ukazují, že to bývá 35 až 50 % látky), začne se časem nudit, a tedy zlobit, případně se zabývat tím, co ho zajímá. Leccos z učiva mu tak může "utéci", vyučující získá dojem, že původní předstih byl jen dočasnou záležitostí, že žák žádné zvláštní nadání nemá. Dostatečnou motivací k většímu snažení nemusí být ani úlohy navíc, zvláště pokud se "netrefí" do zájmové sféry nadaného - dítě se dokonce může cítit za vlastní rychlou práci "potrestáno" a příště si dá s odevzdáním načas. Žákovi, jehož nadání není dostatečně rozvíjeno, hrozí ztráta vnitřní motivace. Začne ve škole pracovat pod hranicí svých možností.

S vysvětlením tohoto postoje některých nadaných, následně podvýkonných žáků přichází Montgomeryová (In Jurášková, 2007), která poukazuje na tzv. kariérně nadané (career gifted), kteří byli v raném věku identifikováni jako nadaní, spokojili se s tímto označením a dlouhodobě se vyhýbají jakémukoli úsilí – většinou s konstatováním, že pro ně jsou úkoly nezajímavé a příliš jednoduché. Výsledkem takového přístupu jsou stále větší mezery ve vědomostech, až se dostanou pod úroveň svých vrstevníků. Jsou to jedinci, kteří byli velkým příslibem, ale selhali v pojetí těchto očekávání. V této souvislosti je známý i efekt vyhoření, tzv. burnout. U velmi nadaných jedinců s akcelеровaným kognitivním vývojem dojde k určitému přesycení a postupnému rozptýlení se do průměru.

## 2.4 Nadané děti s lehkou mozkovou dysfunkcí

„*Lehká mozková dysfunkce (LMD) je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn centrální nervové soustavy, jež se odchyľují od běžné normy. Jeví se tak jako nezvyklé, nápadné a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů, hyperaktivitanebo hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.)*“ (Slowík, 2007, s. 131).

Train (In Slowík, 2007) objasňuje několik dalších názvů, které se v současnosti se pro potíže spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí užívají a které souvisí spíše s projevy těchto poruch než s jejich příčinami; setkáváme se proto podle něj častěji se zkratkami ADD (Attention Deficit Disorders – syndrom poruchy pozornosti) nebo ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou). Právě s těmito syndromy bývají nejčastěji spojeny specifické poruchy učení, protože narušená pozornost a schopnost soustředění mají při osvojování si základních školních dovedností zásadní vliv. Syndrom ADHD je charakteristický navíc specifickou poruchou chování, která vyplývá z hyperaktivních projevů.

Khýr (2008) uvádí, že ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., § 16) jsou tyto poruchy označeny jako vývojové poruchy chování a spolu s vývojovými poruchami učení, mentálním, tělesným a smyslovým postižením, vadami řeči a autismem jsou zahrnuty do kategorie zdravotního postižení. Ze zákona vyplývá dětem s touto poruchou právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení. Viz. také Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Webb a Latimerová (In Jurášková, 2007) uvádějí tyto projevy ADHD, které specifikovala Americká psychiatrická společnost:

- pohrávání si s rukama nebo nohama, vrtění se na židli;
- neschopnost vydržet sedět;
- lehká vyrušitelnost externími podněty;
- problémy při skupinových činnostech a hrách typu *počkat, až přijdu na řadu*;

- impulzivní vykřikování odpovědí bez rozmyslu;
- problémy vnímat, sledovat instrukce;
- problémy v udržení pozornosti;
- přebíhání od nedokončené aktivity k jiné;
- problémy hrát si klidně, potichu;
- nadměrné povídání;
- vyrušování ostatních při hrách;
- zdánlivé neposlušování, když na ně někdo mluví;
- ztrácení věcí;
- zúčastňování se nebezpečných aktivit bez uvědomění si možných důsledků.

Většinu těchto projevů lze podle Juráškové (2007) pozorovat také u nadaných, a proto je reálné riziko chybné identifikace. To se zvyšuje možným překrytím nadání syndromem ADHD a opačně. Jako speciální vzdělávací přístupy doporučují Baumanová, Olechnak a Owen (In Jurášková, 2007) modifikaci obsahu, nabídku pestrých a silných podnětů. Lerouxová a Perlmanová (tamtéž) rovněž doporučují vytvářet podmínky pro pocíťování úspěchu a soustředění se na silné stránky nadaného jedince s ADHD.

## 2.5 Nadané děti ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí

Slowík (2007) vymezuje problémy, které bývají již tradičně spojovány se sociálním a socio-kulturním znevýhodněním. Jedná se zejména o:

- jazykovou bariéru,
- národnostní nebo rasovou odlišnost (např. barva pleti, způsob oblékání, kulturní projevy atd.),
- zdravotní handicap (dítěte, rodičů, jiného člena rodiny),
- nízký sociální a ekonomický status (nezaměstnanost, nízké vzdělání apod.),
- sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity,
- ústavní výchovu.

Jurášková (2007) zastává názor, že nadané děti ze znevýhodněného prostředí většinou nemají podmínky pro rozvíjení svého potenciálu. Tyto děti nejsou dostatečně stimulované, nemají dostatek hraček a podnětných materiálů, jejich nadání nebývá podporováno ani oceňováno.

Podle Slowíka (2007) se děti vyrůstající v sociokulturně znevýhodněném prostředí často potýkají s typickými problémy, mezi které patří:

- frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,
- deviace v hodnotovém systému a etice,
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace.

Jurášková (2007) tvrdí, že tato oblast vzdělávání není v našich podmínkách zdaleka tak akutní, přestože také u nás máme v poslední době možnost setkávat se s dětmi z jiných kultur. Vyhledávání a speciální vzdělávání nadaných dětí ze socio-kulturně odlišného a znevýhodněného prostředí u nás by však mohlo být alespoň jednou z částečných cest, jak přispět k řešení problémů souvisejících s rómskou populací.

## **2.6 Nadané děti s Aspergerovým syndromem**

Podle Juráškové (2007) má jmenovaná skupina dětí předpoklady dobře se zapojit do společnosti a jejich vhodná socializace v dětství tyto šance ještě zvyšuje. Jde o děti s „dvojitou diagnózou“, přičemž jejich efektivní vzdělávání vyžaduje jisté modifikace i v rámci výuky intelektově nadaných žáků.

### **2.6.1 Aspergerův syndrom**

Kdykoliv potkáme nějakého člověka, vytvoříme si o něm hned hromadu úsudků. Stačí pohled a můžeme často odhadnout věk nebo společenské postavení, z výrazu tváře nebo tónu hlasu můžeme okamžitě říci, je-li šťastný, rozhněvaný nebo smutný, a podle toho reagovat.



Ale ne každý to dokáže sám od sebe. Pro osoby mající Aspergerův syndrom je obtížné správně si vyložit signály, které jsou pro většinu z nás samozřejmé. Následkem toho je pro ně obtížné dorozumět se a pohybovat se mezi ostatními (Dostupný z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>>).

Jak uvádí Portešová (Dostupné z WWW: <[http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)>): „*Aspergerův syndrom (dále AS) patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Jde o celoživotní neurovývojovou poruchu, která má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince, tj. ovlivňuje to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Vyvozujeme ji ze specifického chování. Z toho plyne narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Děti se syndromem AS mohou dosahovat IQ až 160. V případě na podezření AS syndromu, je třeba včasná diagnóza, aby se vhodným, zejména psychologickým a speciálně pedagogickým vedením, předešlo možným problémům v pozdějším období, zejména v adolescenci (deprese, úzkosti, suicidální sklony apod.).*“

### 2.6.2 Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu

Gilberg (In Attwood, 2005) uvádí následující diagnostická kritéria Aspergerova syndromu:

1. Narušené sociální chování (vyhraněná sebestřednost; alespoň dva příznaky):
  - a) neschopnost interakce s vrstevníky,
  - b) podprůměrná tendence navazovat kontakt s vrstevníky,
  - c) neodpovídající interpretace sociálních podnětů,
  - d) sociálně i citově nepřiměřené chování.
2. Vyhraněné záliby (alespoň jeden příznak):
  - a) nezájem o jiné činnosti,
  - b) jednoznačný projev zájmu a ulpívání na něm,
  - c) mechanické jednání převažuje nad významem činnosti.
3. Pravidelně se opakující činnosti (alespoň jeden příznak):
  - a) prosazované ve vlastním chování,
  - b) prosazované u druhých.

4. Neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky (alespoň tři příznaky):
  - a) opožděný řečový vývoj,
  - b) na první dojem hyperkorektní jazykový projev,
  - c) formální, pedantský přístup k řeči,
  - d) neobvyklé frázování, atypicky působící řeč,
  - e) nedostatečné porozumění, mylné chápání obrazných významů či sdělení, jejichž pochopení se předpokládá s naprostou samozřejmostí.
5. Problémy při neverbální komunikaci (alespoň jeden znak):
  - a) omezené využívání gest,
  - b) nejasná/nemotorná řeč těla,
  - c) malá výpovědní hodnota výrazu tváře,
  - d) nevhodné výrazy,
  - e) zvláštní/strnulý pohled.
6. Motorická neobratnost:

Podprůměrné výsledky při diagnostickém neurovývojovém vyšetření aspektů vývoje.

### 2.6.3 Efektivní vzdělávání nadaných dětí s Aspergerovým syndromem

Neihart (In Jurášková, 2007) uvádí hlavní přístupy k nadaným dětem s Aspergerovým syndromem, které vedou k efektivnímu vzdělávání:

- trénink sociálních zručností, aplikovaný hlavně vizuálními obrázkovými metodami, povídání a dialog není dostatečně efektivní;
- v případě problémového chování (záchvaty agresivity, křiku, provokace) jsou efektivnější konkrétní a jasné příkazy, posílené vizuálními podněty (piktogramy, obrázky místo dlouhého zdůvodňování);
- časté používání vizualizace (diagramy, grafy, obrázky) i při samotném vyučování, dodržování pořadí a sekvence, na rozdíl od nadaných žáků jsou efektivní spíše rutinní postupy ve vyučování.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 VÝZKUM

V praktické části své práce jsem se zaměřila na specifika ve vzdělávání a akceptaci žáka 2. třídy základní školy, u kterého byl zároveň s rozumovým nadáním diagnostikován i Aspergerův syndrom. Jedná se o akceptaci do kolektivu spolužáků, kteří jsou rovněž rozumově nadaní, ale sociální interakci ve vztahu tohoto žáka a spolužáků může ztěžovat jeho odlišný způsob vyjadřování a sociability, který vychází právě z uvedeného syndromu. V rámci zachování anonymity zkoumaného chlapce jej budu dále označovat jako „žáka D“.

#### 3.1 Cíle výzkumu

Prvním ze dvou hlavních cílů mé výzkumné části práce je zjistit sociální začlenění, oblíbenost, případně elitářské vnímání rozumově nadaného žáka s Aspergerovým syndromem ve vztahu ke svým nadaným spolužákům. Zjistit, zda tato odlišnost daného žáka nějakým způsobem vyčleňuje z kolektivu, zda probíhá nějaké škádlení ze strany spolužáků apod.

Druhý stežejný cíl se týká odlišných projevů žáka D ve vyučování a speciálního vzdělávacího přístupu tohoto žáka vzhledem k diagnostikovanému syndromu. Zajímat se budu o nejvýraznější projevy, nezvyklosti ve vyučovacím procesu, které jsou důsledkem syndromu a také o pokroky, kterých bylo dosaženo v průběhu dosavadních dvou let.

#### 3.2 Výzkumné problémy

**1. Jak je vnímán svými spolužáky nadaný žák s Aspergerovým syndromem ve studijní skupině nadaných ZŠ Zlín vzhledem k jeho poruše komunikace a sociální interakce?**

Dílní otázky:

- Jaké bylo sociální začlenění žáka D na počátku první třídy do kolektivu a do jaké míry je v současnosti akceptován?
- Je žák D v důsledku svého syndromu marginalizován nebo se děti učí skrze tuto specifickou toleranci?
- Pohlíží spolužáci na spolupráci žáka D s pedagogickou asistentkou jako na určité zvýhodnění ve vyučovacím procesu?
- Jaká je jeho pozice v kolektivu spolužáků? Je oblíbený?

## 2. Jak se projevují odlišnosti žáka D pramenící z Aspergerova syndromu ve vyučovacím procesu?

Dílčí otázky:

- Které z charakteristických znaků syndromu jsou dominantní, nejvýraznější ve výchovně – vzdělávacím procesu u žáka D?
- Které typické odlišnosti vyučovací proces spíše brzdí a které naopak podmiňují, podporují vzdělávání?
- Do jaké míry je individuální asistence u žáka D nezbytná? Proč?
- Jaký je žák? A jaké udělal dosavadní pokroky?

### 3.3 Použité metody

Vzhledem k povaze vybraného tématu a poměrně útlému výzkumnému vzorku uplatňuji ve své práci kvalitativní přístup, pomocí kterého budu do hloubky zkoumat vytyčené cíle.

Pro kvalitní sběr údajů jsem ve výzkumné práci použila:

- techniky arteterapie – tj. kresba společného domku a výběr z kreslených panáčků, kde jednotlivé figurky představují sociální postavení žáků ve skupině;
- metoda pozorování;
- analýza dokumentace a záznamů z vyšetření žáka D;
- polostrukturovaný rozhovor s pedagogy;
- analýza odborné literatury.

### 3.4 Výzkumný vzorek

Celkovým výběrovým souborem mého výzkumu je 2. třída ZŠ Zlín – studijní skupina nadaných, v níž se sice zaměřuji výhradně na zmíněného rozumově nadaného žáka s Aspergerovým syndromem, ale v rámci zkoumání sociálních vztahů žáka D ke spolužákům, zmiňuji celou třídu.

Jednalo se o výběr záměrný, protože se ve Zlínském kraji nachází pouze dva tzv. dvakrát výjimeční žáci, zvolila jsem i z důvodu snazší dostupnosti žáka D.

Počet osob, které byly zapojeny do výzkumu, je tedy 8 dětí navštěvujících studijní skupinu nadaných 2. třídy ZŠ Zlín (včetně samotného zkoumaného) a 3 pedagogové, (konkrétně třídní učitelka dané třídy, pedagožka vyučující tuto třídu tělesnou výchovu a pedagogická asistentka žáka D), které jsem požádala o rozhovor.

### 3.5 Organizace výzkumu a způsob zpracování dat

Realizaci předcházelo v první řadě zjištění, kolik dětí „2e“ se ve Zlínském kraji vlastně nachází. K tomuto prvnímu kroku mi pomohli pracovníci pedagogicko - psychologické poradny Kroměříž. Následně jsem kontaktovala vedení ZŠ Zlín, které mi umožnilo navštívení a pozorování studijní skupiny, do které dochází vybraný žák D. Na doporučení vedení školy jsem písemně požádala o povolení rodičů zkoumaného žáka, aby byl zapojen do mé práce. Po získání tohoto souhlasu jsem začala docházet do studijní skupiny nadaných na pozorování, které proběhlo v rozmezí dvou týdnů v měsíci únoru 2009.

Nejdříve jsem použila dvě techniky, které vychází z arteterapie. Jejich cílem bylo zjistit sociální vztahy spolužáků k žákovi D, zjistit, jak děti vnímají žáka D z hlediska třídní pozice a jejich celkovou spokojenost v třídním kolektivu. O pomoc při vyhodnocování obrázků žáků studijní skupiny nadaných jsem požádala zkušenou arteterapeutku. Ta mi s velkou vstřícností a ochotou vysvětlila více či méně latentní význam ukrývající se v obrázcích a jejich souvislostech. Výsledky analýzy zmíněných obrázků jsem dále volně interpretovala.

Následovalo pozorování, při kterém jsem se snažila nezasahovat do vyučovacího procesu, ani do aktivit o přestávkách. Nechala jsem děti, aby si zvykly na moji přítomnost a projevovaly se více přirozeně, abych tak získala nezkreslené poznatky. Tato metoda, která byla časově nejvíce náročná, mi poskytla mnoho důležitých údajů a také komplexní obraz žáka D. Záměrem pozorování bylo tedy získat co nejvíce dat, jak o sociálním postavení žáka D v kolektivu spolužáků, tak o jeho zvláštních projevech během vyučování. Při pozorování jsem použila předem připravený záznamový arch, který mi usnadnil následné zpracování dat a usměrnil moji pozornost na zkoumané důležité faktory.

Závěrečný den mého pozorování jsem požádala výše uvedené pedagogy o interview. Respondenti odpovídali na předem připravené polostandardizované otázky (viz příloha P III). Jednalo se tedy o polostrukturovaný rozhovor, což mi umožnilo klást i doplňující otázky. Moje otázky byly (stejně jako u pozorování) směřované na oba hlavní cíle výzkumu. Zmíně-

ná metoda mi poskytla množství dalších informací, které rozvedly moje poznatky z pozorování. Uskutečněný rozhovor, byl zaznamenán na diktafon, pomocí kterého jsem získaná data dále přepsala do textové podoby. Na základě podobnosti výpovědí pedagogů jsem si dovolila informace získané rozhovorem interpretovat vzhledem k jednotlivým cílům výzkumu.

Na základě písemného souhlasu rodičů pozorovaného dítěte mi byly poskytnuty k nahlédnutí některé dokumenty z pedagogicko-psychologického vyšetření žáka D. Ty jsem důkladně prostudovala a poznatky, které se týkaly zejména specifických projevů a potřeb zmiňovaného dítěte ve vyučovacím procesu, jsem v následující kapitole, společně s poznatky získané pozorováním, použila pro základní charakteristiku osobnosti žáka D.

## 4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO NADANÉHO ŽÁKA S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Na základě písemného souhlasu rodičů žáka D o uvedení některých základních informací, které pocházejí ze záznamů z pedagogicko – psychologického vyšetření zkoumaného jedince, si dovoluji zveřejnit některé údaje o osobnosti žáka D.

### 4.1 Charakteristika žáka D na základě závěrů zprávy o psychologickém vyšetření

Uvedená zpráva o psychologickém vyšetření pochází ze dne 22.1.2008; žák D byl tedy ve věku 7 let. Zpráva rozvádí Aspergerův syndrom, popisuje úspěšnost integrace chlapce do studijní skupiny nadaných:

Aspergerův syndrom (plně vyjádřený obraz – specifická forma poruchy autistického spektra) se u chlapce vyskytuje s celkově zjevně nadprůměrným výkonem; v klinickém obraze dominuje deficit sociálních a komunikačních dovedností.

Chlapec je integrován v 1. třídě (v současnosti již ve 2. třídě) ZŠ pro děti s vysokým nadáním. Při individuálním přístupu školy dobře prospívá, problematika zůstává především jeho adaptace sociální. Vzhledem k závažnému pragmatickému a sociálnímu deficitu lze doporučit zajištění individuální asistence. Primárním úkolem asistenta by pak měla být zejména podpora zapojení chlapce do dětské skupiny a pomoc v případě nejistoty či desorientace při praktických nárocích školního režimu, eventuálně v případě nepochopení složitějším verbálními instrukcím, ovšem při zachování současného důrazu na maximální možnou samostatnost chlapce.

Aktuálně jsou velmi nápadné chlapcovi schopnosti zejména v následujících oblastech:

➤ Sociální oblast:

V individuálním kontaktu, s dospělým, spolupracuje velmi dobře. Ve skupině vrstevníků, dle vyjádření maminky, není schopen se příliš zapojovat do společných činností s vrstevníky. Zdá se, že některé sociální vztahy jsou mu hůře srozumitelné, je občas nutné mu sociální chování interpretovat a vysvětlovat, potom pochopí a jedná správně v souladu se sociálními požadavky dané situace.

➤ Aktuální mentální produkce:



Podle Kaufmanovy hodnotící baterie pro děti dosahují jeho intelektové schopnosti tzv. stropního efektu, tedy IQ 160. Výrazně u něj dominuje obecná logická úvaha se schopností deduktivně-induktivního myšlení a do značné míry i abstraktního uvažování (např. dobře chápe humor).

➤ **Řeč:**

Verbálně je chlapec velmi pohotový; mluví téměř pořád, opakuje, komentuje. Správně dekoduje úvodní písmeno slova; slovní analýza bez problémů, ve slovní syntéze parciální nevyzrálost.

➤ **Motivace:**

Motivace k výkonům je kolísající, chlapec potřebuje povzbudit a často dostat zpětnou vazbu. Avšak při pevném vedení úkoly dokončí velmi kvalitně.

➤ **Zájmy:**

Jeho zájmové zaměření je orientované především na získávání encyklopedických či „vědeckých“ poznatků, obsahově variabilní.

➤ **Motorika, grafomotorika:**

Spíše neobratnost v hrubé motorice, problém v napodobování pohybů. Jemná motorika zatím spíše lehce vázne.

➤ **Sebeobsluha:**

Mírně vázne i sebeobsluha. Některé „základní“ věci je mu třeba opakovaně připomínat, občas je jakoby ve svém vnitřním světě.

➤ **Potřeba rutiny a perfekcionismus:**

Vnímá vše kolem sebe a upozorňuje na detaily. Vše musí mít svůj řád, každé vybočení jej zneklidní.

#### **4.1.1 Pedagogicko-organizační opatření**

Vzhledem k doporučené integraci jako mimořádně kognitivně nadané dítě je chlapec zařazen do studijní skupiny ERIN v rámci 2. třídy, kde je snížený počet žáků na 8 v 16. vyučovacíích hodinách týdně. Pro žáka je zpracován individuální vzdělávací plán. V rozvrhu je zařazena hodina Obohacení. Výuku charakterizuje rozšiřování a obohacení učiva. Tam, kde

to vyplývá z nadání žáka, je postup výuky akcelerován. Ve velké míře je využívána projektová výuka. V odpoledních hodinách je otevřen kroužek dětské menzičky a mimo ní je ve škole k dispozici 17 zájmových kroužků.

Doporučená stimulace v rámci individuální výuky (rovněž dle zprávy o psychologickém vyšetření):

- vhodná úprava prostředí (denní režim – je žádoucí, aby se žák částečně podílel na přípravě denního režimu);
- nácvik samostatné práce a pracovního chování (v samostatnosti žákovi pomohou procesuální schémata – vizuálně rozfrázovaná činnost);
- strukturované zápisy na tabuli, do sešitu, pracovní listy;
- složitější instrukce by se měly vždy rozfrázovat vizuálně;
- procvičovat orientaci v textu, učit reprodukci textu;
- jasné, stručné, jednoznačné pokyny;
- učit porozumění sociálních situací;
- důsledně si nadále ověřovat, zda porozuměl (přetrvává tendence k nadměrně doslovnému chápání sdělení);
- vždy dokončit zadanou práci, neodkládat, respektovat osobní tempo;
- ve všech předmětech i školních akcích rozvíjet sociální dovednosti;
- při objasňování používat jasné argumenty;
- nedopustit sociální izolaci;
- nacvičovat posuzování vlastního chování;
- úměrně rozdělovat pracovní aktivity na samostatnou práci, práci s asistentkou a frontální práci (ovšem s vizuálními pomůckami);
- učit chlapce nit krátkého hovoru a přizpůsobit se posluchačům;
- zájmů a znalostí používat pro upevnění jeho místa v kolektivu;
- nadále rozvíjet jeho rozumový potenciál;

- zapojovat do jednotlivých pohybových her či jednoduchých her s pravidly;
- ve škole i doma pověřovat drobnými povinnostmi;
- zapojovat postupně do mimoškolních aktivit, v nichž bude nucen navazovat komunikační a sociální kontakty s jinými dětmi.

## 5 SOCIÁLNÍ POZICE, AKCEPTACE A OBLÍBENOST ŽÁKA D MEZI SPOLUŽÁKY SPECIÁLNÍ TŘÍDY PRO NADANÉ

### 5.1 Výsledky analýzy postav

Pro zjištění sociálních vztahů ve 2. speciální třídě ZŠ Zlín směřovaných především na nadaného žáka s Aspergerovým syndromem jsem použila zobrazení, obrázek košatého stromu, na němž jsou vertikálně rozmístěni panáčci. Postavy se nachází na různých úrovních, jsou odlišné mimiky i družnosti (viz příloha P I).

Úkolem žáků a zároveň i třídní učitelky a pedagogické asistentky bylo zaznačit jednu z postav na obrázku, která by představovala pozici jejich nadaného spolužáka s Aspergerovým syndromem, jeho sociální umístění ve třídě, a která by zároveň ukazovala jeho vztah k spolužákům, spokojenost ve třídě.

Dotazovaných bylo celkem 10 – tj. 8 žáků, včetně zkoumaného, třídní učitelka a pedagogická asistentka. Volbu konkrétní postavy, představující žáka D ve třídním kolektivu, pojali respondenti trojím způsobem:

- Ze sociálního hlediska – 5 zakreslení. Zkoumaný byl zobrazen jako postava mrzutá, v ústraní, jednou zdůrazněno dokonce zamračená postava. Postava se jeví jako přemýšlivá, zadumaná, spíše samotářská osoba. Především porucha komunikace a sociálních vztahů plynoucí z Aspergerova syndromu způsobuje, že je žák D viděn svými spolužáky v tomto zobrazení.
- Z hlediska inteligence – 3 zakreslení. Panáček se nachází pozičně nejvýše, na vrcholku stromu. Dotyčný chce být viděn, ale zároveň se tak vnímá i on sám. Postava symbolizuje vedoucí, nadřazené postavení. Spolužáci si uvědomují, že je žák D inteligencí 160 výrazně převyšuje, proto zvolili právě toto zobrazení.
- Kamarádké zobrazení postavy – 2 zakreslení. Pouze 20% respondentů vnímá žáka D jako kamaráda, tedy družného člena třídy.

## 5.2 Výsledky analýzy kresby společného domu

Na kresbě společného domu (viz příloha P II) se již podíleli jen žáci speciální třídy. Dětem jsem poskytla pouze obrys většího, spíše panelového domu, do něhož měly zakreslit jednotlivé byty tak, aby vyšlo najevo, kdo s kým kamarádí, kdo se raději ilozuje, a bude bydlet sám či naopak sdílet s někým byt. Mimo sociálních vztahů, sympatií a náklonnosti mezi spolužáky lze z kresby vyčíst i praktický pohled dětí na bydlení a především výraznou odlišnost žáka D ve vnímání ubytovacích prostorů a pohled na jednotlivé detaily.

Děti ve většině případů volily bydlení samostatné, po jednom. Důvodem mohlo být i vědomí, že jejich přátelé a zároveň spolužáci s nimi přímo sousedí, anebo jsou alespoň v jejich blízkosti. Společné bydlení každopádně upřednostnily dvě dívky, které svůj byt situovaly do podkroví, a což je velmi překvapivé i samotný žák D, který zvolil společné soužití se spolužačkou, která v den kresby tohoto domku chyběla. Mohu jen hádat, zda šlo o solidaritu, aby spolužačka byla rovněž zapojena do obrázku, nebo k ní dotyčný chová hlubší sympatie. Tento jeho projev však překvapil i samotnou paní učitelku, která si předtím žádné bližší náklonnosti žáka D ke spolužačce nevšimla.

Co se týká samotné kresby bytu žáka D, lze si povšimnout specifických jinakostí vzhledem ke kresbám bytů ostatních dětí. Jeho byt na první pohled zaujme svou strukturou, neboť neobsahuje běžné bytové zařízení, ale naopak obsahuje např. restauraci, což může znamenat, že žák D má zájem o sociální kontakt se spolužáky v tom smyslu, aby k němu přišli na krátkou návštěvu – najedli se, chvíli pobyli a šli. Byt totiž na rozdíl od ostatních neobsahuje ani pohovku, televizor nebo rádio, což naznačuje, že nemá zájem o dlouhodobou návštěvu.

Vedle schodů, tedy takovým spojovacím článkem se spolužáky, nakreslil určitou bariéru v podobě zdi a WC bez možnosti vchodu ke dveřím. Na druhé straně připojil k balkónu schody vedoucí do horního bytu, jakožto určitá zadní vrátka, únik pro sebe. Právě na těchto schodech, tedy z vnější části bytu, umístil postavu své spolužačky. Dal jí tak šanci, aby mohla přijít, ale nechce ji přímo v objektu. Její postava, stejně jako postava žáka D, neobsahovala ruce, což znamená, že zkoumaný nehce být až tak družný a kamarádský. Do obličejové části pak zakreslil pouze oči, čímž dal najevo, že jiný, něčím odlišný. Z celkové kresby bytu vyplývá, že žák D si uvědomuje, že se odlišuje a chce žít svůj vlastní svět.

### 5.3 Vyhodnocení rozhovoru

Pro získání kvalitních informací jsem použila polostrukturovaný rozhovor, což mi umožnilo pokládat respondentům i doplňující otázky, pomocí kterých jsme společně do hlouky rozvedli zkoumanou oblast. O rozhovor jsem poprosila tři pedagožky, konkrétně třídní učitelku žáka D, jeho pedagogickou asistentku a učitelku, která žáka D vyučuje tělesnou výchovu. Doba rozhovoru s každým respondentem trvala přibližně 20 minut a pro zaznamenání dat jsem použila diktafon, který jsem následně použila pro doslovné přepsání získaných údajů do formy textu. Interview se uskutečnilo v měsíci únoru 2009.

#### 5.3.1 Interpretace rozhovoru na základě dílčích cílů výzkumu zaměřených na sociální začlenění a postavení žáka D ve speciální třídě nadaných

Jaké bylo sociální začlenění žáka D na počátku první třídy do kolektivu a do jaké míry je v současnosti akceptován?

Oslovení respondenti měli na danou otázku v podstatě sjednocený názor a to takový, že děti, jako budoucí spolužáci žáka D, byly dobře vedeny k tomu, aby chlapce mezi sebe přijaly. Již před začátkem první třídy se navíc znaly z různých menziček a podobných kroužků, proto odlišující se chování žáka D pro ně nebylo ničím novým a proto byly na situaci dostatečně připraveny.

Co se týká současné akceptace žáka D do kolektivu vrstevníků v ZŠ Zlín, vyplývá z výpovědí respondentů, že spolužáci ze studijní skupiny pro vysoce nadané uznávají zmiňovaného chlapce jako rovnoprávného člena kolektivu, berou ho, mají ho rádi i přes odlišný způsob vyjadřování a chování, dokonce ho chrání před případným škádlením ze strany žáků z jiných tříd.

Chlapec se jen hůře začleňuje do společných her s vrstevníky, což je klasickým znakem neschopnosti sociální interakce, která vychází z Aspergerova syndromu. Pokud se ho samy děti snaží do hry vtáhnout, nebrání se tomu, přesto se jeví spíše jako individualista, samotář, který raději upřednostní listování v encyklopediích před společnými aktivitami s vrstevníky.

Pohlíží spolužáci na spolupráci žáka D s pedagogickou asistentkou jako na určité zvýhodnění ve vyučovacím procesu?

Paní asistentka přišla do studijní skupiny nadaných ZŠ Zlín až v květnu 2008, tedy na konci prvního ročníku. Podle výpovědí dotazovaných jí děti zpočátku braly jako nějakého narušitele jejich uspořádání, absolutně ji neuznávaly jako autoritu a nechápaly, že je může například napomínat. Děti totiž mylně pochopily, že se jedná výhradně o osobní asistenci žáka D. Zmiňovaná je ovšem asistentkou pedagoga, tudíž má i právo zasahovat do dění ve třídě, přestože se věnuje nejvíce žákovi D.

Děti si uvědomovaly, že jejich spolužák s Aspergerovým syndromem je velmi chytrý a nadaný, ale také, že v některých oblastech potřebuje pomoc a že od toho je ve třídě právě pedagogická asistentka. Přesto tuto pomoc v některých hodinách vnímaly tak, že paní asistentka chlapci údajně pomáhá s plněním úkolů, příkladů a že to není spravedlivé. Až poté, co žákům jejich třídní učitelka vysvětlila, že paní asistentka chlapci nenapovídá, nýbrž jen pomáhá, že ona jen chce, aby pracoval, ustalo to a děti pochopily účel asistence.

#### Jaká je jeho pozice v kolektivu spolužáků? Je oblíbený?

Jak vyplynulo z rozhovorů, byl žák D zpočátku 1. třídy víceméně samotář a byl více ve svém světě. Nejčastěji si vyhledával knížky a do toho, co se dělo kolem, do společných her se příliš nezapojoval. I v dnešní době je spíše samotář, i když se spolupráci nebrání. Podle vyučujících však doposud udělal velký pokrok, zejména v oblasti zahledění do sebe sama, do svého světa, které už u něj není tolik výrazné. Respondentky si nemyslí, že je vyloženě izolovaný nebo samotář, ale zároveň si netroufají označit ho za kamarádkého, protože tyto děti se nedokážou vcítit, Aspergerův syndrom mu v tom zabraňuje. Současně vylučují pozici označení outsider, kterým žák D ve své třídě rozhodně není, přestože se o jeho oblíbenosti také dá těžko mluvit. Spolužáci ho akceptují i přes jeho odlišnosti a zastanou se něj, pokud vidí, že se k němu někdo nechová hezky. I přes sociální nedostatky a komunikační zvláštnosti ho děti vnímají jako nejchytřejšího, nejlepšího vzhledem k rozsahu znalostí a intelektu.

#### Je žák D v důsledku svého syndromu marginalizován nebo se děti učí skrze tuto specifickou toleranci?

Respondentky nezaznamenaly, že by se chlapec stránil, že by mezi spolužáky nechtěl být, nebo že by byl skupinou dětí vyčleňován. Škádlení se neobjevuje, tolerují ho a spíše nad ním drží ochrannou ruku. Třídní učitelka vypověděla, že v loňském roce ve výchovách, které mají společně s běžnou třídou stejného ročníku, byli tři hoši, kteří na žáka D neustále naráželi a snažili se mu nějakým způsobem ublížit. A právě chlapcovi spolužáci ho chránili tak

dlouho, až si dotyčné děti ze spodní třídy zvykly na žáka D a přestalo je to bavit. Zvykly si a přestaly to vnímat jako nějakou odlišnost.

#### **5.4 Shrnutí výzkumného šetření**

Rozhovor byl směřovaný na pedagogy, kresebné techniky víceméně na spolužáky žáka D, získané poznatky jsou tak pojaty ze dvou odlišných úhlů pohledu, a přesto se nevyklučují. Děti, pro které je přirozený sociální kontakt důležitým faktorem, proto ve většině případů nevnímají žáka D vyloženě jako kamaráda nebo oblíbeného spolužáka, ačkoli ho uznávají jako člena jejich kolektivu a chrání před případným bezprávím. Z výsledků průzkumu tak vychází najevo, že dětem se žák D nejvíce jeví jako osoba spíše uzavřená do sebe bez zájmu o dění kolem něj. Je spíše individualista, pro kterého je kvůli svému syndromu obtížnější navázat sociální kontakt a vztah, než je tomu u ostatních vrstevníků. Spolužáci si zároveň uvědomují, že je žák D velmi chytrý a převyšuje je svou inteligencí i znalostmi, a protože se jedná o nadané děti, které také dychtí po stále nových poznacích, vzhlíží k němu. Spolužáci tím pádem nevnímají jeho handicap a odlišnosti s ním spojené tak výrazně jako jeho intelektové schopnosti a nabyté vědomosti.



## 6 SPECIFICKÉ PROJEVY ŽÁKA D PLYNOUCÍ Z ASPERGEROVA SYNDROMU VE VYUČOVACÍM PROCESU

Specifické chování a způsob komunikace nadaného chlapce s Aspergerovým syndromem je znát opravdu na první pohled. Potřeby tohoto žáka se liší od ostatních spolužáků, a proto potřebuje v některých oblastech vzdělávání přiměřenou podporu a pomoc, kterou mu poskytuje pedagogická asistentka. Pomocí metody rozhovoru a pozorování jsem tedy zkoumala neobvyklé jinakosti, které chlapec ve vyučování vykazuje, a také do jaké míry je u žáka D nutná přítomnost asistentky. Poznatky získané rozhovorem byly pro tento průzkum stěžejní a v podstatě potvrdily moje dvoutýdenní pozorování.

### 6.1 Vyhodnocení rozhovoru

Otázky pokládané ve druhé části intervia byly pro mé respondenty přeci jen bližšího charakteru, neboť moje dotazy byby v přímé souvislosti s vyučovacím procesem. Rozhovor zahrnoval celkem 10 otázek (viz příloha P III), které se vztahovaly především k nápadným odlišným projevům chlapce s Aspergerovým syndromem v průběhu vyučování a k jednotlivým projevům, které pozitivně nebo i negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Zajímala jsem se také o případný pokrok, který žák D během školní docházky učinil, dále o oblíbené a méně oblíbené vyučovací předměty, konkrétní zájmy apod.

#### 6.1.1 Interpretace rozhovoru na základě dílčích cílů výzkumu, které souvisí s typickými projevy Aspergerova syndromu ve vyučovacím procesu

Které z charakteristických znaků syndromu jsou dominantní, nejvýraznější ve výchovně – vzdělávacím procesu u žáka D?

Názory na tuto otázku se u respondentů lišily. Třídní učitelka uvedla jako výrazný projev během výuky reakci na neúspěch, konkrétně nervozitu při psaní a plnění úkolů, která však není vyvolaná momentálním neúspěchem. Chlapec se podle ní nesoustředí na to, že v dané chvíli udělá nebo neudělá chybu. Jeho nervozita vychází z dřívější zkušenosti, kdy jej někdo napomenul, pokáral, že musí být pozornější a rychlejší v pracovním tempu. Tyto děti si upozornění podobného typu zafixují a velice dlouho trvá, než se z nich vzniklé obavy z neúspěchu odbourají. Strach z případného neúspěchu se pak projevuje hlasitými povzdechy, mumláním, pohlavkováním se a prosbou o pomoc.

Učitelka tělesné výchovy zmínila jako největší nápadnost ve vyučování zahleděnost do vnitřního světa. Ta se podle ní zpočátku jevila jako největší potíže, která se však v současnosti zlepšuje a neprojevuje tak výrazně, jako tomu bylo v 1. třídě.

Zadumanost, zahleděnost do svého světa potvrdila rovněž asistentka pedagoga. Ta tvrdí, že na chlapce působí velká řada faktorů, které ho ovlivňují a způsobují výkyvy nálad a současně tak snižují i pracovní tempo a motivaci splnit úkol.

Které typické odlišnosti vyučovací proces spíše brzdí a které naopak podmiňují, podporují vzdělávání?

Jak jsem již uvedla v minulé kapitole, začala paní asistentka do studijní skupiny nadaných docházet až na konci 1. ročníku. Do té doby bylo vyučování podle třídní učitelky náročné zejména proto, že chlapce musela mít pod dohledem v první lavici a neustále ho napomínat, aby vůbec pracoval. Dnes už na něj tolik nedohlíží, neboť to má na starost především paní asistentka. Negativně to ovlivňovalo vyučovací proces zejména proto, že vyučující se nemohli dostatečně věnovat i ostatním dětem.

Jak dále vyplynulo z rozhovorů, bylo také problematické dodržovat v řeči metodu krátké nitě, jak je psané v individuálním vyučovacím plánu. Když se totiž chlapec dříve rozpovídal o něčem, co ho zajímalo, o čem měl rozsáhlé znalosti, následoval kilometrový rozhovor a udržet tady tuto nit, byl podle vyučující nadlidský úkol, protože žák D spustil monolog, a zastavit jej nebylo možné. Postupem času si však zvykl na to, že pokud třídní učitelka ukáže gesto stop, chlapec tak hovor utne.

Z hlediska výkonnosti žáka D je velmi důležitá motivace a pochvala, což je prakticky běžné i u ostatních lidí. Pokud se chlapci daří první hodinu, potom je motivovaný celý den a pracuje jakoby naladěný úspěchem. A naopak, pokud se mu nedaří, selže v něčem již ze začátku dne, je pozbytek vyučování natolik rozhozený, že se nemůže dostatečně soustředit, a vidina neúspěchu ho ještě více znervózňuje. Proto zadanou práci nestihá dokončit, a přestože je velmi ctižádostivý, nedaří se mu a to u něj způsobuje frustraci.

Do jaké míry je individuální asistence u žáka D nezbytná? A proč?

V první třídě bylo sociální vedení nezbytné. Žák D vycházel z lavice, kdy se mu zachtělo, když chtěl něco říci, tak vykřikl. V určitých momentech ještě neměl upevněný návyk. Sama pedagogická asistentka uvádí, že její dohled a podpora je ještě u chlapce potřeba, i když jen

ťukáním na rameno, anebo kontrolováním, zda má na lavici připravené vše potřebné. Podle psychologů je účast asistenta pozitivní, zejména proto, že se do jisté míry odpoutala závislost žáka D na paní třídní učitelce. Problém ovšem tkví v tom, že pedagogickou asistentku plně nerespektuje. Paní asistentka se mi svěřila, že má pocit, že ji chlapec poslední dobou vnímá jako jakýsi rušivý element. Vzduchuje, když na něj mluví, když mu domlouvá, zakrývá si uši, odvrací se apod.

Ve vyučování je žák D kvůli své zadumanosti často nepozorný, proto mu paní asistentka musí hodně věcí opakovat, stále připomínat. Tento neustálý dohled nad chlapcem je nezbytný, a to i v samoobslužnosti, neboť asistentka mu chystá např. i psací potřeby. Chlapec si uvědomuje, že se mu paní asistentka snaží pomoci, přesto jsou dny, kdy mu dělá zle, že u něj asistentka stojí. Jakoby chtěl pracovat samostatně, a někdo mu v jeho samostanosti kladl překážky. Pouze třídní učitelku vnímá jako autoritu a bez reptání plní její pokyny.

#### Jaký je žák? A jaké udělal dosavadní pokroky?

Dotazované chlapce popsaly jako velmi příjemného žáka, třebaže je každý den nebo obden jinak naladěný. To je způsobeno vlibem mnoha faktorů, zejména pokud dojde k neohlášené změně, jeví se žák D rozporupně, nevyrovnaně, nervózně. Velmi důležitá je u něj potřeba rutinní činnosti, pevného životního řádu. Každý výkyv ho totiž rozhodí a zneuvolní, způsobí nesoustředěnost a pomalé pracovní tempo. Dá se říci, že i víkend je pro něj jakési vybočení. Pondělí je proto ve škole nejproblémovější, neboť má žák D po dvou denní absenci školy rozhozený rytmus. Jeho den musí být vždy strukturovaný.

Jeho zájmy jsou velmi různorodé, všeobecné, spíše encyklopedické. Jeho zájmová činnost se samozřejmě odráží i ve výuce. A jak je tomu u osob s Aspergerovým syndromem, věnuje se žák D svým aktuálním zájmům intenzivně a do hloubky, proto se jeho vědomosti v určitých oblastech vyrovnají i znalostem žáků devátých tříd. Chlapce fascinuje vše, co má řád a nějaké uspořádání. Jeho momentálním ohniskem zájmu je silniční řád a jeho značení, vlaky, fyzika, elektrika a mnoho dalších oblastí.

Chlapec je velice inteligentní, ctižádostivý a podle vyučujících udělal za poslední dva roky školní docházky velký pokrok zejména po sociální stránce. Prognózu vývoje žáka D hodnotí respondentky i psychologka, posuzující jeho rozvoj, do budoucna velmi příznivě.

## 6.2 Shrnutí výzkumného šetření

Mezi obecné nejvýraznější rysy Aspergerova syndromu, které jsou zároveň společné i autismu, patří problémy v komunikaci, potíže v sociálních vztazích a nedostatečná představitost. Na rozdíl od autistů však mají osoby s Aspergerovým syndromem průměrné nebo nadprůměrné intelektové schopnosti. Stejně jako žák D, který svým celkovým intelektem dosahuje stropní hranice IQ 160. To je podle mého názoru samo o sobě dost výrazný projev, kterým se chlapec odlišuje od ostatních vrstevníků.

Nadprůměrný intelekt ovšem není jedinou výraznější odlišností. Vyučování umožňuje vyniknout i ostatním rysům popisovaného syndromu. Žák D na první pohled zaujme svou pedantskou, až přehnaně formální mluvou. Ačkoli se jedná o krásnou spisovnou řeč s bohatou slovní zásobou, důraznou artikulací a archaickými výrazy, působí nepřirozeně. Překvapivé je, že chlapec zvládá dekódovat neverbální signály, kterým „Aspergerové“ většinou nedokáží porozumět. Chlapec tak dokáže např. na projev sympatie (úsměv) rovněž odpovědět úsměvem, což u většiny osob se stejnou diagnózou není možné.

Pokud se zaměřím pouze na vyučovací proces, přetrvává u chlapce typické zahledění, uzavření do sebe sama, i když už není tolik zjevné jako v 1. třídě. Chlapec už se také více zapojuje do společných her s vrstevníky, ačkoli ho k tomu musí někdo nejdříve pobídnout. Zlepšení v sociální oblasti je tedy viditelné. Naopak, co stále trvá a negativně zasahuje do vyučovacího procesu je jakákoli nečekaná změna v denním režimu, která posléze často ovlivňuje motivaci i výkon žáka D během vyučování. Velmi výrazné je rovněž reagování na vidinu neúspěchu, která chlapce stresuje a frustruje, tím pádem není taktéž schopen optimálně pracovat a plnit úkoly.

Otázkou zůstává, zda pedagogická asistentka ve své funkci i nadále setrvá. Její přítomnost má podle mého názoru zřejmé opodstatnění. Žák D je často nepozorný z důvodu již zmíněné zahleděnosti do svého světa a paní asistentka mu musí hodně věcí opakovat, neustále upozorňovat, kontrolovat, zda pracuje, a pomáhat, pokud je opravdu bezradný. Ale na druhou stranu jsou dny, kdy mu přítomnost asistentky nedělá dobře a spíše brzdí jeho výkon, protože nemá pocit samostatnosti. Východiskem by tak mohlo být postupné rozvolnění asistence, které by časem ukázalo, zda je osobní asistence nutná nebo ne.



## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci pojednávám o ne příliš rozšířené tématice dvakrát výjimečných dětí, která spadá do pedagogiky nadaných. O této problematice se zatím mluví jen okrajově, i když se v poslední době dere do popředí pedagogického zájmu a objasňuje především úskalí identifikace těchto dvojjvýjimečných dětí.

Teoretickou část práce jsem rozčlenila na dvě kapitoly, kde v první z nich obecně seznamuji s označením „dvojjvýjimečnost“ a vývojem této problematiky v posledních letech. Dále uvádím mýty, které vznikly v souvislosti s nadáním a ve kterých se snažím především upozornit na mylné chápání nadání jako protipólu postižení. Jmenuji také některé slavné nadané osobnosti, u kterých se zároveň vyskytoval jistý deficit, handicap, nejčastěji v podobě poruch učení.

Kapitolu o rozdělení specifických skupin nadaných považuji v teoretické části za klíčovou, neboť ukazuje na množství kombinací nadání a druhů postižení, poruch a znevýhodnění, které se mohou vyskytovat.

Praktickou část jsem zaměřila na rozumově nadaného chlapce s Aspergerovým syndromem, kterého ve své práci označuji jako žáka D. Mým prvním výzkumným cílem bylo zjistit, jak žáka D vnímají jeho spolužáci studijní skupiny nadaných ZŠ Zlín vzhledem k jeho poruše komunikace a sociální interakce. Soustředila jsem se proto nejvíce na tři prvky: sociální pozici, akceptaci a oblíbenost ve třídě. Zjistila jsem, že spolužáci žáka D hodnotí především ze sociálního hlediska, kde má výrazný deficit, jako individualistu, chlapce, který je spíše v ústraní, ve svém vnitřním světě. Na druhou stranu si děti uvědomují, že je chlapec intelektově i rozsahem vědomostí výrazně převyšuje, a proto ho jako děti nadané, které dychtí po znalostech, obdivují a vzhlíží k němu. Ačkoli chlapce spolužáci neberou vyloženě jako kamaráda, uznávají ho, berou jako člena kolektivu a zastávají se ho před škádlením ze strany žáků jiných tříd. Sociální interakce je pro žáka D, jakožto jedince s Aspergerovým syndromem, velmi složitý proces, přesto si k němu spolužáci vytvořili velmi hezký vztah, který mu usnadňuje a zpříjemňuje pobyt ve školním prostředí.

Druhý cíl mé výzkumné části je zaměřený na specifické projevy plynoucí z Aspergerova syndromu ve vyučovacím procesu, zejména projevy, které jsou u chlapce nezvyklé, dominantní a které ho brzdí v procesu učení. Aspergerův syndrom je charakterizovaný jako porucha komunikace, sociální interakce, nedostatek představivosti, potřeba rutinní činnosti a

odpor ke změně. To jsou široce pojaté problémové oblasti. Vyučovací proces však klade na žáky určité nároky a tím vyplývají na povrch i jiné, konkrétnější nezvyklé projevy. Podle mého názoru je tímto nejvýraznějším projevem žáka D ve vyučování vidina svého neúspěchu, lépe řečeno reakce na ni. V napjaté situaci nebo v situaci, kdy chlapec nestíhá tempu ostatních, začne být nervózní, vzdychá, mumlá, pohlavkuje se. V takové chvíli je jistě třeba, aby zasáhla pedagogická asistentka. Zahledění do svého vnitřního světa, rigidita, odpor k jakékoli změně jsou hned v pořadí za strachem z neúspěchu. Na druhou stranu je žák D velmi pohotový v komunikaci. Ačkoli je jeho mluva pedantská, místy archaická, má chlapec bohatou slovní zásobu a co je překvapivé, dokáže dekodovat neverbální signály, což u osob s Aspergerovým syndromem není běžné.

Chlapec udělal za dva roky školní docházky očividné pokroky zejména po stránce sociální a také v oblasti zahledění do svého světa, které už u něj není tolik výrazné. I když je žák D z důvodu zahleděnosti často nepozorný a paní asistentka mu musí hodně věcí připomínat a kontrolovat jej, chlapec postupuje dobře, a proto je možné, že do budoucna asistenci nebude potřebovat.

Obecně se tedy jedná se o chlapce velmi chytrého, ctižádostivého, jehož rozumové nadání převyšuje jiné méně vyvinuté oblasti zapříčiněné působením Aspergerova syndromu. Odhadem si troufnu tvrdit, že prognóza jeho vývoje by mohla být víc než příznivá, pokud bude chlapec postupovat stejným tempem a pokud bude mít kolem sebe stejně tak obětavé lidi, kterým záleží na jeho dobru a životní spokojenosti, bude snad moci v dospělosti žít plnohodnotný život a najít pracovní uplatnění, které bude odpovídat jeho vyhraněným zájmům.

Tímto výzkumem bych chtěla zdůraznit nezbytnost individuálního přístupu, individuálního vzdělávacího plánu či osobní asistence u žáků, u nichž se mimo nadání vyskytuje jakákoli forma handicapu. Bez těchto opatření jsou žáci tohoto typu ve vyučovacím procesu znevýhodnění, protože jejich potenciál nemá dostatečnou podporu se optimálně rozvinout. Ráda bych také chtěla poukázat na to, že pro dítě, které je nadané a současně nějakým způsobem znevýhodněné, není ani tak důležité, zda je integrované do běžné třídy nebo umístěné do speciální třídy. Podle mého názoru je daleko důležitější vyjít vstříc potřebám tohoto dítěte, respektovat je a výchovou a vzděláním vést dítě k samostatnosti, aby bylo schopné začlenit se do běžného života.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Vyd. 1. ISBN 80-7178-979-8.

BRODY, MILLS. *Twice gifted: Learning Disabled/Gifted* [online]. 1997, 17.4.2008 [cit. 2009-02-23]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <<http://www.twicegifted.net/id4.html>>.

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

HOLT, Willard. *Twice gifted: Twice gifted characteristics* [online]. 17.4.2008 [cit. 2009-02-23]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <<http://www.twicegifted.net/id3.html>>.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86-856-19-4.

KHÝR, M. *Máte také dítě s ADHD, ADD, LMD ? : Zajímavé články (LMD, ADD, ADHD)* [online]. 2008, 18.7.2008 [cit. 2009-03-11]. Dostupné z WWW: <<http://adhd.denicek.eu/zajimave-clanky-lmd-add-adhd/dite-s-poruchou-pozornosti-a-2.html>>.

KRAMULOVÁ, Daniela. Péče o nadané - pomalu se rozbíhající stroj. *Rodina a škola* [online]. 2005, č. 9 [cit. 2009-03-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4597/>>. ISSN 0035-7766.

MOLONEY, William. *Twice Exceptional Resource Handbook : Twice-Exceptional Students Gifted Students with Disabilities* [online]. Denver : Colorado Department of Education, [cit. 2009-02-15]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <<http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/TwiceExceptionalResourceHandbook.pdf>>. ISSN 80203-1799.

MÖNKES, Franz, J; YPENBURG, Irene H. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. ISBN 80-247-0445-5.

PORTEŠOVÁ, Šárka. O dětech, které jsou dvakrát výjimečné. *Psychologie Dnes*. Praha: Portál, 2006, č. 9, s. 34-36. ISSN 1212-9607.



PORTEŠOVÁ, Šárka. *Dvoji výjimečnost* [online]. Brno : Centrum rozvoje nadaných dětí, c2001-2008 [cit. 2009-02-24]. Dostupné z WWW: <[http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka\\_id=44&jazyk/](http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44&jazyk/)>.

RISBERG, Cathy. *What Does It Mean to Be Twice-Exceptional (2e)?* [online]. Hoagies' gifted education page, 2006 , 4.8.2008 [cit. 2009-02-14]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <[http://www.hoagiesgifted.org/what\\_is\\_2e.htm](http://www.hoagiesgifted.org/what_is_2e.htm)>.

SEJVALOVÁ , Jitka. *Recenze : Základy pedagogiky nadaných* [online]. [cit. 2009-03-18]. Dostupné z WWW: <<http://old.paidagogos.net/15/7.html>>.

SILVERMAN, Linda, K. *Gifted Children with Learning Disabilities : Lost Treasures* [online]. c1997-2008 [cit. 2009-02-25]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <[http://www.gifteddevelopment.com/What\\_is\\_Gifted/2echildren.htm](http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/2echildren.htm)>.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

WRIGHT. *Twice gifted: Learning Disabled/Gifted* [online]. 1997, 17.4.2008 [cit. 2009-02-23]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <<http://www.twicegifted.net/id4.html>>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

*Aspergerův syndrom : Co je Aspergerův syndrom?* [online]. Dobromysl, c2002-2009 , 20.7.2003 [cit. 2009-02-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=232>>. ISSN 1214-2107.

*Leonardo, the Dyslexic Genius : Leonardo, Portrait of a Dyslexic Genius* [online]. 6.9.2003 [cit. 2009-02-20]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <<http://www.dyslexia.com/leonardo.htm>>.

*Twice gifted: Learning Disabled/Gifted* [online]. 17.4.2008 [cit. 2009-02-23]. Text v angličtině. Dostupné z WWW: <<http://www.twicegifted.net/id4.html>>.

Zpráva o pedagogicko-psychologickém vyšetření. Kroměříž: Pedagogicko-psychologická poradna Kroměříž, 2008.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADD	porucha pozornosti (syndrom snížené poroznosti)
ADHD	porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
Apod.	a podobně
Č.	číslo
IPPP	Institut pedagogicko - psychologického poradenství
Např.	například
Obr.	obrázek
Tab.	tabulka
Tj.	to je
Tzv.	takzvaně
Viz.	jmenovitě
ZŠ	základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. č. 1: Thomas Edison .....	15
Obr. č. 2: Albert Einstein .....	15
Obr. č. 3: Walt Disney .....	16
Obr. č. 4: Leonardo da Vinci .....	16
Obr. č. 5: Vícefaktorový model vysokého nadání se třemi osobnostními znaky a třemi sociálními okruhy .....	18
Obr. č. 6: Mönksův – Renzulliho model nadání doplněný o složku handicapu .....	19

## SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Klasifikace poruch učení podle postižených školních dovedností ..... 25

Tab. č. 2: Typické rozpory ve školních výkonech u nadaných dětí s poruchou učení ...26

## SEZNAM PŘÍLOH

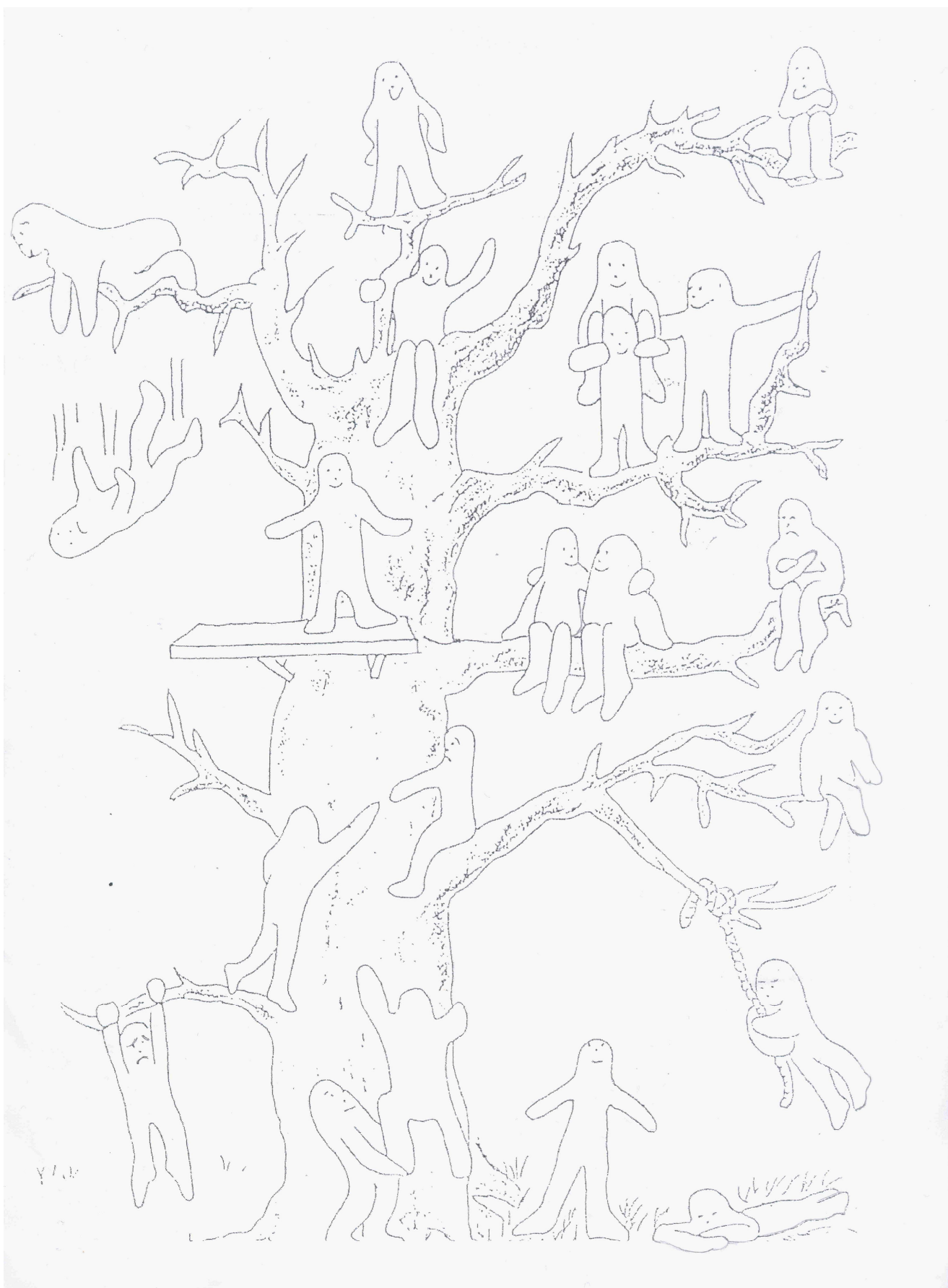
Příloha P I: Materiál pro zjišťování sociálních vztahů uvnitř skupiny

Příloha P II: Kresba společného domku žáků studijní skupiny nadaných

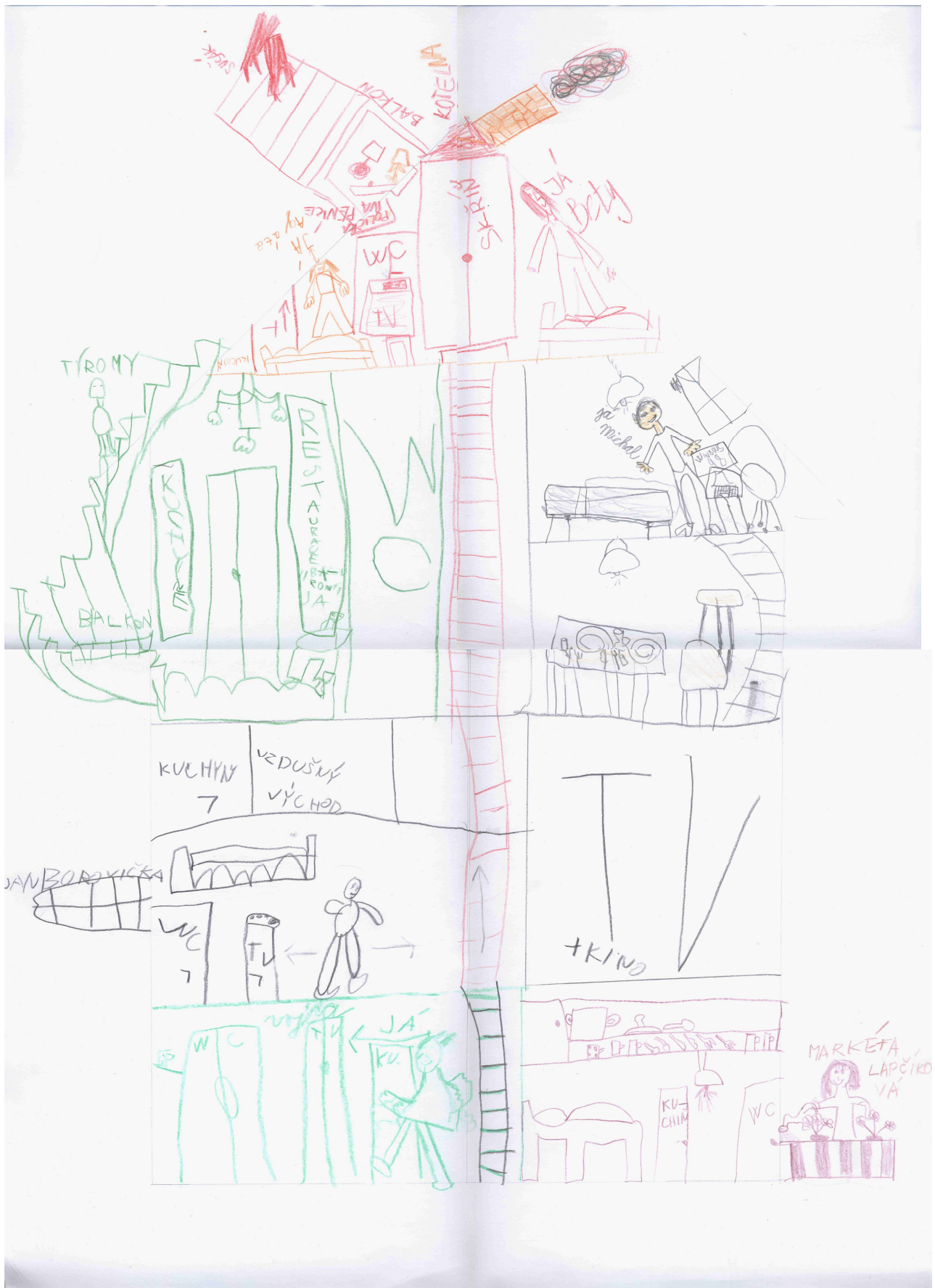
Příloha P III: Otázky pro rozhovor s pedagogy

Příloha P IV: Doslovný přepis rozhovorů zaznamenaných na diktafon

**PŘÍLOHA P I: MATERIÁL PRO ZJIŠŤOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH  
VZTAHŮ UVNITŘ SKUPINY**



# PŘÍLOHA P II: KRESBA SPOLEČNÉHO DOMKU ŽÁKŮ STUDIJNÍ SKUPINY NADANÝCH



## **PŘÍLOHA P III: OTÁZKY PRO ROZHOVOR S PEDAGOGY**

1. část rozhovoru zaměřená na sociální postavení a akceptaci žáka D mezi spolužáky:

1. Žák D se odlišuje od ostatních dětí. Jak to děti vnímaly na počátku 1. třídy a jak teď?
2. Jak děti vnímají, že tento žák pracuje s pedagogickou asistentkou?
3. Myslíte, že spolupráci s pedagogickou asistentkou vnímají děti tak, že má žák D nějaké výsostné postavení nebo si uvědomují, že má „handicap“ a ve vyučování potřebuje speciální přístup?
4. Spolupracuje se spolužáky nebo raději pracuje sám?
5. Je kamarádký nebo spíše izolovaný samotář?
6. Je oblíbený nebo spíše outsider?
7. Straní se dětí nebo je vyčleňován?
8. Jsou vůči němu nějaké narážky, škádlení kvůli odlišnostem? Nebo děti tolerují jeho specifické chování?

2. část rozhovoru směřovaná na specifické odlišnosti žáka D pramenící z Aspergerova syndromu ve vyučovacím procesu:

1. Které ze specifických znaků AS jsou u žáka D nejvíce nápadné?
2. Které z nich ovlivňují (pozitivně či negativně) vyučovací proces?
3. Je žák D závislý na rutinní činnosti? A jaké jsou následky, pokud dojde k neočekávané změně?
4. Jakým způsobem žák D reaguje na kritiku, neúspěch?
5. O co se žák D obecně zajímá a co je momentálně ohniskem jeho zájmu?
6. Které předměty má v oblibě? A ve kterých exceluje? Jsou totožné?
7. Ve kterých předmětech žák D selhává? A lze to přičíst Aspergerovu syndromu?
8. Jaká je intenzita jeho pozornosti u předmětů, které u něj nejsou prioritní?
9. Jak byste jej popsali komplexně jako žáka?



10. Myslíte, že individuální asistence je u žáka D nezbytná? Proč?

## **PŘÍLOHA P IV: DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORŮ ZÁZNAMENANÝCH NA DIKTAFON**

Respondenti (dále R+číselný údaj):

R1 = třídní učitelka žáka D

R2 = učitelka mající chlapce tělesnou výchovu

R3 = asistentka pedagoga

### 1. část rozhovoru:

1. Žák D se odlišuje od ostatních dětí. Jak to děti vnímaly na počátku 1. třídy a jak teď?

R1: „Protože oni už vlastně věděli, znali se už předtím z různých menziček, jezdívali na tábory, takže to bylo pro ně úplně vyloženě samozřejmé. Jenom s jedním žáčkem do sebe jakoby naráželi a nemohl ten jeden pochopit, jaký žák D je, no a on se pochopitelně bránil. Ale trvalo to tak měsíc a pak to ustalo. Teď již nejsou žádné problémy.“

2. Jak děti vnímají, že tento žák pracuje s pedagogickou asistentkou?

R1: „No, ta asistentka sem přišla vlastně až v květnu minulého roku, takže tady nebyla od prvopočátku, a protože to jsou nadané děti, které si vždycky vyberou nějakého jednoho člověka, a tím jsem byla já. Takže oni ji ze začátku někteří brali jako takové nutné zlo, ptali se: ‘Jakto že ona nám něco říká?’ Protože ona není jen asistentka žáka D, ale ona je asistentka pedagoga, takže může klidně zasáhnout, pokud vidí o přestávkách něco špatného, a to ty děti nelibně nesly – jakto že jich ještě někdo druhý napomíná. Ale to je normální i v jiných třídách. Máte dozor, potkáte dítě z jiné třídy a ono si myslí, že nemusí toho dalšího kantora už poslouchat.“

3. Myslíte, že spolupráci s pedagogickou asistentkou vnímají děti tak, že má žák D nějaké výsostné postavení nebo si uvědomují, že má „handicap“ a ve vyučování potřebuje speciální přístup?

R1: „Ne, ne! Ony to tak nechápaly. Jen v některých hodinách jsme dělali třeba projekt a měli jsme pracovní listy, tak chvílemi to vnímaly tak, jakože paní asistentka chlapci údajně

pomáhá, že to není spravedlivé. Ale pak když jsme si to vysvětlili, že mu jen pomáhá, nenapovídá, že ona prostě jenom chce, aby pracoval, tak potom to ustalo, bylo to v pořádku.“

4. Spolupracuje se spolužáky nebo raději pracuje sám?

R1: „Ono je to odlišné, protože ze začátku on byl takový víceméně samotář a byl více ve svém světě, vyhledával si knížky nebo to, co bylo kolem něho, a do těch společných her se moc nezapojoval. Když jsme dělali skupinovou práci, tak ty děti ho do té práce začaly samy vtahovat. Ale on natolik pokročil, že dneska i o té převtávce jde, a začne s nimi hrát, aniž by mu to někdo říkal, takže takové to zahledění do sebe sama, do svého světa, už tam tolik není. Sice se to objevuje, ale už to není tak časté.“

5. Je kamarádský nebo spíše izolovaný samotář?

R1: „No teď bych neřekla, že je izolovaný a že je samotář. Ale těžko říct kamarádský, protože tyto děti se nedokážou vcítit, Aspergerův syndrom mu v tom zabraňuje. On jedná podle určitých kroků, až on sám k tomu nějakým způsobem dojde. A teď k tomu došel, ale nedá se opravdu říct, že to je kamarádství.“

6. Je oblíbený nebo spíše outsider?

R1: „Outsider v žádném případě a o té oblibě taky se těžko dá mluvit, protože oni ho vlastně berou. Ano, ty si trošku jiný, oni ho takto berou, když něco neudělá: ‚Vilíku! Nebo Vilíčku pojd’, uděláš si to!‘ Snaží se ho do té práce nějakým způsobem vtáhnout. To je opravdu těžké říct. Každý den je totiž jiný. Někdy na něj dokonce působí i počasí a to je v té hodině někdo úplně jiný. Minule ne něj dokonce zapůsobilo i to, že měl dlouhé vlasy a ty ho obtěžovaly, proto byl jiný. Jakmile ho včera ostříhali, zase úplně jinak reagoval. Působí na něj hrozně moc faktorů.“

7. Straní se dětí nebo je vyčleňován?

R1: „Ne. Nevšimla jsem si, že by se takto straní, že by s nimi nechtěl být. Sem tam se někdy stane, že jde a něco ho ve třídě zaujme nebo že si přinese vlastní knížku. Včera třeba přinesl knížku, začal číst a nechtěl třeba žádné publikum a oni si k němu všichni sedli a poslouchali.“

- Ano, to jsem zaznamenala. Vypadalo to, jakoby k němu děti vzhlížely.

R1: „Ano, je to tak.“

8. Jsou vůči němu nějaké narážky, škádlení kvůli odlišnostem? Nebo děti tolerují jeho specifické chování?

R1: „Ne, oni to tolerují a spíše nad ním drží takovou ochrannou ruku. Letos to nepozoruju, ale, vloni ve výchovách, které mají společně s druhou normální třídou, tak tam byli takoví tři kluci, kteří na něho neustále naráželi a snažili se mu nějakým způsobem ublížit. A ti spolužáci ho chránili a i ty děti ze spodní třídy si zvykly a přestalo je to bavit. Dřív mu třeba vzali tužku nebo mu řekly něco nepěkného. Dokonce ten, který mu původně ubližoval, seděl týden s žákem D a úplná pohoda. Zvykly si a přestali to vnímat jako nějakou odlišnost. Jedině v tom případě, kdyby on byl agresivní, tak by to bylo jiné. Ale on naštěstí není. On šel po sociální stránce hodně dopředu, že kolikrát ani nepoznáte, že by měl Aspergerův syndrom.

## 2. část rozhovoru:

1. Které ze specifických znaků Aspergerova syndromu jsou u žáka D nejvíce nápadné?

R1: (dlouhá pomlka)

- Je to třeba ta reakce na neúspěch?

R1: „Není to jen reakce na neúspěch, ale to je ještě v něčem jiném. Třeba konkrétně při těch diktátech, když jsme letos začínali, přestože je to chytrý kluk, tak se mu podařilo napsat ve svém jméně malé písmeno. A když to bylo podruhé, tak i maminka mu řekla, že si musí dávat větší pozor. A právě tyto děti si to zafixují a velice dlouho trvá, než se z nich ta věta, kterou mu řeknete odbourá. Tak proto on reagoval: ‚Jé, já to zase nestihnu, já to budu mít špatně.‘ Takže ta nervozita není vyvolaná teď z momentálního neúspěchu. On se nesoustředí na to, že teď udělá nebo neudělá chybu, ale že mu předtím někdo něco řekl. V angličtině dělali soutěže podle skupin a ta jejich skupina nebyla první a to žák D velice těžce nesl. Ale dnes už to není takové, řekne: ‚My jsme tam ale udělali chybu, nemůžeme být první.‘, což je u něho obrovský pokrok. Ale ta asistence u něj je nutná, protože všichni ostatní pracují, a on se do něčeho zahledí, nebo má s sebou knížku a víc přemýšlí nad tou knížkou a nad tím svým a nepracuje. Když se na něho ťukne, nebo teď začíná fungovat: ‚Ale ty takový vynikající počítač, jaktože máš teprve dva příklady, když ostatní už dokončují?‘“

2. Které z nich ovlivňují (pozitivně či negativně) vyučovací proces?

R1: „To se těžko dá říct. Dokud tu nebyla asistentka, tak jsem ho musela mít v první lavici, a neustále jsem ho musela napomínat, ať pracuje. Dneska už za ním nejdu, protože má asistentku. Takže to negativně ovlivňovalo vyučovací proces. Nemohla jsem tolik času věnovat ostatním, musela jsem pořád mít jedno oko na něm, aby mi pracoval. A co ještě byl problém, jak je psané v individuálním vyučovacím plánu - dodržovat v řeči metodu krátké nitě. On totiž když se rozpovídá o něčem, co ho zajímá, to je kilometrový rozhovor a udržet tady tuto nit byl nadlidský úkol, ale už si na to zvykl, protože já udělám gesto stop. On prostě spustí a zastavit jej není možné. Ale jak říkala paní psycholožka, on mě má už načtenou, takže i ta moje gesta začne vnímat a vnímá je víc než u těch ostatních lidí.“

3. Je žák D závislý na rutinní činnosti? A jaké jsou následky, pokud dojde k neočekávané změně?

R1: „Hm, tam nesmí dojít právě ke změně, protože v ten moment on je rozhozený. Tam stačí, když já dám domů sešity, a on ten sešit nemá. Tak už ten den je takový rozhozený. A zase se to nedá srovnávat, protože loni to bylo něco jiného než je to letos. Ten vývoj u něho jde zřejmě rychle. Já nemůžu změnit hodinu matematiky na český jazyk, pokud to neřeknu dopředu a on se na to nepřipraví. Takže ta metoda, i když ne tak široká, strukturování tam musí být. Já vlastně taky nevím, jak opravdu zareaguje, pokud poruším ty pravidla v nějaké struktuře. Takže se snažím to nějak dodržovat.“

4. Jakým způsobem žák D reaguje na kritiku, neúspěch?

R1: „Zase je to diskutabilní, pokaždé je to jinak. Třeba když to bylo v loni, tak on to nesl těžce, takže ta kritika musí být takovou nějakou oklikou řečena. Včera jsme zkusili udělat den větší samostatnosti, takže asistentka už mu neustále neříkala, co dělat, a v poslední hodině jsme dělali s pracovními listy, on je měl rozházené a já jsem na něj jako na posledního čekala a řekla jsem to: ‚Podívej se, ale já tady už takovou dobu čekám, a ty to pořád nemáš hotové k odevzdání.‘ A já jsem odcházela a on mi říká: ‚Hmm, udělal jsem velkou chybu, to byla moje chyba. Nezvládl jsem to poskládat.‘ Což je u něho obrovský pokrok. A včera mi paní asistentka říkala další pokrok, a to takový, že se v hudební výchově učili novou písničku. Paní asistentka tam seděla kousek za ním a ona neměla ten text. On vzal tu svoji knížku, otočil se a dal jí tu svoji knížku, aby si to ona taky mohla přečíst, což je u Aspergerů obrovský pokrok. Oni se nedokáží vcítit, kdežto on se vcítil do její situace. Všechny tyto po-

znatky, pokroky si s paní asistentkou zapisujeme. I to jak zakreslil Romy do společného obrázku, což by loni, ani letos na začátku roku neudělal.“

5. O co se žák D obecně zajímá a co je momentálně ohniskem jeho zájmu?

R1: (smích) „Jé, tady toto je hrozně široké. Teď v současné době se zajímá o fyziku a elektřinu. Jinak těžko říct, on má hrozně široké spektrum zájmů. Byli jsme na výstavě Tutanchamona a on se do toho úplně vžívá. Pokud je to něco nového, s čím se ještě nesetkal, tak on toho má tak plnou hlavu, že on zase není schopen reagovat na další věci. Jednou jsme tady měli besedu o mincích, to nám souviselo se středověkem a to další hodinu jsem ho musela nechat, aby to vstřebal, a teprve potom byl schopen reagovat. Ale jinak má opravdu široké spektrum zájmů. To můžete vidět na těch kroužcích. To jsou jazykové kroužky, pohybové (míčové hry), všechno možné. Má fantastické rodiče a ti ho k tomu pohybu vedou. Chodí plavat, na turistiku, hrají různé hry. Jinak má výhodu, že má dva sourozence, takže na takový malý kolektiv je zvyklý. Co se ještě týče těch zájmů, tak se hodně zajímá o silniční řády, vlaky, současně příroda, zvířata, protože to teď probírají.“

6. Které předměty má v oblibě? A ve kterých exceluje? Jsou totožné?

R1: „On jak má široké spektrum zájmů, tak těžko říct, jestli je to matematika, český jazyk nebo člověk a jeho svět. Když to obrátím, vím, že nemá rád pracovní činnosti a výtvarnou výchovu. Výtvarku snad proto, že nemá dostatek představivosti a není tam ani ta zručnost. Dělá věci podle pokynů, ale kdyby se mu dalo na výběr, tak si zaručeně nevybere, že by vstal a šel si kreslit nebo že by postavil něco ze stavebnice.“

7. Ve kterých předmětech žák D spíše selhává? A lze to přičíst AS?

R1: „To je právě ta výtvarná výchova a pracovní činnosti, ale není to totální selhání.“

- I hudební výchova?

R1: „Hudební výchova ne, on rád zpívá.“

8. Jaká je intenzita jeho pozornosti u předmětů, které u něj nejsou prioritní?

R1: „Tady vám přesně neodpovím, protože v těchto předmětech já nejsem, ale stane se i mě, že mě třeba vůbec nevnímá. Pokud ho ten momentální úkol nezaujme, ale nestává se mi to tak často. Nemůžu ale říct, že by se začal vztekat, když něco nechce dělat.“

9. Jak byste jej popsali komplexně jako žáka?

R1: (smích) „Tak to je opravdu těžká otázka. On je totiž každý den nebo obden jiný. Je to příjemný kluk a já to neberu tak, že on má nějakého Aspergera. Je takový, jaký je. Vím, že paní asistentka tady byla dosazena, aby byla odbourána jakási závislost na mé osobě, i když úplně na sto procent se to stejně nepodařilo. Pokud jedeme do divadla, tak okamžitě naskočí a chytne se mě za ruku a radši půjde se mnou. Reaguje tak, jak všechny děti. Je velice fajn kluk. Žádné naschvály nikde nikomu nedělá. Je to fajn kluk.“

10. Myslíte, že individuální asistence je u žáka D nezbytná? Proč?

R1: „No, kdybyste se mě na to zeptala v kvěnu minulého roku, tak řeknu, že v každém případě. Na začátku tohoto roku také v každém případě. Ale protože dělá velké pokroky, tak bych tu asistenci možná trochu ubrdila. Ale zase někdy ji potřebuje a okamžitě se na ni obrací, ale jsou i dny, kdy mu dělá zle, že ona tam je. Jako kdyby chtěl pracovat samostatně, a někdo mu kladl překážky v té jeho samostanosti. A myslím, že i do budoucna tu asistenci nebude potřebovat. Je to vidět i dneska, že by se to zvládlo i bez té asistence. Možná. On totiž daleko víc reaguje na mě než na paní asistentku. Ale to je právě díky tomu, že on mě má načtenou. On mě znal ještě půl roku předtím než nastoupil do školy. On mě potkával na chodbě, chodíval tady do angličtiny a maminka vždycky říkala: ‚To bude tvoje paní učitelka.‘ Takže on když nastoupil, on už mě kousíček znal. Vždycky u mě hledal oporu. Děti totiž když hledají oporu a nemají jiný záchytný bod, tak hledají tady toho člověka. Dnes se to ale částečně odbouralo, už zas tolik opěrný bod nepotřebuje. Dneska samostatně dojde na druhý stupeň, protože má ty kroky naučené, vyřídí si tam nějakou svoji věc, ale těžko říct, jestli je to v tom, že tak postupil nebo v tom, že to má všechno už v té škole načtené. Přesně ví, kde co je. Anebo by se to vidělo, kdybych ho vzala do zcela jiné budovy, spolu bychom tu budovu prošli a já bych ho pak pustila samostatně. Viděli bychom, jak by zareagoval.“

- Děkuji Vám za rozhovor.

#### 1. část rozhovoru:

1. Žák D se odlišuje od ostatních dětí. Jak to děti vnímaly na počátku 1. třídy a jak teď?

R2: „Já jsem ho v první třídě neučila, mám ho až teď ve druhé třídě, ale řekla bych, že spolužáci byli dobře vedení, aby se k němu dobře chovali. On je pomalejší v tom tělocviku, takový hodný, nikomu neublíží, bezkonfliktní. Spolužáci z jeho třídy ho berou, mají ho rádi. Jde opravdu vidět, že v té první třídě k tomu byli dobře vedení.“

2. Jak děti vnímají, že tento žák pracuje s pedagogickou asistentkou?

R2: „Řekla bych, že vůbec. Možná už si na to zvykli, berou to jako samozřejmost.“

3. Myslíte, že spolupráci s pedagogickou asistentkou vnímají děti tak, že má žák D nějaké výsostné postavení nebo si uvědomují, že má „handicap“ a ve vyučování potřebuje speciální přístup?

R2: „Ony děti chápou, že má ten handicap, nezaznamela jsem, že by to braly jinak.“

4. Spolupracuje se spolužáky nebo raději pracuje sám?

R2: „Spíš bych řekla, že sám. Ale nebrání se té spolupráci.“

5. Je kamarádký nebo spíše izolovaný samotář?

R2: „Je spíše samotář, ale zase říkám, děti se ho zastanou, když vidí, že se k němu někdo nechová hezky.“

6. Je oblíbený nebo spíše outsider?

R2: „Ne, já si myslím, že aspoň v té skupině Erinů, děti ho berou, i když nějakým způsobem vyniká. Je rovnoprávným členem kolektivu.“

7. Straní se dětí nebo je vyčleňován?

R2: „Ne. On je jen individualita. Ale zdá se mi, že za ten poslední půlrok dělá v sociální oblasti pokrok.“

8. Jsou vůči němu nějaké narážky, škádlení kvůli odlišnostem? Nebo děti tolerují jeho specifické chování?

R2: „Já jsem nic nezaznamenala.“

## 2. část rozhovoru:

1. Které ze specifických znaků AS jsou u žáka D nejvíce nápadné?

R2: „On je samotářský, jakoby zadumaný. Tělocvik má rád, bere to jako oddychovku. Ze začátku byl takový zahleděný ve svém vnitřním světě, ale teď už je to lepší.“

2. Které z nich ovlivňují (pozitivně či negativně) vyučovací proces?

R2: „To opravdu nemůžu posoudit.“

- Ani odhadem?

R2: „Ne, opravdu.“

3. Je žák D závislý na rutinní činnosti? A jaké jsou následky, pokud dojde k neočekávané změně?

R2: „Třeba, když začínáme novou hru, tak ze začátku řekl: ‚To já neznám.‘ Ale teď přijímá s radostí, že se učí něco nového, nebojí se toho. Takže já bych řekla, že ani ne, že dobré.“

4. Jakým způsobem žák D reaguje na kritiku, neúspěch?

R2: „Tak to já nemůžu posoudit. Já se snažím jim ten tělocvik zpříjemnit a ne obtěžovat. Ale i když vidí, že je poslední, on se snaží dál.“

5. O co se žák D obecně zajímá a co je momentálně ohniskem jeho zájmu?

R2: „Nevím, protože já ho neučím.“

6. Které předměty má v oblibě? A ve kterých exceluje? Jsou totožné?

R2: „Matematiku.“

7. Ve kterých předmětech žák D spíše selhává? A lze to přičíst AS?

R2: „Tělesná výchova, v ní vidím, že je malinko nemotorný, těžkopádný, ale snaží se.“

8. Jaká je intenzita jeho pozornosti u předmětů, které u něj nejsou prioritní?

R2: „Nemohu posoudit.“

9. Jak byste jej popsala komplexně jako žáka?

R2: „Tak těžko říct, on je jiný. Fyzicky je pomalejší, ty pohyby nemá tak zkoordinované jako ostatní. Ale jinak se zajímá o spoustu věcí, všechno musí detailně, do hloubky prozkoumat. Jinak ta jeho inteligence převyšuje tady ten handicap.“

10. Myslíte, že individuální asistence je u žáka D nezbytná? Proč?

R2: „Já si myslím, že je nutná. Kdyby u něho paní asistentka nebyla, ja bych se musela pořád soustředit jen na něj, co dělá, a jestli dělá.“

- Mockrát děkuji za rozhovor i za Váš čas.

1. část rozhovoru:



1. Žák D se odlišuje od ostatních dětí. Jak to děti vnímaly na počátku 1. třídy a jak teď?

R3: „Já jsem velice citově prožívala, že ty děti ho odmítají. Ony v 1. třídě nebyly natolik vyzralé, aby chtěly jej mezi sebe přijmout. A já jsem se snažila ho za každou cenu do té hry vsunout. Ale on je individualista, on si šel k encyklopediím a četl si.“

2. Jak děti vnímají, že tento žák pracuje s pedagogickou asistentkou?

R3: „Děti vlastně věděly, že on je velmi chytrý a nadaný, ale také věděly, že v některých oblastech potřebuje pomoc a že od toho jsem tam já. Paní třídní učitelka jim řekla, že jsem tam pro ně, když budou taky něco potřebovat.“

3. Myslíte, že spolupráci s pedagogickou asistentkou vnímají děti tak, že má žák D nějaké výsostné postavení nebo si uvědomují, že má „handicap“ a ve vyučování potřebuje speciální přístup?

R3: „Ne, vůbec ne. Mě to také velice překvapilo, že ho vlídně přijaly.“

4. Spolupracuje se spolužáky nebo raději pracuje sám?

R3: „Spíše pracuje sám, ale paní psychologka, která přišla v listopadu, byla velice překvapena, že se daří ho začleňovat do těch sociálních her, i když je méně pohyblivý, takový nemotorný. Ti, co jsou z jeho třídy, erini, tak ti na něj myslí, berou ho, zastanou se ho. Třeba o přestávkách jsem se ho snažila do té hry vtáhnout, tomu se nebránil, ale stejně si raději vzal nějakou encyklopedii a četl si. Paní psychologka říkala, že by nepředpokládala, že ta komunikace mezi ním a dětmi tam bude. Byla překvapena.“

5. Je kamarádký nebo spíše izolovaný samotář?

R3: „Toto nedokážu posoudit. Je individualista. On spíš jde k encyklopediím a čte si, ale když vidí, že se na koberci něco děje, že si hrají, tak někdy jde, a přiklekne si k nim a většinou spolužák ho pozve, ať jde za nimi si hrát. A on jde. Třeba minulý rok by nešel. Takže děti ho vtáhnou do hry.“

6. Je oblíbený nebo spíše outsider?

R3: „Není, to vůbec ne. Ony ho uznávají jako velmi chytrého. Děti ho berou, tak že je nejlepší, i přes ty odlišnosti, jako je hlavně řeč (spisovná, archaická – dělati), ho děti vnímají jako nejchytřejšího.“

7. Straní se děti nebo je vyčleňován?

R3: „Vyčleňován není. Myslím si, že i ti ostatní ho vezmou na milost, ale skupinou dětí není vyčleňován, to ne.“

8. Jsou vůči němu nějaké narážky, škádlení kvůli odlišnostem? Nebo děti tolerují jeho specifické chování?

R3: „On nemá smysl pro nějaké to škádlení. Mezi těmi eriny ne, ale ze začátku z té druhé třídy, se kterou mají společné výchovy.“

## 2. část rozhovoru:

1. Které ze specifických znaků Aspergerova syndromu jsou u žáka D nejvíce nápadné?

R3: „Já nevím, jestli to vychází z Aspergera, ale jeho pracovní tempo je velmi pomalé. Když má něco udělat ve vymezeném času, tak ho to velice rozhodí. Když se ho paní učitelka zeptá, jakto že úkol nedokončil. On řekne: ‚Za to může paní asistentka.‘ To je vlastně jakýsi obranný reflex. Stává se, a to by se nemělo stávat, že když zoufale potřebuje pomoc, tak se otočí na mě a vyžaduje tu pomoc. Ale já tam nebudu vždycky. Ale paní učitelka řekne: ‚Co je? Neotáčej se! Nehledej pomoc, musíš sám!‘ I paní psychologka řekla – stát za ním, jen poklepat na rameno, žádné slovní radění, on se nemůže spoléhat, že vy mu pomůžete. Když ví, že musí sám, poté zapne. Je skutečně velmi inteligentní, ale někdy má takové výkyvy, že se mu i nechce pracovat. Nedokáže mít takovou vytrvalost, ctižádost, aby řekl, já to musím mít hotové. Když je úspěšný třeba v diktátu, radostně se tetelí, ale podle toho vypadají i další hodiny. Pokud se mu daří první hodinu, potom je naladěný celý den, vlastně pracuje jako kdyby naladěný tím úspěchem, pracuje dobře. Takže jsou tam velké výkyvy nálad.“

2. Které z nich ovlivňují (pozitivně či negativně) vyučovací proces?

R3: „Pokud má úspěch, to ho motivuje, zapne ten mozek k tomu výkonu, protože je motivován úspěchem. To je běžné i u normálního člověka. Pochválím ho za maličkosti.“

3. Je žák D závislý na rutinní činnosti? A jaké jsou následky, pokud dojde k neočekávané změně?

R3: „Určitě. Jakoukoli změnu přijímá nelibně. Je vykolejený, pokud jeho harmonogram je jiný. A to je rys Aspergera, úplně typický.“

4. Jakým způsobem žák D reaguje na kritiku, neúspěch?

R3: „Velmi těžce. Pokud ho paní učitelka pokárá za nějakou maličkost, on se snaží, aby byl první.“

5. O co se žák D obecně zajímá a co je momentálně ohniskem jeho zájmu?

R3: „Centrálním zájmem jsou dráhy, vlaky, metro, letadla, něco, co má zcela pravidelný řád. Zaujme ho téměř úplně všechno. Encyklopedie, teď přinesl lidské tělo. Má takové hluboké znalosti, které nemají ani deváťáci.“

6. Které předměty má v oblibě? A ve kterých exceluje? Jsou totožné?

R3: „On je dobrý skutečně v matematice, v češtině. Vyniká ve všech předmětech, kde se uplatňuje logické myšlení, ale nemá vůbec žádnou představivost.“

7. Ve kterých předmětech žák D spíše selhává? A lze to přičíst AS?

R3: „Ve výtvarné, tělesné výchově. Protože nemá motoriku, nedaří se mu to, nelíbí se mu to. Nemá rád také pracovní činnosti, protože se mu tam nedaří, on má rád úspěch. Odevzdává tam úkol jako poslední a těžce to nese.“

8. Jaká je intenzita jeho pozornosti u předmětů, které u něj nejsou prioritní?

R3: „Tak to hledí do boku, ale vzhledem k tomu, ale i v té výtvarce, pracovce, on se tam dokáže soustředit právě díky své ctižádosti, i když se mu nedaří. Těžce to nese, ale snaží se. Že by to úplně vzdal, tak to ne.“

9. Jak byste jej popsali komplexně jako žáka?

R3: „Velice těžce nese a poznám to na něm, když jsou v sobotu někde pryč. I sobota a neděle je takovým výkyvem, a proto má každé pondělí obtíže pracovat. Takže mě se jeví takový jakoby rozporuplný, nevyrovnaný. Je tedy velice inteligentní, ctižádostivý, ale dělá mu potíže pravidelné plnění úkolů v hodině. On má úplně jiné starosti, on si vytáhne knížku a začne si v ní číst.“

10. Myslíte, že individuální asistence je u žáka D nezbytná? Proč?

R3: „V té první třídě bylo sociální vedení nezbytné. On vycházel z lavice, kdy chtěl, když chtěl něco říct, tak to řekl nahlas, vykřiknul. V určitých momentech ještě nemá upevněný ten návyk. Jsem tady ještě potřeba, i když je tukaním na to rameno, kontrolováním, zda má na lavici připravené vše potřebné. Podle psycholožky je účast asistenta pozitivní, trochu se

odpoutal od závislosti na paní třídní učitelce, ale problém je v tom, že mě plně nerespektuje, nechce slyšet pokyny, co mu dávám, začpe si uši, odtáhne se ode mě, takže budu s paní ředitelkou a psycholožkou probírat, zda je vhodné, aby tam ta asistentka byla nebo nebyla.“

- Děkuji Vám za rozhovor!