

IDENTIFIKACE SOUBĚHU INTELEKTOVÉHO NADÁNÍ A DYSLEXIE Z POHLEDU UČITELŮ

Daniela Němcová

Výzkum vznikl v rámci projektu MUNI/A /1530/2018

Abstrakt

Cílem studie bylo zjistit, zda učitelé základních škol rozpoznají souběh rozumového nadání a dyslexie, na základě předloženého popisu fiktivního žáka. Dalšími cíli bylo zjistit, k jakému způsobu vzdělávání by vzhledem k popsáním projevům žáka přistoupili a prozkoumat potenciální vliv dalších proměnných na rozhodnutí učitelů o charakteristikách podstatných pro vzdělávání žáka. Do výzkumu se zapojilo 184 pedagogů. Výsledky ukázaly, že souběh rozumového nadání a dyslexie identifikovala méně než polovina učitelů. Učitelé mají tendenci soustředit se na oblasti problémů žáka. Povaha identifikovaných charakteristik slabě souvisí se zaměřením způsobu vzdělávání. Dále výsledky odhalily, že pohlaví žáka v medailonku a zkušenost s rozumově nadaným žákem s dyslexií nemají na rozhodnutí učitelů vliv. Naopak účast na kurzu SPU a medailonek končící výčtem negativních charakteristik zvyšuje pravděpodobnost, že učitelé budou spíše identifikovat charakteristiky spojené s dyslexií.

Klíčová slova: rozumově nadaní žáci s dyslexií, identifikace dvojí výjimečnosti, typické charakteristiky, učitelé

Abstract

The aim of the study was to examine whether primary school teachers recognize the concurrence of intellectual giftedness and dyslexia based on fictitious pupil's description. Other objectives were to find out what kind of education teachers will take given the description, and to explore the potential impact of other variables on teacher's decisions on the characteristics relevant to pupil education. 184 teachers were involved in the research. Results showed that less than half of the teachers identified combination of giftedness and dyslexia. Teachers tend to focus on the areas of pupil's problems. The nature of the characteristics identified is weakly related to the focus of the education. The results also revealed that the gender of the pupil and the experience with gifted pupil with dyslexia had

no influence on the teachers' decisions. On the contrary, participation in the SLD course and vignette ending with negative characteristics increases the likelihood that teachers will identify the characteristics associated with dyslexia.

Keywords: *intellectual gifted children with dyslexia, identification of twice exceptionalty, typical characteristics, teachers*

Nadaní žáci s dyslexií představují nejpočetnější skupinu žáků s tzv. dvojí výjimečností tedy těch, kteří jsou rozumově nadaní, ale současně mají určitý handicap. I když mají učitelé na prvním stupni základní školy možnost žáky pozorovat v různých situacích, v rámci různých předmětů, a tedy v rozmanitých oblastech školního výkonu, přesto platí, že rozpoznat žáky s dvojí výjimečností není jednoduché. Jejich silné stránky totiž velmi často maskují jejich deficity a naopak, jejich deficity často maskují jejich nadání (Brody & Mills, 1997). Současně většina výzkumů jednoznačně konstatuje, že nerozpoznání a nepochopení vzdělávacích potřeb těchto žáků může vést k řadě závažných problémů (sociálních, emočních, vzdělávacích) a mít tak fatální následky na jejich rozvoj, sebevědomí, přístup ke škole a k učení (Reis et al., 2014; Foley Nicpon et al., 2011). Cílem prezentované studie je pomocí medailonku fiktivního dítěte zjistit, pomocí kterých charakteristik identifikují učitelé žáky s dvojí výjimečností a jaký způsob vzdělávání těchto dětí následně doporučují volit.

Definice intelektového nadání

V současnosti ani neexistuje jedna univerzálně platná a přijímaná definice nadání (Davis & Rimm, 1994). V odborné literatuře týkající se problematiky nadání se setkáváme s poměrně velkým množstvím různých definic a různého pojetí nadání, navíc vázaných regionálně, společensky a často i ovlivněných kulturou (např. Sternberg & Davidson, 2005).

Například podle české vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je ve čtvrté části v § 27 vymezeno, že za nadaného je považován žák, který při adekvátní podpoře vykazuje vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovednostech ve srovnání s vrstevníky. Za mimořádně

nadaného je považován žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké míře tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovednostech.

Pravděpodobně nejobsáhlejší definicí nadání je definice americké Národní asociace pro nadané děti (2010), která uvádí:

Za nadané jsou považováni ti jedinci, kteří projevují vynikající úroveň schopnosti uvažovat a učit se nebo dovedností (podávají výkon mezi 10 % nejlepších) v jedné nebo více oblastech. Tyto oblasti zahrnují jakoukoliv strukturovanou doménu aktivit s vlastním systémem symbolů (jako je matematika, hudba nebo jazyk) a /nebo vyžadují senzomotorické schopnosti (př. malování, tanec nebo sport). Přičemž vývoj schopnosti či talentu je celoživotní proces. U malých dětí může být nadání zřejmé na základě výjimečného výkonu v testech a jiných úkolech, na základě výjimečné schopnosti rychle se učit ve srovnání s žáky stejného věku či na základě mimořádných výsledků v určité oblasti. Primární charakteristikou nadání v průběhu zrání od dětství do adolescence se stává výjimečný výkon a vysoká míra motivace. Rozvoj a projev schopností mohou zbrzdit či podnítit rozmanité faktory (National Asociation for Gifted Children, 2010).

V této studii se budeme držet výhradně intelektového nadání a vycházet z definice nadání americké Národní asociace pro nadané děti (2010), protože explicitně zmiňuje, že rozvoj schopností a jejich projev mohou ovlivnit různé faktory. V této práci je za takový faktor považována dyslexie a s ní spojené deficity kognitivních funkcí.

Vymezení dyslexie

Dyslexie je řazena mezi specifické poruchy učení. Tuto skupinu tvoří poruchy školních dovedností, které nesouvisí s inteligencí a jejichž příčinou není výukové zanedbání (Fischer et al., 2014). Žáci s poruchami učení tvoří největší část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v současném českém základním školství (Poskočilová, 2018). Dyslexie je nejrozšířenější poruchou osvojování školních dovedností a plnění běžných školních požadavků. Učitelé na školách se tak mohou nejčastěji setkat právě s žáky s dyslexií, jako se skupinou žáků vyžadujících speciální vzdělávací přístup.

Problémy těchto dětí se čtením a pravopisem lze nejlépe vysvětlit na základě vícečetných kognitivních deficitů (van Viersen, Bree, Kroesbergen, Slot, & de Jong, 2015). Primárně jde o deficity ve fonologickém zpracování řeči (Vellutino et al., 2004; Snowling, 1995), především je oslabená schopnost fonologického uvědomování a krátkodobé verbální paměti (Boets et al., 2010), pracovní paměti (Vender, 2017) a procesy stojící v pozadí deficitů v rychlém pojmenování (Wolf & Bowers, 1999). Vzhledem k těmto skutečnostem se handicap projevuje jak ve čteném, tak písemném projevu a proto budeme v této studii používat pojem dyslexie i pro projevy spojené s poruchou pravopisu. Mezinárodní asociace pro dyslexii vymezuje dyslexii následovně:

Dyslexie je specifickou poruchou učení, která je neurobiologického původu. Je charakteristická obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slov, špatným pravopisem a dekódováním. Tyto obtíže obvykle vznikají v důsledku deficitu fonologické složky jazyka. Obtíže jsou často neočekávané ve vztahu k ostatním kognitivním schopnostem a poskytované kvalitě vyučování. Sekundární důsledky mohou zahrnovat problémy s porozuměním přečtenému a omezenou čtenářskou zkušenost, které mohou bránit rozvoji slovní zásoby a dalších znalostí (International Dyslexia Association, 2002).

Vymezení souhry nadání a dyslexie

Nadaní žáci s poruchami učení jsou unikátní skupinou žáků, kteří současně vykazují nadprůměrné intelektové schopnosti a specifické obtíže v učení. Právě žáci disponující nadáním a současně specifickou poruchou učení tvoří nejpočetnější skupinu mezi žáky s tzv. dvojí výjimečností (National Education Association, 2006). Odhaduje se, že nadaní žáci s poruchou učení tvoří kolem 2 až 5 % populace dětí s různými postiženími, tedy vyžadujících speciální vzdělávání (Nielsen, 2002). Munro (2002) tvrdí, že až 30 % nadaných žáků taktéž projevuje symptomy poruchy učení, přičemž 10 % z nich podprůměrně čte. Brodyová a Millsová (1997, s. 285) žáky s nadáním a současnou poruchou učení definují jako žáky, kteří mají mimořádné nadání nebo talent a jsou schopni nadprůměrného výkonu, ale kteří mají zároveň handicap, jenž určité aspekty jejich školního výkonu znesnadňuje. Podle McCoach a kol. (2001) se jedná o žáky, pro které je typický významný rozpor mezi jejich mimořádnou úrovní inteligence a výkonem ve školních oblastech jako je čtení, psaní, pravopis či matematika. Vzhledem k jejich intelektové kapacitě se jejich školní výkon vyskytuje výrazně pod hranicí očekávání.

Navzdory skutečnosti, že pozornost k populaci žáků, která je charakteristická mimořádnými schopnostmi a talentem na jedné straně, a obtížemi ovlivňujících školní výkon na straně druhé, v posledních více než třech desetiletích podstatně vzrostla (Nielsen, 2002; Reis, Baum & Burke, 2014), výzkumy ukazují, že značný podíl těchto žáků zůstává neidentifikován (Barnard-Brak et al., 2015).

Typické charakteristiky nadaných žáků s poruchami učení a s dyslexií

Protože se jedná o složitě rozpoznatelnou skupinu žáků, řada studií se snažila postihnout typické charakteristiky těchto žáků. Kognitivní charakteristiky, které jsou v empirické literatuře spojovány s touto populací dětí, můžeme v souladu s klasifikací Songa a Porathové (2011) rozdělit do pěti oblastí, obsahující jejich silné a slabé stránky týkající se procesů myšlení, pozornosti paměti, jazyka, matematiky a prostorových schopností. V oblasti myšlení, jsou mezi silnými stránkami nejčastěji uváděny mimořádná schopnost abstraktního uvažování a logického myšlení, tvořivost, divergentní myšlení, kritické myšlení, chápání komplexních vztahů a systémů, mimořádná schopnost vidět souvislosti mezi myšlenkami a koncepty, vynikající schopnost řešení problémů, výborné analytické schopnosti a schopnost klást chytré otázky. Typická je touha poznávat a objevovat, mohou mít rozvinutou intuici a neobvyklou imaginaci. Na druhou stranu je pro ně typický deficitní výkon v časově limitovaných zkouškách, nesystematičnost a špatné organizační schopnosti (Song & Porath, 2011; Ruban & Reis, 2005; Silverman, 1989). Mají potíže se sekvenčním zpracováním informací a mechanickým učením, špatně se učí materiál v postupných krocích, protože upřednostňují holistické a induktivní strategie učení (Munro, 2002). Mohou mít dobrou paměť, ale nedostatky ve sluchové sekvenční paměti (Munro, 2005). Mají problémy s memorováním a ve škole mohou být nepozorní. Mezi charakteristiky vztahující se k jazyku patří rozvinutá slovní zásoba a její pokročilé užívání, chápání metafor, analogií, satiry a smysl pro humor. Také se vyznačují špatnou schopností poslouchat, potížemi s dekodováním slov, hláskováním a pravopisem (Portešová, 2010).

V matematice prokazují často vynikající matematické a logické uvažování, ale dělají procesní chyby ve výpočtech. Někteří intelektově nadaní žáci s dyslexií mají výborné vizuálně-prostorové schopnosti a vynikají tak například v geometrii (Song & Porath, 2011; Ruban & Reis, 2005). Dále se mohou vyznačovat vysokou mírou produktivity

(především v oblasti jejich zájmu), specifickými schopnostmi (hudební, umělecké, mechanické) či širokou škálou zájmů (Ruban & Reis, 2005). Uvedené charakteristiky nejsou vyčerpávajícím výčtem, ale z jejich množství je zřejmé, že mezi nadanými dětmi s poruchami učení existuje velká rozmanitost. Zjištění výzkumů snažících se postihnout typické charakteristiky nejsou jednoznačné, pravděpodobně kvůli široké škále schopností, talentů a slabých stránek nacházejících se u této skupiny žáků (Beckmann & Minnaert, 2018).

Foley Nicpon a kol. (2011) v přehledové studii shrnující poznatky dvou dekad empirického výzkumu nadaných s poruchami učení došli k závěru, že rozmanitost mezi těmito žáky neumožňuje získat jednotný kognitivní profil, ale analyzované studie podle nich poskytují relativně konzistentní zjištění ohledně jejich nadprůměrných verbálních schopností, jako je verbální porozumění, chápání a uvažování, ale také ohledně obvykle slabších neverbálních schopností. Slabé stránky se vztahují především k dekódování, auditivní pracovní paměti a rychlosti zpracování.

Nutnost včasné identifikace této skupiny žáků

Identifikace žáků s nadáním a poruchami učení je problematická a představuje pro pedagogy náročný úkol. Tito žáci často nebývají identifikováni kvůli kombinaci jejich pokročilých schopností a problémů. Nadprůměrné intelektové fungování často kompenzuje poruchu učení a tím zakrývá jak nadání, tak poruchu učení (Baum 1990; 1998). Nadání maskuje poruchu a porucha maskuje nadání (Brody & Mills, 1997).

Úspěšná identifikace a následné přizpůsobení výuky ze strany učitelů závisí na hloubce porozumění problematice nadání a poruch učení, tak i tomu, jak se jejich kombinace u žáka může projevovat (Reisová et al., 2014). Hlubší porozumění na straně učitelů je o to důležitější ve světle skutečnosti, že žáci s nadáním a současně s poruchou učení nezapadají do stereotypních charakteristik spojovaných s nadanými žáky a s žáky s poruchou učení (Baldwin et al., 2015). Nesprávná stereotypní očekávání a postoje učitelů vůči žákům nadaným a zároveň snížené očekávání učitelů vůči žákům s handicapem jsou považovány za jednu z největších překážek identifikace nadaných studentů s poruchou učení (Bianco & Leech, 2010; Cline & Hegeman, 2001).

Učitelé mají tendenci zaměřovat se na oblast obtíží žáka, spíše na jejich slabé stránky a jen zřídka věnují pozornost schopnostem žáků (Brody & Mills, 1997; Siegle & Powell, 2004).

Dále například Assouline, Foley Nicpon & Huber (2006) tvrdí, že i řada rozšířených mýtů týkajících se populace nadaných může vést k nepochopení žáků s dvojí výjimečností. V souladu s těmito mýty se učitelé mohou domnívat, že nadaní žáci nepotřebují odlišný vzdělávací přístup a péči a že si dokážou poradit sami, že nadané děti disponují nejvyšším IQ a jsou úspěšné ve všech školních i sociálních oblastech (Brody & Mills, 1997). Dále mohou očekávat, že všichni nadaní žáci dobře čtou, mají výborné výsledky ve všech předmětech, dokážou rychle zpracovávat informace, jsou schopni nezávisle dokončit úkol nebo se naučit novou látku (Assouline et al., 2006). Také se mohou nesprávně domnívat, že jedinci s poruchou učení jsou méně schopní a tak snížit svá očekávání k těmto žákům (Cline & Hegeman, 2001), především pokud je u nich rozpoznána nejdříve porucha učení.

Učitelé mohou být také přesvědčeni, že žák nemůže být nadaný a současně mít poruchu učení (Assouline et al., 2006). Skutečnost, že učitelé mají tendenci nadání spojovat s výbornými výsledky ve škole, ilustruje studie autorů Kornmanna a kol. (2015), která potvrdila, že žáci kteří si dobře vedou ve škole a dosahují dobrých školních výsledků, mají větší pravděpodobnost, nezávisle na jejich inteligenci, že budou učiteli nominováni do programů pro nadané. Podobně Siegle, Moore, Mann a Wilson (2010) ukazují, že učitelé mají tendenci nejvíce souhlasit s nominací do dalších rozvojových aktivit těch žáků, kteří rádi a často čtou. Čtení bylo pro ně dokonce důležitější, než výborné matematické schopnosti. Zjištění, že učitelé mají tendenci si nadání spojovat s žáky, kteří jsou zapálení čtenáři, představuje potenciální riziko pro rozpoznání nadání u žáků s dyslexií, vzhledem k tomu, že čtení je hlavní oblastí jejich potíží. Hernandez-Torrano a kol. (2013) zjistili, že učitelé mají tendenci častěji nominovat do programů pro nadané ty žáky, kteří vynikají spíše ve verbální než v numerické oblasti. Z těchto závěrů plyne, že u žáků s diagnostikovanou poruchou učení, existuje menší pravděpodobnost, že bude jejich schopnostem věnována ze strany učitelů adekvátní pozornost, zaměřená na rozvoj jejich silných stránek.

Studie

Cílem této studie je zjistit, zda učitelé správně identifikují současně schopnosti spojené s nadáním a deficity spjaté s dyslexií a jaký způsob vzdělávání u daného žáka považují za nejvhodnější. Zajímá nás také, zda povaha učitelem identifikovaných charakteristik souvisí se způsobem vzdělávání, který učitelé u žáka zvolí. Dalším cílem je prozkoumat

faktory ovlivňující identifikaci vzdělávacích potřeb rozumově nadaných žáků s dyslexií. Konkrétně chceme zjistit, zdali proměnné pohlaví žáka, pořadí prezentovaných pozitivních a negativních charakteristik¹ žáka v medailonku a některých dalších proměnných mají vliv na rozhodnutí učitelů o charakteristikách podstatných pro vzdělávání žáka.

Výzkumné otázky

V01: Identifikují učitelé u žáka charakteristiky spojené jak s nadáním, tak s dyslexií jako nejpodstatnější pro rozhodnutí o jeho vzdělávání?

- H1: Většina učitelů správně identifikuje souběh dyslexie a nadání, tedy jako podstatné pro vzdělávání žáka jak charakteristiky spojené s intelektovým nadáním, tak spojené s dyslexií.

V02: Jaký způsob vzdělávání daného žáka učitelé nejčastěji zvolí?

- H2: Největší skupina učitelů přistoupí k vzdělávání zaměřenému pouze na nápravu/zohlednění slabých stránek žáka (dyslexie).

V03: Je rozhodnutí učitelů o charakteristikách podstatných pro vzdělávání žáka ovlivněno pohlavím žáka v medailonku?

- H3: Rozhodnutí učitelů o charakteristikách podstatných pro vzdělávání žáka je ovlivněno pohlavím žáka v medailonku.

V04: Existuje souvislost mezi povahou identifikovaných charakteristik a zvoleným způsobem vzdělávání žáka?

- H4: Povaha identifikovaných charakteristik souvisí se zvoleným způsobem vzdělávání daného žáka.

¹ Pro zjednodušení používáme označení pozitivní charakteristiky pro charakteristiky nadání a označení negativní charakteristiky pro deficity spojené s dyslexií.

V05: Je rozhodnutí učitelů o charakteristikách podstatných pro vzdělávání žáka ovlivněno pořadím prezentovaných pozitivních a negativních charakteristik žáka v medailonku, zkušeností s nadaným žákem s poruchou učení a účastí na kurzu?**Metoda*****Výzkumný soubor***

Cílovou skupinou tohoto výzkumu byli učitelé prvního stupně základních škol. Respondenti byli vybíráni záměrně, na základě splnění tohoto kritéria. Vzorek celkem tvořilo 184 učitelů, přičemž 95,1 % byly ženy a 4,9 % tvořili muži. Průměrná délka praxe učitelů byla 20,5 let. Učitelů s délkou praxe do 9 let bylo 22,2 % (N = 40), s délkou praxe od 10 do 19 let 17,8 %, (N = 32) a nejvíce byli ve vzorku zastoupeni učitelé s praxí 20 až 29 let a tvořili celkem 30,6 % (N = 55). Učitelů s pedagogickou praxí 30 až 39 let bylo ve vzorku 27,2 % (N = 49) a s praxí 40 a víc let 2,2 % (N = 4). S žákem s dyslexií/dysortografií se v rámci své pedagogické praxe setkalo 96,7 % učitelů (N = 178) a s rozumově nadaným žákem 65,2 % (N = 120) učitelů. Zkušenost s rozumově nadaným žákem se specifickou poruchou učení uvedlo 40,2 % (N = 74) učitelů. Učitelé byli také tázáni na absolvování kurzů, kdy 28,8 % (N = 53) učitelů uvedlo, že se zúčastnilo kurzu speciálně zaměřeného na problematiku rozumového nadání a 81,5 % (N = 150) učitelů absolvovalo kurz zaměřený na problematiku specifických poruch učení.

Medailonek fiktivního žáka

Nejdůležitější část výzkumu představoval medailonek obsahující popis fiktivního žáka, založený na empiricky ověřených charakteristikách, kterými se rozumově nadaní žáci s poruchou učení (dyslexií) vyznačují. Vytvoření medailonku předcházela důkladná analýza empirických studií zabývajících se typickými charakteristikami této skupiny žáků. Nejfrekventovanější charakteristiky byly integrovány do výsledného medailonku. Jednalo se o tyto charakteristiky:

1. Vztahující se k rozumovému nadání žáka (pozitivní charakteristiky):

Zvědavost: Nadaní žáci s poruchou učení bývají často velmi zvědaví (Beckmann & Minnaert, 2018). Také Nielsenová (2002) udává neutuchající zvědavost jako typický rys těchto žáků. Charakteristická je pro ně touha po poznání, chuť zkoumat a objevovat (Ruban & Reis, 2004).

Schopnost řešit složité úlohy a logické myšlení: Nadaní žáci s poruchou učení disponují nadprůměrnou schopností řešit problémy a uvažovat (Nielsen, 2002). Mimořádné schopnosti myšlení udává i Rubanová a Reisová (2004). Mají výjimečné analytické schopnosti (Ruban & Reis, 2011) a nadprůměrnou schopnost abstraktního uvažování (Song & Porath, 2011).

Tvořivost při řešení problémů: Mezi typické charakteristiky nadaných s poruchou učení Rubanová a Reisová (2004) řadí vysokou úroveň tvořivosti a divergentní myšlení. Často generují originální nápady (National Education Association, 2006) a přistupují k úkolům kreativně (Beckmann & Minnaert, 2018).

Schopnost vidět souvislosti: Rubanová & Reisová (2004) udává neobvyklou schopnost vidět souvislosti mezi myšlenkami a koncepty jako typickou pro nadané děti s poruchou učení. Song a Porathová (2011) jako typický rys uvádějí porozumění komplexním vztahům a systémům.

Bohatá slovní zásoba a dobré vyjadřování: Častá je vynikající slovní zásoba (Nielsen, 2002) a její pokročilé užívání (Ruban & Reis, 2004).

Smysl pro humor: Nielsenová (2002) udává jako typický rys nadaných žáků s poruchou učení pokročilý smysl pro humor. Smysl pro humor mezi typické charakteristiky zahrnují i Rubanová a Reisová (2004) nebo například Song a Porathová (2011).

2. Vztahující se k poruše učení - dyslexii (negativní charakteristiky):

Špatné a pomalé čtení: Čtení bývá obvykle pomalé, namáhavé a chybné (Vender, 2017). I přes vážné potíže s dekodováním slov a pravopisem čtou lépe než průměrně inteligentní žáci s dyslexií (van Viersen et al., 2016).

Problémy s pravopisem: Nadaní žáci s dyslexií vlivem fonologických deficitů stojících v pozadí dyslexie mají taktéž problémy s pravopisem (Gilman et al., 2013; Kulhánková & Málková, 2008).

Potíže s pracovní pamětí: Nadaní s poruchou učení mají problémy s mechanickým pamětním učením, mají obvykle špatnou krátkodobou (Song & Porath, 2011) a sluchovou sekvenční paměť (Munro, 2005). Taktéž jsou pro ně typické potíže s rychlým

pojmenováním, tedy
s vybavením si jmen a správných slov z dlouhodobé paměti (van Viersen et al., 2015).

Časté numerické chyby: Ačkoli nadaní žáci s poruchou učení mají vynikající matematické myšlení, tak mají často horší početní dovednosti (Song & Porath, 2011). Jejich deficity rychlosti zpracování a pracovní paměti znesnadňují správné řešení problémů v matematice (Maddocks, 2018).

Potíže s časově limitovanými úkoly: Nadaní žáci s poruchou učení často odvádí špatný výkon v úkolech na čas (Song & Porath, 2011). Mají deficity v rychlosti zpracování (Maddocks, 2018) a potřebují více času na vypracování úkolů ve škole i doma (VanTassel-Baska, 2012 cit. dle Gilan et al., 2013).

Negativní postoj k výuce jazyků: Podle přehledové studie Beckmannové a Minnaerta (2018) nadaní žáci s poruchou učení obecně vykazují negativní postoj ke škole a k oblastem ve kterých mají problémy. Také subjekty další výzkumné studie (Vespi & Yewchuk, 1999 cit dle Beckmann & Minnaert, 2018) měli často negativní postoj ke škole a vykazovali negativní emoce a přístup ke školním úkolům

Medailonek žáka byl vytvořen tak, aby obsahoval stejně pozitivních a negativních charakteristik. Byl vytvořen ve čtyřech variantách. Jednotlivé varianty se od sebe lišily pohlavím žáka a pořadím pozitivních a negativních charakteristik. Všechny čtyři varianty obsahovaly úvodní větu: „*Představte si prosím, že (Denis) je žákem Vaší třídy. Často se ve vyučování projevuje takto.*“ Každý učitel obdržel pouze jednu z variant medailonku.

Varianta č. 1 : chlapec, pozitivní:

Denis je žákem čtvrté třídy. Je to velmi zvědavý žák, který klade hodně otázek. Dokáže si dobře poradit se složitými matematickými úkoly, řeší je a uvažuje nad nimi logicky zcela správně. Často přichází s novými či nekonvenčními způsoby řešení problémů. Dokáže vidět souvislosti. Má smysl pro humor. Taktéž má bohatou slovní zásobu a výborné vyjadřování. Denis ale poměrně špatně a pomalu čte. Celkově nemá moc rád češtinu a především diktáty, protože v nich udělá hodně pravopisných chyb. Má potíže si zapamatovat vyjmenovaná slova nebo například násobky, jak jdou po sobě. V matematice se málokdy dobere správného výsledku, protože si obvykle špatně přečte zadání a většinou udělá chybu v jednoduché numerické operaci. Také má obtíže se zvládnutím časově limitovaných úkolů.

K medailonku se vztahovaly dvě otázky. První z nich se ptala na oblasti resp. charakteristiky, které učitelé považují za nejpodstatnější pro rozhodnutí o způsobu vzdělávání daného žáka. Učitelé měli k dispozici nabídku osmi možností.

Vyberte prosím z nabídky 2 -3 charakteristiky, které jsou podle Vašeho názoru ty nejpodstatnější pro rozhodnutí o způsobu vzdělávání tohoto žáka:

- a. Schopnost hledat a nacházet souvislosti
- b. Problémy s počítáním
- c. Problémy s psychomotorickým tempem
- d. Schopnost abstraktního myšlení
- e. Tvořivost při řešení nových úloh
- f. Problémy se čtením a psaním
- g. Problémy s pamětí
- h. Schopnost logického uvažování
- i. Jiná ...

Požadavek vybrat 2 -3 charakteristiky nám následně umožnil konkrétní volbu rozdělit do kategorií. Charakteristiky označené učiteli bylo možné zařadit do jedné z pěti kategorií, čímž vznikla nová proměnná, kterou jsme nazvali „*povaha identifikovaných charakteristik*“. Kategorie této proměnné tvoří smysluplně uspořádané kontinuum (od charakteristik dyslexie, přes charakteristiky nadání i dyslexie, po charakteristiky jen nadání), můžeme ji tedy považovat za proměnnou ordinální.

Zmíněné kategorie proměnné „*povaha identifikovaných charakteristik*“ tedy jsou:

1. Nesprávná identifikace pouze dyslexie
2. Správná identifikace souběhu dyslexie a nadání (převaha negativních charakteristik)
3. Správná identifikace souběhu dyslexie a nadání

4. Správná identifikace souběhu dyslexie a nadání (převaha pozitivních charakteristik)
5. Nesprávná identifikace pouze nadání

Druhá otázka byla zaměřená na způsob vzdělávání, ke kterému by učitelé s největší pravděpodobností vzhledem k projevům daného žáka přistoupili. Pedagogové byli požádáni, aby vybrali 2-3 možnosti z nabídky osmi druhů vzdělávacích intervencí. Odpovědi učitelů bylo možné opět rozdělit do jedné z pěti kategorií. Vznikla tak proměnná „*zaměření způsobu vzdělávání/pedagogické podpory*“, jejíž kategorie také tvoří smysluplné uspořádání (kontinuum od podpory dyslexie (1), přes podporu obou (3), až po podporu pouze nadání (5), a proto ji můžeme považovat za proměnnou ordinální.

Kategorie proměnné „*zaměření způsobu vzdělávání/pedagogické podpory*“ jsou:

1. Podpora dyslexie
2. Podpora nadání i dyslexie (větší zaměření na deficity)
3. Podpora nadání i dyslexie
4. Podpora nadání i dyslexie (větší zaměření na schopnosti)
5. Podpora nadání

Nabídnuté čtyři možnosti zaměřené na oblast potíží (dyslexie) byly vytvořeny tak, aby dvě možnosti představovaly zaměření na aktivní nápravu (D a G) a další dvě možnosti na toleranci a zohledňování (C a E) problémů. Čtyři možnosti zaměřené na nadání zase tak, aby dvě možnosti představovaly aktivní/rozvojové intervence (možnosti B a F) vzhledem k nadání, zatímco další dvě spíše pasivní (A a H) způsoby zaměřené na nadání žáka.

- A. Zadával/a bych žákovi více příkladů z matematiky, aby se ve vyučování nenudil a neztrácel pozornost.
- B. Zaměřil/a bych se na systematické obohacování učiva o komplikovanější logické úlohy (především v matematice).
- C. Respektoval/a bych jeho pomalé tempo, učivo bych rozdělil/a na menší části a hodnotil/a jen to, co žák stihl.

- D. Zaměřil/a bych se na rozvoj základních početních dovedností (bezchybného a rychlého počítání - zejm. násobíky, sčítání a odčítání).
- E. Toleroval/a bych úroveň čtení a specifické chyby v písemném projevu a poskytl/a žákovi dostatek prostoru na jejich kontrolu.
- F. Dával/a bych žákovi větší prostor samostatně řešit problémové úlohy, ve kterých by měl možnost vytvářet vlastní postupy řešení.
- G. Zaměřil/a bych se na systematický nácvik technik správného čtení a psaní (prostřednictvím kratších a jednodušších textů).
- H. Zapojoval/a bych častěji žáka jako svého pomocníka, slabším žákům by vysvětloval látku zejména z matematiky a tím by se také učil.
- I. jiná...

Výsledky

Identifikace charakteristik podstatných pro vzdělávání žáka

Co se týká jednotlivých charakteristik, učitelé v našem vzorku nejčastěji identifikovali „*problémy se čtením a psaním*“ jako nejpodstatnější pro rozhodnutí o způsobu vzdělávání žáka. Odpověď „*problémy se čtením a psaním*“ tvořila 28 % všech odpovědí a správně ji identifikovalo 72,3 % (N = 133) učitelů. Druhou nejčastěji identifikovanou charakteristikou byla „*schopnost hledat a nacházet souvislosti*“, tvořila 18,3 % všech odpovědí a označilo ji 47,3 % (N = 87) učitelů. Třetí byla „*schopnost logického uvažování*“, kterou označilo 37 % (N = 68) učitelů. Ze všech odpovědí (N = 475) učitelů tvořily charakteristiky spojené s dyslexií celkem 53,3 % odpovědí.

Vzhledem k tomu, že nás především zajímá, zda učitelé správně identifikují souběh dyslexie a rozumového nadání, je pro nás důležitá kombinace vybraných možností u jednotlivých učitelů. Z tohoto důvodu byl jejich výběr charakteristik zařazen do jedné z pěti kategorií, jak je popsáno v části věnované metodě. Absolutní a relativní četnosti odpovědí jednotlivých respondentů shrnuje tabulka 2.

TABULKA 1 :*Popisné statistiky proměnné povaha identifikovaných charakteristik*

Povaha identifikovaných charakteristik	Absolutní četnost	% četnost	Relativní
Dyslexie	66	35,9	
Nadání a dyslexie (převaha negativních charakteristik)	30	16,3	
Souběh nadání a dyslexie	11	6,0	
Nadání a dyslexie (převaha pozitivních charakteristik)	36	19,6	
Nadání	41	22,3	
Celkem	184	100 %	

V tabulce 1 vidíme, že nejvíce respondentů, tedy celkem 35,9 % (N = 66), označilo pouze charakteristiky související s dyslexií. Druhý nejvyšší podíl respondentů, celkem 22,3 % (N = 41) označil pouze schopnosti spojené s nadáním. Dvojí výjimečnost, resp. souběh nadání a dyslexie správně identifikovalo 41,9 % (N = 77) respondentů. Z nich větší část 19,6 % se přiklonila k pozitivním charakteristikám. Ačkoli poměrně velké procento respondentů identifikovalo dvojí výjimečnost, resp. považovalo ve vztahu ke vzdělávání žáka za důležité zaměření na oblast slabých i silných stránek, tak více než polovina, 58,2 % (N = 107) respondentů, považovala za nejpodstatnější charakteristiky pro rozhodnutí o vzdělávání žáka buď jen žakovy oblasti potíží, nebo oblast jeho silných stránek. Z tohoto důvodu zamítáme hypotézu H1, že většina učitelů u žáka správně identifikuje společný výskyt nadání a dyslexie.

Způsob vzdělávání

Další proměnnou, která nás ve výzkumu zajímala, je konkrétní způsob vzdělávání/podpory ze strany učitelů. Co se týká četností vztahujících se k jednotlivým druhům podpory, tak nejvíce respondentů, celkem 63,4 % (N = 116), zvolilo možnost „*Toleroval/a bych úroveň čtení a specifické chyby v písemném projevu a poskytl/a žákovi dostatek prostoru na jejich kontrolu*“, druhý největší počet respondentů 54,1 % (N = 99) zvolil možnost „*Respektoval/a bych jeho pomalé tempo, učivo bych rozdělil/a na menší části a hodnotil/a jen to, co žák stihl*.“ Třetím nejčastějším způsobem vzdělávání, který zvolil opět nadpoloviční počet respondentů 51,4 %, byla možnost „*Zaměřil/a bych se na systematický nácvik technik správného čtení a psaní*“.

70,8 % ze všech odpovědí respondentů tvořilo zaměření na toleranci/nápravu problémů žáka. Pouze 29 % všech odpovědí bylo zaměřeno na podporu vzhledem k nadání, kdy největší procento 14,5 % představovala možnost „*Dával/a bych žákovi větší prostor samostatně řešit problémové úlohy, ve kterých by měl možnost vytvářet vlastní postupy řešení*“. Stejně jako v předchozím případě nás především zajímá kombinace zvolených možností u jednotlivých respondentů vztahujících se ke způsobu vzdělávání žáka. Četnosti daných kategorií zobrazuje následující tabulka.

TABULKA 2

Popisné statistiky proměnné Zaměření způsobu vzdělávání/pedagogické podpory

Zaměření zvolené pedagogické podpory	N	% Validní
	Absolutní četnost	relativní četnost
Dyslexie	64	35,0
Nadání a dyslexie (větší zaměření na deficit)	74	40,4
Souběh nadání a dyslexie	19	10,4
Nadání a dyslexie (větší zaměření na schopnosti)	17	9,3
Nadání	9	4,9
Celkem	183	100 %

Největší skupina respondentů 40,4 % by přistoupila ke způsobu vzdělávání žáka, který je zaměřen na podporu schopností i problémů žáka, s větším zaměřením na oblast potíží. 35 % respondentů (N = 64) by se zaměřilo pouze na toleranci/nápravu problémů žáka. Celkem tyto dvě kategorie tvoří 75,4 % (N=138) respondentů a tudíž je patrné, že pedagogové mají tendenci se soustředit na problémové oblasti žáka. Na podporu jak silných, tak slabých stránek žáka by se ale soustředilo 60,1 % (N=110) respondentů. Zamítáme tak hypotézu H2, že největší skupina učitelů přistoupí ke vzdělávání zaměřenému pouze na slabé stránky žáka. Nicméně 14 respondentů z celkem 74 z nejpočetnější kategorie „podpora nadání i dyslexie s větším zaměřením na deficit“ by v rámci podpory nadání přistupovalo k „zapojování žáka jako svého pomocníka“. Tato možnost nepředstavuje nejvhodnější způsob pedagogické podpory vzhledem k rozvoji nadání. Pokud by se jednalo o vybrané efektivní způsoby vzhledem k rozvoji schopností, tak by do této kategorie pak spadalo jen 60 respondentů. V tom případě by se pak

skutečně největší podíl respondentů v našem vzorku zaměřoval pouze na žákovy deficitní oblasti.

Vliv pohlaví žáka v medailonku, pořadí charakteristik a dalších proměnných

Protože lze považovat proměnnou „povaha identifikovaných charakteristik“ za ordinální, abychom zjistili efekt jednotlivých pro nás důležitých proměnných (pohlaví, pořadí charakteristik, zkušenost s rozumově nadaným žákem se SPU a účast na kurzu zaměřeném na problematiku SPU), rozhodli jsme se zjišťovat potenciální predikční vliv těchto proměnných také prostřednictvím ordinální logistické regrese.

Hlavním předpokladem této regrese je ordinální úroveň závislé proměnné. Do regresního modelu byly zahrnuty zmíněné čtyři nezávislé proměnné. Získaná signifikantní hodnota statistiky chí-kvadrát ($\chi^2_{(4)} = 21,19$, $p = 0,000$ svědčí o vhodnosti našeho modelu, protože testuje, zdali alespoň jeden z regresních koeficientů prediktorů v modelu není roven 0. Oba testy shody modelu s pozorováními vyšly nesignifikantní (Pearsonův $\chi^2_{(56)} = 69,92$, $p > 0,05$ a deviační $\chi^2_{(56)} = 33,09$, $p > 0,05$). Hodnota Nagelkerkeho pseudo $R^2 = 0,115$. Test paralelních řad vyšel nesignifikantní, tudíž je splněn předpoklad proporcionálních šancí. V tabulce 3 můžeme vidět hodnoty regresních koeficientů b a také hodnoty Waldovy statistiky, která nám říká, jestli je daný regresní koeficient prediktoru signifikantně odlišný od 0. Pokud je hodnota signifikantní ($p < 0,05$) tak lze předpokládat, že nezávislá proměnná signifikantně predikuje hodnoty proměnné závislé (Field, 2013). V tabulce 3 tedy vidíme, že proměnné „pohlaví“ ($p = 0,483$) a „kontakt s nadaným žákem se SPU“ ($p = 0,334$) nejsou signifikantními prediktory hodnot závislé proměnné. Pohlaví ani kontakt s nadaným žákem se SPU tedy nemá na povahu identifikovaných charakteristik vliv. Proto zamítáme hypotézu H3. Naopak proměnné pořadí prezentovaných charakteristik a účast na kurzu zaměřeném na problematiku SPU signifikantně predikují hodnoty závislé proměnné.

Tabulka 3*Regresní koeficienty a statistiky pro nezávislé proměnné zahrnuté do modelu*

Faktor	b	SE	Wald	df	p (sig)
Pohlaví žáka (1 = chlapec)	0,212	0,274	0,600	1	0,483
Pořadí (2 = negativní)	1,034	0,275	14,36	1	0,000
Kurz SPU (ne)	0,899	0,359	6,258	1	0,012
Kontakt s rozumově nadaným žákem s SPU	0,276	0,286	0,933	1	0,334

Proporcionální model ukazuje v případě neúčasti na kurzu zaměřeném na SPU pozitivní vliv $b = 0,899$, který je podle výsledku Waldova testu statisticky signifikantní ($p = 0,018$). Poměr šancí je $\exp(0,899) = 2,46$, což znamená, že pokud učitelé neabsolvují kurz zaměřený na problematiku SPU, mají téměř 2,5 krát (95 % CI, 1,2 - 4,9) větší šanci, oproti těm co kurz absolvují, že získají hodnoty vyšší úrovně závislé proměnné, tedy identifikují charakteristiky spíše ve směru nadání. Protože interval spolehlivosti v sobě neobsahuje hodnotu 1, která koresponduje s nulovou hypotézou nezávislosti, můžeme říct, že absolvování kurzu má na povahu identifikovaných charakteristik vliv. Dále výsledky ukazují pozitivní signifikantní vliv $b = 1,034$ proměnné pořadí charakteristik (Wald $\chi^2(1) = 14,36$, $p = 0,000$). Poměr šancí je $\exp(1,034) = 2,81$. Pokud učitelé obdrží medailon s popisem začínajícím negativními charakteristikami, mají tak vyšší šanci, že budou identifikovat kategorie vyšší úrovně, tedy ve směru nadání. Opět interval spolehlivosti neobsahuje 1, proto můžeme říct, že pořadí charakteristik má na povahu identifikovaných charakteristik vliv.

TABULKA 4

Průměrné pravděpodobnosti odpovědí pro jednotlivé kategorie proměnné povaha identifikovaných charakteristik

	1	2	3	4	5
	(dyslexie)	(převaha dys. potíží)	(nadání a dyslexie)	(převaha nadání)	(nadání)
Kurz SPU (ano)	0,39	0,17	0,06	0,19	0,2
Kurz SPU (ne)	0,24	0,14	0,06	0,22	0,2
Pořadí: pozitivní	0,47	0,17	0,05	0,16	0,14
Pořadí: negativní	0,25	0,15	0,06	0,23	0,31

V tabulce 4 vidíme, že účast na kurzu zaměřeném na problematiku SPU u učitelů nejpatrněji zvyšuje pravděpodobnost identifikace pouze negativních charakteristik, tedy deficitů spojených s dyslexií. Učitelé, kteří se zúčastní kurzu zaměřeného na problematiku SPU, mají 39 % pravděpodobnost, že zvolí pouze negativní charakteristiky, zatímco u učitelů, kteří takový kurz neabsolvovali, je pravděpodobnost identifikace pouze negativních charakteristik 24 %. Co se týká pořadí charakteristik, údaje v tabulce ukazují, že pokud učitelé obdrží medailon začínající výčtem pozitivních charakteristik, existuje 47 % pravděpodobnost, že identifikují pouze charakteristiky dyslexie, zatímco u učitelů s medailonem začínajícím výčtem negativních charakteristik je tato pravděpodobnost 25 %. Taktéž vidíme značně vyšší pravděpodobnost identifikace charakteristik nadání (31 %) a převahy nadání (23 %) u respondentů, kteří reagovali na medailonek začínající výčtem negativních charakteristik.

Souvislost mezi povahou identifikovaných charakteristik a způsobem vzdělávání

Dále jsme zjišťovali, zda učiteli identifikované charakteristiky, považované za nejpodstatnější pro vzdělávání žáka, také souvisí se zvoleným způsobem vzdělávání

daného žáka. Souvislost mezi povahou identifikovaných charakteristik a způsobem vzdělávání jsme se rozhodli vzhledem k ordinální povaze těchto proměnných testovat pomocí korelační analýzy, konkrétně pořadového korelačního koeficientu Spearmanovo ρ a Kendallovo tau-c. Výsledky ukázaly, že mezi proměnnou povaha identifikovaných charakteristik a způsob vzdělávání existuje signifikantní pozitivní vztah (Spearmanovo $\rho = 0,278$, $p = 0,000$, Kendallovo tau-c = 0,213, $p = 0,000$). Povaha identifikovaných charakteristik tedy slabě souvisí s tím, k jakému způsobu vzdělávání/pedagogické podpory učitelé přistoupí. Tyto výsledky tedy podporují hypotézu H4.

Vztah mezi povahou identifikovaných charakteristik učitelů a jimi zvoleným způsobem vzdělávání jsme analyzovali i pomocí ordinální regrese. Pro potřeby této analýzy jsme učitele rozdělili na základě povahy identifikovaných charakteristik pouze do tří skupin: 1) identifikace jen dyslexie (pouze negativních charakteristik), 2) identifikace nadání i dyslexie a 3) identifikace pouze nadání (pouze pozitivních charakteristik).

Základní podmínku ordinální regrese, tedy ordinální úroveň závislé proměnné naše proměnná „zaměření způsobu vzdělávání“ splňuje. O vhodnosti regresního modelu svědčí získaná signifikantní statistika chí-kvadrát ($\chi^2_{(2)} = 15,62$, $p = 0,000$), také nesignifikantní ($p > 0,05$) hodnoty obou testů (Pearsonův a deviační χ^2) shody modelu s daty. Hodnota Nagelkerkeho statistiky pseudo R^2 je 0,088. Test paralelních řad vyšel nesignifikantní, tudíž předpoklad proporcionálních šancí v modelu byl splněn. Hodnoty regresních koeficientů v logistické regresi představují změnu v logitu výsledné závislé proměnné související se změnou o jednotku v hodnotě prediktorové proměnné. Waldova statistika říká, zdali je regresní koeficient prediktoru odlišný od 0. Signifikantní ($p < 0,05$) hodnoty Waldovy statistiky v tabulce značí, že proměnná identifikace signifikantně predikuje hodnoty závislé proměnné (Field, 2013).

TABULKA 5

Regresní koeficienty a statistiky nezávislé proměnné zahrnuté do modelu

Faktor	b	SE	Wald	df	p (sig)
Identifikace = 1 (dyslexie)	-1,444	0,379	14,53	1	0,000
Identifikace = 2 (nadání a dyslexie)	-1,177	0,368	10,57	1	0,001
Identifikace = 3 (nadání)	0				

Model proporcionálních šancí ukazuje v případě identifikace pouze negativních charakteristik (dyslexie) signifikantní negativní vliv ($b = -1,444$) a v případě identifikace souběhu nadání a dyslexie také signifikantní negativní vliv ($-1,177$). Identifikace nadání je referenční kategorie. Poměr šancí je $\exp(-1,444) = 0,24$ pro identifikaci pouze dyslexie, a $\exp(-1,177) = 0,31$ pro identifikaci nadání i dyslexie. Tyto výsledky můžeme interpretovat tak, že u skupiny učitelů, která identifikovala jen charakteristiky dyslexie, je téměř 4x nižší šance, že získá hodnoty vyšší úrovně proměnné (ve směru podpory nadání) a u učitelů, kteří identifikovali souběh nadání a dyslexie, je tato šance téměř 3x nižší, ve srovnání s učiteli, kteří identifikovali pouze charakteristiky nadání.

V tabulce 6 jsou průměrné pravděpodobnosti odpovědí pro jednotlivé kategorie zaměření způsobu vzdělání/pedagogické podpory. Z tabulky je patrné, že skupina učitelů, která identifikovala pouze negativní charakteristiky, má nejvyšší pravděpodobnost 44 %, že také zvolí pedagogickou podporu zaměřenou pouze na oblast žakových potíží. U této skupiny se postupně vidíme klesající pravděpodobnost přistoupení k intervencím zaměřeným na schopnosti. U skupiny učitelů, která identifikovala souběh rozumového nadání i dyslexie, vidíme nejvyšší pravděpodobnost 42 % u kategorie 2, tedy zaměření se na obě oblasti schopností i potíží, ale s převahou zaměření na slabé stránky žáka. U této skupiny také existuje poměrně velká pravděpodobnost 38 %, že se zaměří jen na oblast žakových potíží. Respondenti, kteří považují za podstatné pro vzdělávání žáka pouze schopnosti žáka (nadání), mají největší

pravděpodobnost ve srovnání s dalšími dvěma skupinami, že přistoupí ke vzdělávání, na které se zaměřuje stejně na schopnosti i deficiency (17 %), na převahu schopností (18 %) nebo jen na žákovy schopnosti (11 %).

TABULKA 6

Průměrné pravděpodobnosti odpovědí pro jednotlivé kategorie proměnné zaměření způsobu vzdělávání/pedagogické podpory

Identifikace	1	2	3	4	5
	dyslexie	převaha dyslexie	nadání a dyslexie	převaha nadání	nadání
Dyslexie (1)	0,44	0,39	0,08	0,06	0,03
Nadání i dyslexie (2)	0,38	0,42	0,09	0,08	0,04
Nadání (3)	0,16	0,38	0,17	0,18	0,11

Diskuze

Cílem studie bylo zjistit, zda učitelé základních škol správně identifikují souhru intelektového nadání a dyslexie u fiktivního žáka popsaného v medailonku. Stručný medailonek žáka obsahoval vybrané charakteristiky skupiny nadaných žáků s poruchou učení, které jsou uváděny v empirických zdrojích. Předpokládali jsme, že správné rozpoznání souběhu dyslexie a nadání se projeví tak, že učitelé vyberou z nabídnutých možností charakteristiky spojené jak s nadáním, tak s deficity souvisejícími s dyslexií, jako podstatné pro rozhodnutí o způsobu vzdělávání žáka.

Předpokládali jsme, že většina učitelů správně identifikuje souběh dyslexie a nadání a tudíž dvojitou povahu žákových vzdělávacích potřeb. To znamená, že jako podstatné pro vzdělávání žáka identifikují jak schopnosti žáka, tak jeho deficitní oblasti. Vycházeli jsme z výzkumu Portešové a Budíkové (2010) podle kterého učitelé dokáží rozpoznat charakteristiky spojované s typickými projevy buď nadání, nebo dyslexie a také dualitu

ve schopnosti učení u těchto žáků. Náš předpoklad nebyl podpořen, protože nadpoloviční většina učitelů v našem vzorku považuje pro rozhodnutí o vzdělávání žáka za důležité buď jen žákovy schopnosti spojené s nadáním, nebo pouze deficity spojené s dyslexií. To může tedy znamenat, že pro velkou část učitelů v našem vzorku je obtížné akceptovat souběh nadání i dyslexie u jednoho žáka.

Největší skupina učitelů označila pouze žákovy negativní charakteristiky. Souběh dyslexie a nadání identifikovala méně než polovina učitelů. Podle Portešové a Budíkové (2010) učitelé dokáží akceptovat určitou dualitu projevů především v rámci českého jazyka, ale je pro ně těžko akceptovatelné, že by žák mohl zároveň selhávat a vynikat v jedné kognitivní doméně či předmětu a to především v matematice. Medailonek našeho žáka obsahoval popis potíží i silných stránek žáka v rámci českého jazyka i matematiky, proto existuje možnost, že prezentované problémy žáka v matematice mohly vést k tomu, že učitelé přikládali mimořádným schopnostem žáka menší význam. Také špatné čtení žáka mohlo skrýt potřebu věnovat se žákovým schopnostem (Siegle et al., 2010). Skutečnost, že nejvíce učitelů považovalo vzhledem k vzdělávání žáka za podstatnou oblast deficitů, koresponduje s poznatky některých autorů (např. Brody & Mills, 1997; Siegle & Powell, 2004), že učitelé mají tendenci soustředit se především na problémy žáků a jen málokdy se věnují jejich schopnostem.

Dále jsme chtěli vědět, k jakému konkrétnímu způsobu vzdělávání/pedagogické podpory by v případě daného žáka učitelé nejčastěji přistoupili. Předpokládali jsme, že největší skupina učitelů se bude soustředit pouze na oblast žákových potíží a tudíž přistoupí ke vzdělávání zaměřenému na oblast slabých stránek žáka. Tento předpoklad se nepotvrdil. Největší skupina respondentů by přistoupila k podpoře jak silných stránek žáka, tak jeho problémů, ačkoli s převahou zaměření na oblast potíží. Druhá největší skupina učitelů by zvolila způsoby vzdělávání zaměřené pouze na oblasti potíží žáka. Dohromady se jedná o více než tři čtvrtiny respondentů a tudíž vidíme, že zaměření na oblast potíží žáka u učitelů převažuje.

Dalším cílem této studie bylo zjistit, zda povaha identifikovaných charakteristik, které učitelé označili jako nejpodstatnější pro vzdělávání žáka, také souvisí se zvoleným způsobem vzdělávání. Předpokládali jsme nalezení souvislosti mezi těmito dvěma proměnnými a tento předpoklad se potvrdil, protože mezi povahou identifikovaných

charakteristik a způsobem vzdělávání byl objeven signifikantní pozitivní, ačkoli poměrně slabý vztah. Zajímavé bylo zjištění, že ačkoli někteří učitelé považují schopnosti žáků za podstatné pro způsob jejich vzdělávání, v rámci konkrétní pedagogické intervence by se více orientovali na slabé stránky žáka. Příčinou by mohlo být přetrvávající přesvědčení, že je třeba se primárně orientovat na problémy těchto žáků (např. Portešová, 2011) nebo nedostatečný význam přikládáný rozvoji silných stránek. Na odhalení skutečné příčiny by bylo třeba dalšího výzkumného šetření.

V našem výzkumu jsme předpokládali, že pohlaví žáka signifikantně ovlivní identifikaci charakteristik na straně učitelů. Některé předchozí výzkumy (Bianco, Harris, Garrison-Wade & Leech, 2011; Hernández-Torrano et al., 2013) totiž naznačují, že učitelé mají tendenci častěji navrhnout do programů pro nadané chlapce. Předpokládali jsme, že by se tato skutečnost mohla projevit větší pravděpodobností identifikace charakteristik nadání v případě, že učitelé obdrží medailonek s popisem chlapce, ve srovnání se situací, kdy učitelé obdrží medailonek dívky. Tento předpoklad se v našem výzkumu nepotvrdil. Ukázalo se, že skutečnost, zda je žák chlapec či dívka, nemá statisticky významný vliv na povahu identifikovaných charakteristik. To je v souladu s výsledky výzkumu autorů Siegla a Powella (2004), kteří sledovali vliv pohlaví žáka v medailonku na rozhodnutí o zařazení tohoto žáka do programu pro nadané. V jejich studii taktéž nebylo odhaleno zkreslení dané pohlavím, tedy efekt pohlaví na rozhodnutí učitelů o zařazení daného žáka či žákyně do programu pro nadané.

V souvislosti s potenciálním vlivem na povahu identifikovaných charakteristik nás zajímalo pořadí pozitivních a negativních charakteristik žáka v medailonku. Možným rizikem zkreslení výsledků by mohl být efekt pořadí těchto charakteristik uvedených v medailonku, jehož příčinou by mohl být limit paměti, kdy u charakteristik prezentovaných na začátku popisu je vyšší šance, že vstoupí do dlouhodobé paměti, a charakteristiky prezentované na konci zůstanou v krátkodobé paměti. Proto se zvyšuje pravděpodobnost, že si respondent při rozhodování vybaví charakteristiky ze začátku nebo konce popisu (Auspurg & Jäckle, 2017). V tomto případě by se mohlo jednat o možné zkreslení výsledků dané použitou metodou. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli případný vliv této proměnné kontrolovat. Byl odhalen signifikantní vliv pořadí charakteristik na povahu identifikovaných charakteristik. Projevil se efekt novosti a ukázalo se, že záleží především na charakteristikách, které si respondenti přečtou jako

poslední. U respondentů, kteří obdrželi medailonek končící negativními charakteristikami žáka, existovala vyšší šance identifikace pouze charakteristik spojených s dyslexií. Také respondenti s medailonkem končícím charakteristikami pozitivními měli větší pravděpodobnost identifikace charakteristik spojených pouze s nadáním. Příčinou by mohla být nedostatečná pozornost věnovaná dotazníku. Někteří respondenti nemuseli dotazníku věnovat potřebné kognitivní úsilí a zvolili odpověď na základě informací, které byly aktuálně nejednodušší v jejich paměti.

Méně než polovina učitelů z našeho vzorku uvedla, že se již v praxi setkala s rozumově nadaným žákem se specifickou poruchou učení. Dalo by se očekávat, že učitelé, kteří se v rámci své praxe již s tímto žákem setkali, také častěji souběh nadání a dyslexie u žáka v medailonku identifikují. Naše výsledky tuto souvislost neodhalily. Výsledky ale ukázaly, že učitelé, kteří se v minulosti zúčastnili kurzu, který byl zaměřený na problematiku specifických poruch učení, statisticky častěji identifikují pouze charakteristiky spojené s dyslexií jako podstatné pro vzdělávání žáka. Účast na kurzu SPU se ukázala být signifikantním prediktorem povahy identifikovaných charakteristik. Účast na kurzu SPU zvyšuje šanci, že učitelé budou identifikovat spíše negativní charakteristiky. Výzkum Portešové a Budíkové (2010) ukázal, že učitelé s vlastní zkušeností s vyučováním v rámci programu pro žáky s poruchami učení se domnívají, že rozumově nadaní žáci s dyslexií potřebují v první řadě podporu pro nápravu poruch učení, až pak případně podporu v oblasti nadání. Bianco & Leech (2010) zjistili, že speciální pedagogové byli nejméně ochotni doporučit žáky do programů pro nadané. Vypadá to tedy, že čím mají učitelé více zkušeností s žáky s poruchami učení a disponují lepšími znalostmi o této problematice, tím větší pozornost věnují oblastem potíží a menší pozornost věnují žakovým schopnostem. Zařazení problematiky nadaných žáků s poruchami učení do kontextu kurzů zaměřených na SPU by mohlo napomoci tomu, že učitelé nebudou silné stránky žáků přehlížet.

Limity výzkumu plynou především z použité metody s medailonkem žáka, který obsahoval jen omezené množství informací. Populací našeho výzkumu byli učitelé z konkrétních okresů Jihomoravského, Zlínského a Olomouckého kraje, zobecňovat výsledky můžeme tedy jen na tyto oblasti. Potenciální ohrožení externí validity našich zjištění by mohlo plynout ze způsobu výběru respondentů do našeho vzorku, které záviselo především na ochotě učitelů se do našeho výzkumu zapojit. Z tohoto důvodu by

mohlo existovat riziko, že se tito respondenti vyznačují charakteristikami, které by mohly být významné vzhledem k výzkumným zjištěním.

Závěr

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že pro učitele je obtížné akceptovat souběh dyslexie a intelektového nadání u jednoho žáka a zároveň mají tendenci orientovat se na oblasti problémů žáků. To může znamenat, že mezi učiteli zatím není dostatečné povědomí o tom, jakými charakteristikami se nadaní žáci s dyslexií vyznačují, jak moc je důležité soustředit se na rozvoj schopností těchto žáků, namísto orientace na jejich problémy, a jak intelektové schopnosti nadaných žáků efektivně rozvíjet. Z těchto důvodů se domníváme, že je třeba věnovat této problematice větší pozornost jak v rámci přípravy budoucích učitelů na vysokých školách, tak v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. V dalších výzkumech používajících stejnou metodu doporučujeme počítat s možností zkreslení odpovědí, kdy existuje značné riziko, že učitelé budou při rozhodnutí vycházet z posledních přečtených informací v medailonku.

Seznam použitých zdrojů

- Assouline, S . G ., Foley Nicpon, M ., & Huber, D . (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling, 10*, 14-24.
- Auspurg, K ., & Jäckle, A . (2017). First Equals Most Important? Order Effects in Vignette-Based Measurement. *Sociological Methods and Research, 46*(3), 490–539.
- Baldwin, L ., Omdal, S . N ., & Pereles, D . (2015). Beyond Stereotypes: Understanding, Recognizing, and Working With Twice-Exceptional Learners. *Teaching Exceptional Children, 47* (4), 216-225.
- Barnard-Brak, L ., Johnsen, S . K ., Hannig, A . P ., & Wei, T . (2015). The Incidence of Potentially Gifted Students within a Special Education Population. *Roeper Review, 37* (2), 74–83.
- Baum, S . (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Baum, S . (1998). *An enrichment program for gifted learning disabled students*. In S . Baum (Ed.), *Twice exceptional and special populations of gifted students* (pp. 1 - 11). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beckmann, E ., & Minnaert, A . (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 9* , 1 -20.
- Bianco, M ., & Leech, N . L . (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals . *Teacher Education and Special Education, 33* (4), 319 – 334. doi: 10.1177/0888406409356392
- Bianco, M ., Harris, B ., Garrison-Wade, D ., & Leech, N . (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review, 33*, 170-181.
- Boets, B ., De Smedt, B ., Cleuren, L ., Vandewalle, E ., Wouters, J ., & Ghesquière, P . (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology, 28* (1), 5 –31.

- Brody, L ., & Mills, C . (1997). Gifted children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282–296.
- Cline, S ., & Hegeman, K . (2001). Gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24 (3), 16-24.
- Davis, G . A ., & Rimm, S . B . (1994). *Education of the Gifted and Talented* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Field, A . P . (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4th edition). Los Angeles: Sage.
- Fischer, S . (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
- Foley-Nicpon, M ., Allmon, A ., Sieck, B ., & Stinson, R . D . (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 3 –17.
- Gilman, B . J ., Lovecky, D . V ., Kearney, K ., Peters, D . B ., Wasserman, J . D ., Silverman, L . K ., ... Rimm, S . B . (2013). Critical Issues in the Identification of Gifted Students With Co-Existing Disabilities: The Twice-Exceptional. *SAGE Open*, 3 , 1 -16.
- Hernández-Torrano, D ., Prieto, M . D ., Ferrándiz, C ., Bermejo, R ., & Sáinz, M . (2013). Characteristics Leading Teachers to Nominate Secondary Students as Gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57 (3), 181–196.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>
- Kornmann, J ., Zettler, I ., Kammerer, Y ., Gerjets, P ., & Trautwein, P . (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 26 (1), 75–92.
- Kulhánková, E ., & Málková, G . (2008). Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E -psychologie*, 2 (4), 24-37.
- Maddocks, L . D . (2018). The Identification of Students Who Are Gifted and Have a Learning Disability: A Comparison of Different Diagnostic Criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62 (2), 175-192.

- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 403-411.
- Munro, J. (2002). Understanding & Identifying Gifted Learning Disabled. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7, (2), 4-12.
- Munro, J. (2005). The Learning Characteristics of Gifted Literacy Disabled students. *Gifted Education International*, 19, 154-172
- National Association for Gifted Children (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. Retrieved from <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- National Education Association. (2006). *The Twice-Exceptional Dilemma*. Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111.
- Poskočilová, M. (2018). Děti se specifickými potřebami ve školách a školách přibývá. *Statistika & My*, 8, 32-33. Retrieved from <http://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2018/09/18041809.pdf>
- Portešová, Š. & Budíková, M. (2010). Postoje českých pedagogů k typickým charakteristikám nadaných žáků s dyslexií, k jejich identifikaci a vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20 (2), 55-76.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58 (3), 217-230.
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and Assessment of Gifted Students with Learning Disabilities. *Theory into Practice*. 44 (2), 115-124.

- Siegle, D ., Moore, M ., Mann, R . L ., & Wilson, H . E . (2010). Factors that Influence In-Service and Preservice Teachers' Nominations of Students for Gifted and Talented Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (3), 337–360.
- Siegle, D ., & Powell, T . (2004). Exploring Teacher Biases when Nominating Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1), 24-29.
- Silverman, L . K . (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37–42.
- Snowling, M . J . (1995). Phonological processing and developmental dyslexia, *Journal of Research in Reading*, 18, 132–8 .
- Song, K ., & Porath, M . (2011). How Giftedness Coexists with Learning Disabilities: Understanding Gifted Students with Learning Disabilities (GLD) in an Integrated Model of Human Abilities. *Talent Development & Excellence*, 3 (2), 215-227.
- Sternberg, R . J ., & Davidson, J . E . (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, U . K . ; New York: Cambridge University Press.
- van Viersen, S ., Kroesbergen, E . H ., Slot, E . M ., & de Bree, E . H . (2016). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of Learning Disabilities*, 49 (2), 189-199.
- van Viersen, S ., Bree, E . H ., Kroesbergen, E . H ., Slot, E . M ., & de Jong, P . F . (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Bulletin of the Orton Society*, 65(3), 178–198.
- Vellutino, F . R ., Fletcher, J . M ., Snowling, M . J ., & Scanlon, D . M . (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2 –40.
- Vender, M . (2017). *Disentangling dyslexia: Phonological and processing deficit in developmental dyslexia*. Peter Lang AG. <https://doi.org/10.3726/b11503>
- Vyhláška č . 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Věstník MŠMT ČR.
- Wolf, M ., & Bowers, P . (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415–438.

Mgr. et Mgr. Daniela Němcová

Vystudovala psychologii na Fakultě sociálních studií a Sociální pedagogiku a poradenství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době pracuje v oblasti výzkumu mládeže.