

Postoje českých pedagogů k typickým charakteristikám nadaných žáků s dyslexií, k jejich identifikaci a vzdělávání

Šárka Portešová^a, Marie Budíková^b

^a Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, ^b Ústav matematiky a statistiky, Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity

Abstrakt: Prezentovaný příspěvek se zabývá otázkou postojů pedagogů základních škol k vybraným behaviorálním a kognitivním charakteristikám rozumově nadaných žáků s dyslexií a problematikou identifikace a vzdělávání těchto žáků. Výzkum je v současnosti realizován jako řecko-česká mezikulturní studie. V předloženém příspěvku však analyzujeme a interpretujeme pouze česká výzkumná data. Ve výzkumu byla využita Škála postojů k nadaným žákům s poruchami učení – s dyslexií (Attitudes Toward Giftedness/Learning Disability – Dyslexia Scale), řeckých autorů Gari, Panagiota, Nikolopoulou (2006). Tato metoda byla administrována 158 pedagogům z celé ČR. Na základě statistické analýzy dospělo dané empirické šetření k některým důležitým poznatkům. Ukázalo se, že čeští pedagogové dobře identifikují charakteristiky spojené s projevy „nadaného žáka“ a „žáka s poruchou učení“. Jsou schopni rovněž identifikovat i tzv. dualitu ve schopnosti učení, tedy souběh schopnosti a handicapu v procesu učení, jež se manifestuje v jedné kognitivní doméně. Tuto dualitu avšak identifikují zejména v rámci českého jazyka. Nejvíce problematická se jeví akceptace existence této typické charakteristiky dané populace žáků v jiných akademických předmětech, například v matematice. Právě zde však pedagogové u dané populace žáků často očekávají pouze nadprůměrný výkon, bez důležitosti selhávání (odvozují jej od nadání). Zdá se, že vlivem popření existence duality ve schopnosti učení, jež intervenuje do všech akademických předmětů, může docházet k chybné identifikaci této minoritní populace nadaných. Tuto skutečnost je však třeba ověřit v dalších empirických výzkumech.

Klíčová slova: dyslexie, identifikace, koncept tzv. dvojí výjimečnosti, mimořádně nadaní žáci, žáci se specifickými poruchami učení

1 Úvod

V posledních třiceti letech došlo k významným změnám ve vymezení konstruktů mimořádného nadání směrem k jeho vnitřní diferenciaci. Nadání se dnes chápe jako mnohostranný fenomén, jako multidimenzionální konstrukt. Současně s touto proměnou je při vyhledávání nadaných žáků a studentů kladen větší důraz na postižení dílčích schopností, ale i mimointelektových pro-

měnných a faktorů prostředí, jež mohou nadání významně utvářet. Nadání tedy z dnešního úhlu pohledu není vymezováno pouze jako všeobecná schopnost, obvykle označovaná jako vysoké IQ, jak tomu bylo dříve. Dnes tedy neplatí, že rozumově nadané je pouze to dítě, které dosáhlo výkonu IQ 130 a více v inteligenčním testu.

V souvislosti s danou proměnou se stále častěji setkáváme s požadavkem odborníků hledat a identifikovat různorodost, tj. vyhledávat různé talenty, používat různé diagnostické nástroje, identifikovat i potenciál k mimořádnému výkonu a hodnotit motivaci a tvořivost. V daném kontextu vyvstává i požadavek cíleně vyhledávat tzv. minoritní populace nadaných žáků, tj. ty, jež doposud unikaly pozornosti řady odborníků a nebyly účinně identifikovány ani vzdělávány.

2 Teoretická východiska

2.1 Vymezení sledované populace žáků

Mezi nejpočetnější minoritní skupinu uvnitř populace nadaných patří dle zahraničních pramenů (Brody, Mills, 1997) tzv. dvakrát výjimeční žáci a studenti (twice exceptional), tedy ti, kdo mají kromě mimořádného nadání i souběžný handicap (například somatický, senzorycký apod.). Nejčastěji však do této skupiny zařazuje odborná literatura ty žáky, kteří mají kromě mimořádného rozumového nadání i souběžnou poruchu učení. Vymezit tuto specifickou skupinu nadaných je však velmi nesnadné. Většina pokusů definovat a popsat paralelní existenci nadání a poruchy učení tak stále vychází převážně z oddělených operacionalizací obou konstruktů, tedy buď z poruch učení, nebo z rozumového nadání.

Pro většinu nadaných žáků a studentů s poruchou učení však tyto oddělené operacionalizace obvykle znamenají, že jsou identifikováni buď pouze jako „nadání“, nebo jako „s poruchou učení“ a následně vzdělávání a vedení v souladu s touto jedinou identifikací. Odborná zahraniční literatura, vědoma si problémů s definováním dané populace nadaných, se ve svých vymezeních spíše odkazuje na popis určitých výstižných a současně zobecnitelných charakteristik těchto žáků. Například Vailová (1989) hovoří o „*chytrých dětech se školními problémy*“, Tannenbaum a Baldwin (1983, s. 20) o tzv. „*paradoxních žácích*“, zejména s ohledem na existenci řady diskrepancí v jejich výkonech, prvořadě: „... významnou diskrepanci mezi potenciálem dítěte a jeho aktuálním výkonem.“ (s. 20).

2.2 *Problematika identifikace nadaných žáků s dyslexií*

Kromě samotného vymezení dané populace žáků a studentů je, jak jsme již naznačili, značně problematické tyto žáky identifikovat. Nejedná se o jasný přímočarý identifikační proces s existencí přesných kritérií, jako tomu většinou bývá v případě vyhledávání mimořádně nadaných žáků bez dílčích handicapů. Odhaduje se, že přibližně až 47 % těchto žáků a studentů nebývá odhaleno do středoškolských studií (Ferri, Gregg, Heggoy, 1997) a většina z nich není nominována do programů pro nadané žáky.

Vzniká tedy otázka, jaké jsou hlavní důvody nedokonalé identifikace dané populace žáků a studentů. Řada výzkumů, které se na danou otázku snaží odpovědět, např. Reisová a Rubanová (2005) a další, vychází prvořadě z rozsáhlého mapování stavu identifikace těchto žáků zejména v základních školách. Autoři takto zaměřených studií však velmi často zjišťují, že většina oslovených škol je přesvědčena, že žádné nadané žáky s poruchou učení ve svých třídách nemá a nemusí tedy připravovat speciální program k naplnění jejich specifických vzdělávacích potřeb. Je však velmi nereálné, že by žáci s tzv. dvojí výjimečností ve většině škol nebyli zastoupeni.

2.2.1 *Základní překážky identifikace*

Výzkumné závěry, které se snaží zjistit, kde přesně dochází k identifikační chybě při rozpoznávání dané populace nadaných, tvrdí, že jednou z hlavních bariér identifikačního procesu jsou chybné, stereotypní postoje pedagogů (Bianco, 2005). Nesprávná stereotypní očekávání vedou zejména k chybným předpokladům o typických charakteristikách těchto žáků a ke snižování očekávání od jejich výkonu, zejména tehdy, jsou-li primárně označeni jako žáci „s poruchou učení“. Významnou překážkou identifikačního procesu je i skutečnost, že mnozí pedagogové nejsou stále dostatečně obeznámeni se specifickými charakteristikami dané populace žáků a studentů. Přitom typické charakteristiky dané populace žáků jsou již v odborných pramenech dobře zdokumentovány (Renzulli, 1978; Whitmore, 1980, 1982 a další). Zahrnují například schopnost abstraktního myšlení, tvořivost, hluboké zájmy v oblastech, jež korespondují se schopnostmi, a současně i problém ve čtení, někdy v psaní, v psychomotorické rychlosti, případně i v pozornosti.

Pro řadu učitelů jsou typické schopnosti a handicapy těchto žáků ve významné kontradikci. Nadaný žák a žák s poruchou učení jsou tedy pomyslně „umis-

tění“ jakoby v neslučitelných vzdělávacích pozicích, na zcela opačných pólech vzdělávacího kontinua, což rovněž vylučuje možnost dvojí výjimečnosti rozpoznat. Pojem „mimořádné nadání“ se často stává výhradně synonymem mimořádného výkonu, nápadné školní produktivity a úspěšnosti (Colangelo, Davis, 2003). Jde o nesprávné východisko, jež očekává, že nadání žáci jsou pouze ti, kteří excelují ve všech oblastech akademického výkonu, jsou výjimeční ve všech školních předmětech a patří mezi výkonově orientované, motivované jedničkáře. Tento, z dnešního hlediska odborně nepodložený předpoklad vede ve svém důsledku k výraznému popření různorodosti schopností i rozmanitosti jejich projevů u každého jedince. Zásadně však popírá existenci typických charakteristik, jež nejčastěji nacházíme u dětí s poruchami učení a současným mimořádným rozumovým nadáním (Assouline, Nicpon Foley, Huber, 2006). Diskrepance mezi schopnostmi a handicapem, dualita projevů schopnosti učení, jež se manifestuje v rámci jedné kognitivní domény, i skutečnost, že tyto charakteristiky mají významně „maskující se“ efekt, patří totiž k typickým výkonovým charakteristikám této populace žáků. Jejich nepochopení a nerespektování vede současně k zásadní identifikační chybě (Munro, 2002).

Mezi dalšími významnými překážkami je třeba jmenovat i schopnost těchto žáků kompenzovat své handicapy v oblasti učení prostřednictvím nadprůměrných schopností. Tím dochází k vzájemnému překrytí schopností a handicapů a školní výkon mnohých těchto žáků a studentů se jeví pro řadu pedagogů jako průměrný. Koncept maskování tedy významně brání jak identifikaci mimořádných schopností, jež často nebývají tak nápadné, tak i rozeznání poruchy učení (McCoach a kol., 2001).

2.3 *Současný stav výzkumů v této oblasti*

Je nutné konstatovat, že v této oblasti je jen málo empirických výzkumů, které by se opíraly o jasné validní metody a kritéria a které by přesněji mapovaly chyby pedagogické identifikace. Ještě koncem minulého století například Vaughn (1989) tvrdí, že většina publikací se spíše spoléhá na kasuistické studie nebo na náhodná pozorování učitelů či rodičů této populace žáků. Teprve v poslední době zaznamenáváme vyšší frekvenci systematických přehledových a empirických studií (např. Silverman, 2000; Nielson, 2002; Volker, Lopata, Cook-Cottone, 2006 a další). Cíleně se na problematiku postojů pedagogů k populaci nadaných žáků s poruchami učení, konkrétně s dyslexií, v posledních letech zaměřuje i tým řeckých badatelů Gari, Panagiota a Nikolopoulou (2006), ze kterého metodologicky vychází i náš výzkum. V českém odborném kontextu

nebyl, dle našich informací, doposud uskutečněn žádný podobný výzkum zaměřený na danou problematiku.

Naše empirické šetření bylo realizováno společně se jmenovanými autory jako mezikulturní (Řecko-Česko) porovnání. V předloženém příspěvku však zaměřujeme primárně svoji pozornost pouze na analýzu českých výzkumných dat. Vycházíme z přesvědčení, že pochopení postojů našich pedagogů k dané minoritní populaci mimořádně nadaných dětí s dyslexií může badatelům i praktikům poskytnout cennou novou perspektivu. Předpokládáme zejména, že díky poznání hlubších souvislostí bude možné lépe pochopit aktuální chování učitele ve vztahu k této skupině nadaných žáků a studentů, zejména směrem k jejich identifikaci přímo ve školním kontextu.

3 Výzkumná sonda

V předloženém příspěvku se zabýváme problematikou postojů našich pedagogů základních škol k populaci rozumově nadaných žáků se souběžnou poruchou v oblasti čtenářských dovedností, tj. s dyslexií, a možnostem jejich identifikace a vzdělávání. Populaci rozumově nadaných žáků a studentů s dyslexií vymezujeme následovně:

„Žáci, kteří jsou nadaní a mají zároveň dyslexii, jsou ti, kteří vykazují významné rozumové nadání a jsou schopni podat vynikající výkon, ale mají zároveň poruchu učení – dyslexii, jež některé aspekty jejich akademického výkonu znesnadňuje.“ (Brody, Mills, 1997, s. 285, upraveno pro účely této práce doplněním slova „dyslexii“).

Jedná se o pilotní výzkum, který je motivován našimi prvními empirickými zkušenostmi, jež naznačily, že mnozí z těchto žáků nejsou učiteli správně identifikováni a řada z nich tedy uniká pozornosti stávajícího vzdělávacího systému.

3.1 Výzkumné cíle

1. Zmapovat významně souhlasné a nesouhlasné postoje našich pedagogů k empiricky ověřeným vybraným typickým poznávacím, sociálním a emocionálním charakteristikám nadaných žáků.
2. Zmapovat preference našich pedagogů k volbě vhodných vzdělávacích strategií a intervenčních přístupů ve vztahu k dané populaci nadaných žáků.

3. Zjistit, jaké ze sledovaných doprovodných proměnných ovlivňují postoje pedagogů.

3.2 Výzkumná metoda

V předloženém výzkumu byla použita Škála postojů k nadaným žákům s poruchami učení – s dyslexií (Attitudes Toward Giftedness/Learning disability – Dyslexia Scale) autorů Gari, Panagiota, Nikolopoulou (2006). Škála byla přeložena autory příspěvku z angličtiny do češtiny, zachování významu jednotlivých položek bylo ověřeno zpětným překladem. Původní škála je v řečtině, tuto verzi jsme však neměli k dispozici. Škála obsahuje 71 tvrzení, na které proband odpovídá svým souhlasem nebo nesouhlasem (ano/ne). Dotazník se skládá ze tří kategorií, jejichž přesné názvy uvádíme níže.

Cronbachovo Alpha pro položky kategorie A (26 položek) bylo 0,804, B (17 položek): 0,338, C (20 položek): 0,565. Cronbachovo Alpha pro položky ze všech tří kategorií bylo 0,76. Pro výpočet Cronbachova alfa byly použity pouze tyto položky, tj. takové, na které se odpovídá ano/ne.

Jednotlivá tvrzení pokrývají řadu aspektů obecného postoje k nadaným žákům s poruchou učení zejména:

- **Specifické charakteristiky žáků (část A, 26 položek)**

Nadaní žáci s dyslexií (příklady otázek z dané kategorie):

- *mohou být velmi inteligentní, ale jejich výkon ve čtení může odpovídat spíše mladšímu žákovi,*
- *v některých oblastech mají velmi hluboké znalosti, takže mohou vypadat jako malí „mudrcové“,*
- *mohou mít vynikající schopnosti v porozumění přečtenému textu (nad průměrem své třídy), ale současně mohou mít problémy se čtením a hláskováním,*
- *a další.*

Součástí této kategorie jsou i dvě otevřené otázky týkající se vlastního popisu nejtypičtější charakteristiky těchto žáků.

- **Vhodné vzdělávací metody (část B, 17 položek)**

Nadaní žáci s dyslexií (příklady otázek z dané kategorie):

- *mohou být vzdělávání v rámci běžné třídy,*
- *mohou být vzdělávání každý den v určitých vyučovacích předmětech ve speciálních třídách, pod vedením specializovaného učitele,*

- *mohou vzhledem ke své vysoké inteligenci kompenzovat poruchu učení – dyslexii, takže mohou podávat průměrný školní výkon,*
- *a další.*
- **Možnosti intervence (část C, 20 položek)**
Nadaní žáci s dyslexií (příklady otázek z dané kategorie):
 - *nepotřebují podporu v rozvoji svého nadání, potřebují pouze nápravu svých handicapů,*
 - *učitelé jsou schopni vytvořit odpovídající vzdělávací prostředí pro rozvoj mimořádných schopností nadaných žáků s poruchou učení, s dyslexií,*
 - *učitelé jsou sami schopni identifikovat nadané žáky s poruchou učení – s dyslexií,*
 - *a další.*
- **Součástí metody jsou i následující otevřené otázky (část D):**
 - pohlaví (muž – 1, žena – 2),
 - věk 25–39 (1), 40–59 (2), 60 a více (3),
 - délka praxe 2–13 (1), 14–28 (2), 29 a více (3),
 - umístění školy, kde pedagog působí: velké město (1), tj. nad 90 tis. obyvatel, malé město (2) pod 90 tis. obyvatel, vesnice (3),
 - zkušenost pedagoga ve speciálním programu pro nadané žáky (0 – ne, 1 – ano),
 - zkušenost pedagoga ve speciálním programu pro žáky s poruchou učení (0 – ne, 1 – ano),
 - zkušenost pedagoga ve speciálním programu pro nadané žáky s poruchou učení (0 – ne, 1 – ano),
 - zkušenost pedagoga s vyučováním nadaného žáka s poruchou učení (ve vlastní třídě) (0 – ne, 1 – ano),
 - ženatý/vdaná (svobodný/svobodná – 0, ženatý/vdaná – 1).

3.3 Výběrový soubor

Primárně bylo náhodným výběrem prostřednictvím internetu osloveno 453 ředitelů základních škol z celé České republiky s prosbou o kontakt na pedagogy v jejich školách, ochotné vyplnit dotazník týkající se postojů a možností vzdělávání nadaných žáků s poruchou učení, konkrétně s dyslexií. Výzkumu se zúčastnilo 158 pedagogů prvního stupně základních škol, kteří souhlasili s účastí v našem výzkumu a dotazník vyplnili. Tímto postupem jsme získali reprezentativní výzkumný soubor s ohledem na umístění školy, kde v současnosti

pedagogové působí: ze 154 pedagogů 52 učí ve velkém městě (33,7 %), 91 v malém městě (59,1 %) a 11 na vesnici (7,1 %). A dále:

- pohlaví uvedlo 156 osob, z toho 6 mužů (3,8 %) a 150 žen (96,2 %),
- věk uvedlo 150 osob, z toho ve věku 25–39 let je 40 respondentů (26,7 %), mezi 40 a 59 lety se nachází 105 respondentů (70 %) a nad 60 let je 5 respondentů (3,3 %),
- počet roků učitelské praxe uvedlo 148 respondentů, přičemž 2–13 let učí 37 osob (25 %), 14–28 let 84 osob (56,8 %) a aspoň 29 let učí 27 osob (18,2 %). Záměrně nebyly do výzkumu zařazeny dotazníky dvou pedagogů s kratší praxí než dva roky, abychom vyloučili možné zkreslení pohledu absolventů bez dostatečné praxe.
- 154 učitelů odpovědělo na otázku, zda někdy učili v programu **speciálně určeném pro nadané žáky**. 15 z nich v takovém programu učilo (9,7 %), 139 nikoli (90,3 %),
- 152 učitelů odpovědělo na otázku, zda někdy učili v programu **speciálně určeném pro žáky s poruchami učení**. 42 z nich v takovém programu učilo (27,6 %), 110 nikoli (72,4 %).
- 153 učitelů odpovědělo na otázku, zda někdy učili v programu speciálně určeném **pro nadané žáky s poruchami učení**. 1 z nich v takovém programu učil (0,7 %), 152 nikoli (99,3 %).
- 103 pedagogů uvedlo, že se s nadaným žákem s dyslexií ještě nesetkalo.

3.4 Analýza dat

Data jsme zpracovávali pomocí statistického programu Statistika 8. Provedli jsme faktorovou a shlukovou analýzu, využili biseriální korelaci pro měření těsnosti lineární závislosti a neparametrické testy pro zjišťování vlivu doprovodných proměnných.

3.5 Výsledky

3.5.1 Nalezení hlavních faktorů, které mají vliv na postoj ke sledované skupině žáků

Nejdříve jsme pomocí faktorové analýzy chtěli odhalit hlavní faktory, které stojí v pozadí všech 71 položek použité škály. Dospěli jsme však k 20faktorovému

modelu, kterým je vysvětleno asi 80,6 procent celkového rozptylu. K použitelnosti metody faktorové analýzy a počtu otázek (v celé škále) jsme měli k dispozici malý počet respondentů. Totéž se týkalo i aplikace metody shlukové analýzy, proto jsme od užití těchto metod ustoupili.

3.5.2 Hledání vztahu mezi jednotlivými položkami

Dále jsme se zaměřili na zkoumání vztahu mezi položkami v jednotlivých kategoriích pomocí bodově biseriální korelace. Na hladině významnosti 0,05 se prokázal statisticky významný vztah mezi několika položkami v rámci jednotlivých kategorií. Vzhledem k tomu, že se vždy jednalo o obsahově podobné položky škály, je možno usuzovat na konzistenci ve výpovědích pedagogů. Například pol. B1 a B6 ($r = 0,61$):

Je nutné oceňovat všechny jeho vynikající výkony.

Je nutné oceňovat jejich vynikající výkon ve všech oblastech.

3.5.3 Analýza výpovědí na jednotlivé položky

V dalším kroku jsme se nejprve zaměřili na výpovědi pedagogů k jednotlivým položkám, vždy ve sledovaných kategoriích (A, B, C). Na základě průměrů (tj. relativních četností souhlasných odpovědí) a směrodatných odchylek jednotlivých položek jsme zjistili následující nápadnosti ve výpovědích.

Učitelé jsou schopni identifikovat charakteristiky žáků spojované s dyslexií. Mají zejména **tendenci souhlasit** s tvrzením, že tito žáci: „mohou mít nečitelný rukopis“ ($M = 0,97$, $SD = 0,15$), „mohou být často ve vyučování nepozorní“ ($M = 0,97$, $SD = 0,15$), „mohou být výrazně neorganizovaní“ ($M = 0,91$, $SD = 0,28$).

Rovněž se ukázalo, že pedagogové jsou schopni identifikovat i charakteristiky, které souvisí s rozumovým nadáním, tj. **souhlasí** zejména, že tito žáci: „mohou být velice zdatní v počítačových znalostech“ ($M = 0,98$, $SD = 0,11$), „mohou být velice zvědaví, pokládají učiteli velké množství otázek“ ($M = 0,98$, $SD = 0,13$), „v některých oblastech mají velmi hluboké znalosti, takže mohou vypadat jako malí mudrcové“ ($M = 0,98$, $SD = 0,13$).

Zdá se však, že pedagogové dobře identifikují výše jmenovaná, převážně separátní tvrzení, tj. pouze charakteristiky, které souvisejí buď s rozumovým nadáním, nebo pouze s poruchou učení, s dyslexií. Do jisté míry problematické je

však identifikovat a hodnotit některé charakteristiky souběžně. Například **spíše odmítají** tvrzení, že by tito žáci: „mohli vykazovat vynikající schopnost v oblasti vyšší matematiky a současně podávat nízký výkon při řešení jednoduchých matematických problémů“ ($M = 0,67$, $SD = 0,46$).

Jako vhodné způsoby a metody vzdělávání dané populace žáků **preferují** naši učitelé vzdělávání těchto žáků v rámci běžné třídy ($M = 0,98$, $SD = 0,11$) a současně **velmi často souhlasí** s tvrzením, že v případě dané populace žáků „je vhodné aplikovat individuální přístup a učení“ ($M = 0,95$, $SD = 0,21$). Naopak **nesouhlasí s tvrzením**, že by tito žáci „měli navštěvovat třídy určené pouze žákům s poruchami učení“ ($M = 0,06$, $SD = 0,24$). Zároveň mají **tendenci nesouhlasit** s tvrzením, že „by bylo vhodné vzdělávat tyto žáky každý den v určitých vyučovacích předmětech ve speciálních třídách pod vedením specializovaného učitele“ ($M = 0,42$, $SD = 0,49$), a rovněž **mají tendenci nesouhlasit**, že by bylo vhodné je vzdělávat „ve speciálních školách pro nadané, se speciálním vedením ve vztahu k jejich poruše učení“ ($M = 0,39$, $SD = 0,49$).

Učitelé mají dále **tendenci souhlasit** s tím, že: „učitelé mohou nadaným žákům s poruchou učení (s dyslexií) pomoci zvládnout specifické poruchy učení“ ($M = 0,96$, $SD = 0,11$), chápou, že „nedostatečná péče o nadané žáky s poruchami učení (s dyslexií) může vést ke školnímu selhání těchto žáků“ ($M = 0,92$, $SD = 0,25$), ale současně se nepřiklánějí k žádnému tvrzení v položce, zda „jsou učitelé sami schopni identifikovat nadané žáky s poruchami učení (s dyslexií)“ ($M = 0,50$, $SD = 0,50$).

3.5.4 Analýza výpovědí na otevřené otázky

Jak jsme již zmínili, součástí části (A) dané škály byly i dvě otevřené otázky, ve kterých jsme žádali pedagogy, aby napsali nejtypičtější charakteristiky těchto žáků a také charakteristiky, které by mohly sloužit k jejich identifikaci. Většina pedagogů však odpovídala pouze na jednu z otázek, proto jsme výpovědi sloučili. Na otevřené otázky odpovědělo pouze 40 pedagogů (tj. 25,4 % z celého souboru), 118 pedagogů (74,6 %) na tyto položky neodpovědělo vůbec nebo odpovědělo jen konstatováním, že nemají s těmito žáky žádnou osobní zkušenost.

Následně jsme provedli obsahovou analýzu výpovědí a dospěli k následujícím nadřazeným kategoriím (procenta jsou vztažena k počtu odpovídajících na danou položku, nikoli k celému souboru). Mezi nejčastěji zmiňovanými charakteristikami dané populace žáků se objevovaly následující:

- **Problémy v chování** (45 %). Např. „zvláštní chování“, „vyrušování“, „skákaní do řeči“, „kázeňské problémy“.
- **Problémy v psaní** (gramatika i úhlednost) (35 %). Například „špatný grafický projev“, „interpunkce“, „kolísá velikost a tvar písma“, „častá chybovost při psaní“, „nečitelnost“, „odmítá psát“.
- **Nepozornost** (30 %). Například „nesoustředěnost“, „krátkodobá pozornost“, „nepozornost“, „chyby z nepozornosti“.
- **Sociální problémy** (27,5 %). Například „problémy v kolektivu“, „nedostačné sociální návyky“, „nezapadá mezi ostatní“, „málo kamarádů“.
- **Neorganizovanost** (22,5 %). Například „problémy s organizováním – čas, pořádek“, „neorganizovanost“, „nepořádek ve věcech“, „zapomínání úkolů“.
- **Nešikovnost** (7,5 %). Například „nepraktický“, „dyspraxie“.

Ale i:

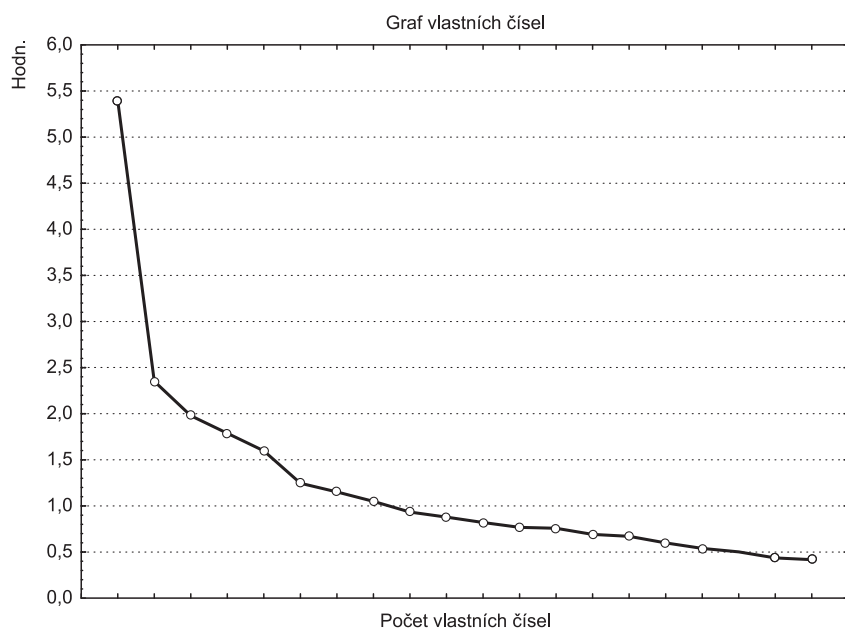
- **Nadprůměrné kognitivní schopnosti** (30 %). Například „zvědavost“, „mudrc“, „encyklopedické znalosti“, „celkový rozhled“.
- **Vyniká pouze v některých předmětech** (20 %). Například „vynikající jen v jednom předmětu“, „vyniká v matematice“, „šikovný v matematice, nešikovný v češtině“, „vyniká ve výchovách“.
- **Nadprůměrné schopnosti v určitých oblastech** (22,5 %). Například „dobrý výkon jen v oblasti zájmu“, „rozdíly ve schopnostech v rámci oborů“, „má zájem jen o určitý obor“.

Zjistili jsme, že většina pedagogů má tendenci jmenovat ty charakteristiky, jež převážně opět odvozuje od typických charakteristik spojovaných buď s poruchou učení, resp. s dyslexií (jmenované charakteristiky jsou výhradně negativní), nebo méně častěji, pouze od charakteristik, jež mají vztah k rozumovému nadání (tyto charakteristiky jsou pozitivní). Mezi pozitivními charakteristikami jsou však i ty, které spíše vystihují podstatu tzv. dvojí výjimečnosti (např. vyniká pouze v některém předmětu, nebo v některých oblastech).

3.5.5 Faktorová analýza výpovědí v části škály (A) – specifické charakteristiky žáků

Vzhledem k tomu, že výše popsané výpovědi na jednotlivé položky dospěly k naznačení určitých nápadností, zejména v části A, jež se týká specific-

kých charakteristik těchto žáků, přistoupili jsme k provedení faktorové analýzy těchto položek. Před provedením vlastní faktorové analýzy jsme zkoumali vhodnost aplikace tohoto postupu na získaný soubor dat. Použili jsme Kaiserovu-Meyerovu-Olkinovu (KMO) metodu. KMO statistika nabývá hodnoty 0,654, tedy provedení faktorové analýzy se jeví jako průměrně vhodné. Bartlettův test sféricity má p-hodnotu velmi blízkou nule, tedy s rizikem omylu nejvýše 5 % můžeme tvrdit, že výběrová korelační matice proměnných A1–A26 není jednotková, proto má smysl provádět faktorovou analýzu. Korelace kolísají od $-0,17$ až do $0,81$. Právě 8 vlastních čísel realizace matice \mathbf{R} je větších než 1, avšak podle vzhledu sutinového grafu č. 1 lze usoudit, že vhodný počet společných faktorů je 5. Pro extrakci společných faktorů jsme zvolili metodu hlavních komponent, rotaci faktorů jsme provedli metodou varimax.



Obr. 1: *Sutinový graf*

Nalezených 5 faktorů vysvětluje 50,42 % variability obsažené ve sledovaných 26 proměnných veličinách.

Faktor 1 (vysvětluje 14,04 % variability obsažené v 26 sledovaných proměnných).

Tento faktor jsme označili jako **Charakteristiky související s poruchou učení**, jelikož má vysoké korelace (nad 0,5) s následujícími proměnnými:

- *Mohou mít nečitelný rukopis.*
- *Ve vyučování mohou být nepozorní.*
- *Mohou být výrazně neorganizovaní.*
- *Mohou mít významné problémy učit se to, co je nezajímá (např. všechna geografická rozdělení České republiky apod.).*

Faktor 2 (vysvětluje 9,04 % variability obsažené v 26 sledovaných proměnných). Tento faktor jsme označili jako **Dualita projevů schopnosti učení v českém jazyce**, jelikož má vysoké korelace (nad 0,5) s následujícími proměnnými:

- *Mohou mít vynikající schopnosti v porozumění přečtenému textu (nad průměrem své třídy), ale současně mohou mít problémy se čtením a hláskováním.*
- *Mohou mít nečitelný písemný projev (velmi jednoduché tvary, bez dodržování interpunkcí), ale v obsahu se může odrážet jejich bohatý slovník.*
- *Mohou špatně číst, ale výborně porozumět přečtenému textu.*

Faktor 3 (vysvětluje 10,16 % variability obsažené v 26 sledovaných proměnných). Tento faktor jsme označili jako **Rozpory ve výkonech – handicap v českém jazyce, schopnosti v matematice**, jelikož má vysoké korelace (nad 0,5) s následujícími proměnnými:

- *Mohou podávat vynikající výkony v matematice a současně nízké výkony v porozumění textu.*
- *Mohou excelovat v matematice a mít závažné problémy ve čtení.*
- *Mohou mít problém učit se poslechem.*
- *Mohou číst velmi dobře, ale mít problémy s porozuměním tomu, co přečetli.*

Faktor 4 (vysvětluje 9,1 % variability obsažené v 26 sledovaných proměnných). Tento faktor jsme označili jako **Charakteristiky související s nadáním**, jelikož má vysoké korelace (nad 0,5) s následujícími proměnnými:

- *Mohou být velice zdatní v počítačových znalostech.*

- *Mohou být výrazně zvědaví, pokládají učitelům velké množství otázek, ale současně mají výrazné problémy v psaní.*

Faktor 5 (vysvětluje 7,4 % variability obsažené v 26 sledovaných proměnných). Tento faktor jsme označili jako **Specifické vzdělávací potřeby**, jelikož má vysoké korelace (nad 0,5) s následujícími proměnnými:

- *Tvoří skupinu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.*
- *Mohou v řeči používat bohatý slovník, ale nejsou schopni se adekvátně vyjádřit v písemném projevu.*

Na základě provedené faktorové analýzy jsme tedy dospěli ke zjištění, že kromě charakteristik odvozených primárně od poruch učení a nadání, jež jsme odhalili na základě analýzy výpovědí na jednotlivé položky, se navíc důležitou v procesu pedagogické identifikace ukazuje být i dualita projevů schopnosti učení (souběh schopností a handicapů) v rámci českého jazyka (faktor 2) a otázka nápadných rozporů mezi selháváním v českém jazyce a vynikajícím výkonem v matematice (faktor 3).

Rozšíření našich výsledků, zejména o tyto dva faktory považujeme za velmi důležité, jelikož ukazují, že naši učitelé nehodnotí jmenované charakteristiky tak výhradně odděleně, případně v kontradikci, jak by se mohlo na první pohled zdát. Naopak, v českém jazyce správně danou dualitu schopnosti učení identifikují a všímají si i výkonových rozporů mezi vybranými školními předměty. Zároveň je ovšem třeba si všimnout skutečnosti, že otázku duality ve schopnosti učení vztahují výhradně k českému jazyku a již tuto charakteristiku neshledávají jako významně intervenující v ostatních předmětech, zejména v matematice. Naopak, v matematice mají spíše tendenci hledat výhradně nadprůměrný výkon bez dílčího selhávání, jež je v kontrastu k selháváním těchto žáků v českém jazyce (faktor 3). Paradoxně však s daným faktorem vysoce koreluje i položka, jež nesouvisí ani s výkonem v matematice, ani v českém jazyce a jež neodpovídá ani typickým znakům spojovaným s rozumovým nadáním, ani s dyslexií, spíše je s oběma v rozporu: *Mohou číst velmi dobře, ale mít problémy s porozuměním tomu, co přečtli.* Tuto skutečnost je třeba dále ověřit.

3.5.6 Vliv doprovodných proměnných výpovědi pedagogů

Následně jsme zkoumali, zda mají na výpovědi pedagogů vliv i doprovodné dichotomické proměnné. K této analýze jsme použili test shody dvou podílů.

Statisticky významný vliv doprovodných proměnných na výpovědi jsme zjistili zejména ve vztahu ke skutečnosti:

- zda má učitel vlastní zkušenost s vyučováním ve speciálním programu pro žáky s poruchou učení,
- zda je škola, kde pedagog působí, umístěna ve velkoměstě, menším městě nebo na vesnici.

U ostatních doprovodných proměnných jsme zaznamenali jen velmi malé, a tím obtížně interpretovatelné odlišnosti v podílech kladných a záporných odpovědí na jednotlivé položky dotazníku.

Ve skupinách pedagogů, kteří mají (skupina 1), resp. nemají (skupina 2) vlastní zkušenost s vyučováním ve speciálním programu určeném primárně pro žáky s poruchou učení, se prokázalo, že na asymptotické hladině významnosti 0,05 se liší podíly kladných odpovědí na pět dotazníkových položek. Pedagogové s vlastní zkušeností s vyučováním ve speciálním programu **souhlasí** častěji než ostatní pedagogové bez této zkušenosti s tvrzením (A21), že: „tito žáci mohou číst velmi dobře, ale mít problémy s porozuměním tomu, co přečetli.“ Naopak **častěji nesouhlasí** s tvrzením (B11), že: „tito žáci mohou vzhledem ke své vysoké inteligenci kompenzovat poruchy učení do té míry, že mohou podávat průměrný školní výkon.“ Dále se ukázalo, že tato skupina pedagogů **méně často souhlasí** s tvrzením (C9), že: „jsou sami schopni identifikovat nadané žáky s poruchami učení (s dyslexií)“ a „vytvořit odpovídající vzdělávací prostředí pro rozvoj jejich mimořádných rozumových schopností.“ (C13). Naopak **souhlasí častěji** než ostatní pedagogové s tvrzením (C16), že: „nadání studenti s poruchami učení potřebují *prvořadě* podporu pro nápravu poruchy učení, a to dříve než se jim dostane další eventuální podpory“.

Tab. 1: Položky se statisticky významně odlišnými podíly kladných odpovědí

položka	skupina 1	skupina 2
A21	55,6 %	85,4 %
B11	98,2 %	87,2 %
C9	56,1 %	35,1 %
C13	89,4 %	74,4 %
C16	54,6 %	73,8 %

Zdá se tedy, že tato skupina pedagogů odvozuje svůj postoj od zkušenosti s běžnými žáky s poruchou učení (s dyslexií) a nehodnotí adekvátně specifika dané

skupiny. Současně si však tato skupina pedagogů není jista, zda tuto populaci žáků správně identifikuje, případně, zda je schopna pro tyto žáky připravit odpovídající vzdělávací program.

Rovněž v závislosti na umístění školy, tj. město (skupina pedagogů 1) a vesnice (skupina pedagogů 2), se projevují statisticky významné rozdíly ve výpovědích pedagogů. Abychom odhalili rozdíly mezi učiteli, působícími v městských školách a ve školách vesnických, sloučili jsme výpovědi učitelů z velkého a malého města do jedné kategorie „učitelé z města“ a porovnali jsme jejich výpovědi s výpověďmi pedagogů, kteří působí na vesnici („učitelé z vesnice“). Mezi těmito skupinami pedagogů se na asymptotické hladině významnosti 0,05 liší podíly kladných odpovědí na čtyři dotazníkové položky. Učitelé, kteří působí na vesnici, **mají menší tendenci souhlasit** s tvrzením, že (A12): „tito žáci mají nečitelný rukopis“, dále (A14) „ve vyučování mohou být nepozorní“ a rovněž (A16) „mají problém učit se, co je nezajímá“. Zároveň **častěji souhlasí s tvrzením** (C7), že: „učitelé jsou sami schopni identifikovat nadaného žáka s poruchou učení (dyslexií) na základě jeho typických charakteristik“ a že (B12) „výjimečné schopnosti těchto nadaných žáků může zakrýt jejich porucha učení.“

Sloučení skupin učitelů z velkého a malého města nám dále umožnilo vypočítat tzv. effect size pomocí Cohenova koeficientu věcného účinku, protože jsme takto získali jen dvě skupiny a ne tři. Ukázalo se, že pro položky A12 a A14 je Cohenův koeficient 1,09, pro A16 0,86, pro B12 0,59 a pro C7 0,82. Zejména pro proměnné A12, A14, A16 a C7 lze považovat vliv umístění školy na odpovědi učitelů za velký, u položky C7 za střední.

Tab. 2: Položky se statisticky významně odlišnými podíly kladných odpovědí

položka	skupina 1	skupina 2
A12	100,0 %	81,8 %
A14	98,1 %	81,8 %
A16	98,1 %	72,7 %
B12	70,5 %	100,0 %
C7	53,6 %	100,0 %

Ukazuje se tedy, že pedagogové v menších městech, a tím i školách, s pravděpodobně mnohem menším počtem žáků než ve větších městech, nehodnotí typické charakteristiky dané populace, jež vyplývají z jejich poruchy učení jako významně problémové (nečitelný rukopis, problém učit se to, co je nezajímá).

Současně si uvědomují, že v důsledku kompenzačních mechanismů může v případě těchto žáků dojít ke vzájemnému překrytí schopností a handicapů.

4 Shrnutí výsledků, diskuse, závěry

Cílem prezentované studie bylo provést v českém kontextu vůbec první sondu do problematiky postojů pedagogů k mimořádně nadaným žákům s dyslexií a k možnostem jejich vzdělávání. Překvapilo nás, že dvě třetiny respondentů udávají, že se s rozumově nadaným žákem se souběžnou dyslexií ještě ve své dosavadní pedagogické praxi nesetkali. Při interpretaci výzkumných výsledků je tedy třeba brát v potaz, že naše analýzy vycházejí z dat získaných od učitelů, kteří z velké části nevypovídají na základě své konkrétní zkušenosti. Zároveň je však velmi nepravděpodobné, že by se tak velký počet pedagogů, z nichž dvě třetiny mají praxi delší než 14 let, s nadaným žákem s dyslexií ještě nikdy nesetkal. K podobnému závěru, týkajícímu se neodpovídající identifikaci dané populace žáků jejich učiteli dospívají i zahraniční studie (Yewchuck, Lupart, 1993; Reis, Ruban, 2005 a další). Například Reisová a Rubanová (2005) zjišťují, že většina pedagogů je přesvědčena, že žádné nadané žáky s poruchou učení ve svých třídách nemá a nemusí tedy připravovat speciální program k naplnění jejich specifických vzdělávacích potřeb.

Hlavním cílem této pilotní studie bylo zjistit, jaký mají čeští pedagogové postoj k typickým empiricky ověřeným charakteristikám těchto žáků a o které z nich se případně opírají v průběhu identifikačního procesu. Na základě analýzy empirických dat jsme v souladu s dílčími stanovenými cíli dospěli k následujícím zjištěním.

Ukázalo se, že naši učitelé jsou schopni dobře identifikovat ty charakteristiky sledované skupiny žáků, jež jsou odvozeny z projevů obvykle udávaných jako typické pro jednu ze sledovaných kategorií, tj. buď souvisejí s rozumovým nadáním, nebo s poruchou učení. Tomuto výzkumnému závěru odpovídá i provedená analýza volných odpovědí, týkajících se požadavku jmenovat nejtypičtější charakteristiky těchto žáků, jež by mohly sloužit k jako vodítka k odpovídající identifikaci. Na základě položkové analýzy jsme zjistili, že většina pedagogů jmenuje charakteristiky vycházející vždy jen z jedné kategorie. Převažující jsou však charakteristiky odvozené z typických projevů souvisejících s poruchou učení (problémy v chování, problémy v psaní, nepozornost, sociální problémy).

Na základě faktorové analýzy položek v části A se nám však podařilo popsat i další charakteristiky, jež naši učitelé považují ve vztahu k dané populaci žáků za typické a které se tedy mohou rovněž významně uplatňovat v procesu identifikace. Jedná se zejména o dualitu projevů ve schopnosti učení těchto žáků a otázku nápadných odlišností ve výkonech mezi jednotlivými předměty. Zejména skutečnost, že naši pedagogové identifikují zmíněnou dualitu projevů ve schopnosti učení, považujeme za velmi podstatnou, jelikož se podle zahraničních výzkumů jedná o jednu z nejtypičtějších a zároveň jednu z obtížně identifikovatelných charakteristik dané populace žáků (Tannenbaum, Baldwin, 1983; Friedrichs, 2001). Ačkoli se totiž tito žáci dopouštějí opakovaných chyb při zvládnutí jednoduchého mechanického výukového materiálu a učiva, jsou schopni úspěšně zvládnout složité logické úkoly, vyžadující náročnější mentální operace jako analýzu, syntézu a evaluaci (Friedrichs, 2001). Dualita projevů ve schopnosti učení je typickou kognitivní charakteristikou, avšak zasahuje do všech akademických oblastí a netýká se pouze předmětu český jazyk, kde ji mají tendenci identifikovat naši pedagogové. I řečtí badatelé Gariová, Panagiotou a Nikolopoulou (2006) dokládají, že pro pedagogy je obtížné akceptovat skutečnost, že tito žáci mohou simultánně vykazovat jak výjimečné rozumové schopnosti, tak i poruchu učení, a to v rámci jediné kognitivní oblasti, tedy jednoho školního předmětu.

Tato zjištění jsou dle našeho názoru velmi důležitá. Domníváme se totiž, že nerozpoznání souběhu schopností a handicapů v rámci jedné kognitivní domény a potažmo v rámci jednoho školního předmětu (v našem případě kromě českého jazyka) může i naše pedagogy vést k významné identifikační chybě, jež má za následek, že tito nadaní studenti nejsou správně identifikováni. Jedná se například o ty žáky, kteří projevují nadprůměrnou schopnost logické úvahy v matematice a současně často chybují v numerických výpočtech. Na položku, jež tuto charakteristiku mapuje, odpovídají naši pedagogové velmi nejednoznačně. V případě nedostatečného pochopení projevů duality schopnosti učení těchto žáků však existuje riziko, že pedagog zaměří svoji pozornost primárně na žákovu selhávání, na jeho zařazení mezi skupinu žáků s poruchou učení a na otázku nápravy jeho handicapů bez souběžné identifikace jeho schopností (Maker, Udall, 1985; Goldstein, 2001; Brody, Mills, 1997; Davis, Rimm, 1994; Little, 2001; Yewchuck, Lupart, 2002).

Zároveň se zdá, že pedagogové v našem výzkumném souboru jsou schopni akceptovat skutečnost, že nadaný žák s dyslexií může mít v určitých předmětech (zejména v jazycích) problémy související s poruchou učení, ale současně

může vynikat v řadě oblastí (zejména v matematice). Zdá se, že nápadné výkonové rozpory mezi českým jazykem a matematikou jsou pro naše pedagogy dalším vodítkem pro identifikaci těchto žáků. K částečně podobnému zjištění dospěli i Gariová, Panagiota a Nikolopoulou (2006, s. 93), kteří tvrdí, že učitelé se často domnívají, že: „*tyto děti mohou mít talenty nebo speciální schopnosti v umění, v hudbě nebo v matematice a zároveň mohou mít poruchu učení ve vztahu k určitému akademickému předmětu*“.

S ohledem na optimální možnosti vzdělávání těchto žáků souhlasí většina pedagogů našeho výzkumného souboru s alternativou vzdělávání v rámci běžné třídy, se zdůrazněním individuálního přístupu. Naši pedagogové spíše nesouhlasí s tím, že by tito žáci měli navštěvovat třídy určené pouze žákům s poruchami učení a rovněž spíše odmítají tvrzení, že by bylo vhodné je vzdělávat ve vymezených hodinách nebo předmětech ve speciálních třídách pod vedením specializovaného učitele, nebo ve speciálních školách pro nadané se speciálním vedením ve vztahu k jejich poruše učení.

Skupina pedagogů s vlastní zkušeností učení v programu pro žáky s poruchami učení má navíc tendenci domnívat se, že tito žáci „*potřebují prvořadě podporu pro nápravu poruchy učení, a to dříve, než se jim dostane další eventuelní podpory v oblasti nadání*.“ Tento postoj je však v přímém kontrastu se současnými odbornými poznatky. Například (Whitmore, Maker, 1985) tvrdí, že primární koncentrace vzdělávání pouze na handicapu a jejich reedukaci na úkor rozvoje schopnosti vede u nadaného žáka k formování nízké sebedůvěry, k poklesu motivace, k depresi a stresu. Podobně i v novější studii Baumové a Owena (2004) se konstatuje, že vzdělávací strategie zaměřená pouze na nápravu handicapů významně snižuje možnost žáka vyniknout. Současně snižuje jeho schopnost i motivaci překonávat handicapu a postupně získávat vhodné strategie k překonávání deficitů.

Do značné míry odlišná ve svých výpovědích se ukázala být skupina pedagogů, kteří působí na vesnických školách, zejména v porovnání s pedagogy, kteří působí ve městech. Tito pedagogové si více důvěřují s ohledem na schopnost správné identifikace dané populace žáků a současně mají tendenci spíše nesouhlasit s existencí problematických charakteristik těchto žáků, odvozovaných od poruchy učení (např. nečitelný rukopis, problém učit se, co je nezajímavé apod.). Domníváme se, že toto hodnocení je významně ovlivněno pravděpodobným snížením počtu žáků ve vesnických třídách, jež umožňuje pedagogovi lépe ohodnotit dualitu schopností učit se v různých vzdělávacích kon-

textech. Podobně o těchto přednostech vesnických škol ve vztahu k nadaným žákům a jejich identifikaci a vzdělávání referují Davalos a Griffin (1999), kteří ještě navíc upozorňují na pozitivní podpůrnou rodinnou atmosféru většiny tříd v těchto malých školách, s větší podporou schopností žáků a současně snazší implementací inovativních vzdělávacích metod a postupů. Zjištěné odlišnosti mezi výpověďmi pedagogů z vesnických a městských škol je však třeba dále výzkumně ověřit.

Výsledky daného výzkumu jsou pilotního charakteru. Ukazují však možnosti dalšího zkoumání a ověřování popsanych poznatků.

Tento výzkum vznikl za podpory výzkumného záměru MSM0021622406.

Literatura

- ASSOULINE, S. G., BRAMER, D. Twice Exceptional Research: Bridging Gifted and Special Education. *Quest, the Division of Research and Evaluation Newsletter of the National Association for Gifted Children*, 2005, roč. 16, č. 2, s. 1–6.
- BAUM, S. M., COOPER, C. R., NEU, T. W. Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 2001, roč. 38, s. 477–490.
- BAUM, S. M., OWEN, S. *To be Gifted and Learning Disabled: Strategies for Helping Bright Students with LD, ADHD, and More*. Mansfield Center: Creative Learning Press, 2004.
- BIANCO, M. The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 2005, roč. 28, s. 285–293.
- BRODY, L. E., MILLS, C. J. Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 1997, roč. 30, č. 3, s. 282–287.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. A. *Handbook of Gifted Education*. New York: Allyn and Bacon, 2003.
- DAVIS, G. A., RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented*. New York: Allyn and Bacon, 2004.
- DAVALOS, R., GRIFFIN, G. The impact of teachers' individualized practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 1999, roč. 21, č. 4.
- FERRI, B. A., GREGG, N., HEGGOY, S. J. Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 1997, roč. 30, č. 5, s. 552 až 559.
- FRIEDRICH, T. *Distinguishing characteristics of gifted students with disabilities*. Waco, TX: Prufrock Press, 2001.
- GAGNE, R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- GARI, A., PANAGIOTA, K., NIKOLOPOULOU, V. *Greek teacher's attitudes towards the Gifted Students with Learning Disabilities*. Conference of European Council for High Ability. September, 13–19, Lahti, Finland, 2006.

- GOLDSTEIN, L. F. Diamond in the rough. *LD Online* [online]. 2001, [cit. 10. 10. 2009]. Dostupné na <http://www.ldonline.org/article/6069>.
- LUPART, J. L. Unraveling the mysteries of GLD: Toward the application of cognitive theory to assessment. In NEWMAN, T. M., STERNBERG, R. J. (ed.) *Students with both gifts and learning disabilities*. New York: Kluwer, 2004, s. 49–72.
- MCCOACH, B., KEHLE, T. J., BRAY, M. A., SIEGLE, D. Best practices for the assessment of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 2001, roč. 38, s. 403–411.
- MUNRO J. The reading characteristics of gifted literacy disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2002, roč. 7, č. 2, s. 4–12.
- NIELSON, M. E. Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 2002, roč. 10, s. 93–111.
- ROBINSON, S. M. Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention and School Clinic*, 1999, roč. 34, č. 4, s. 195–204.
- RENZULLI, J. S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 1978, roč. 60, č. 3, s. 180–184.
- REIS, S. M., RUBAN, L. M. Services and programs for academically talented students with learning disabilities, *Theory into Practice*, 2005, roč. 44, č. 2, s. 148–159.
- SILVERMAN, L. K. The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. In KAY, K. (ed.) *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of twice exceptional children*. Gilsum, NH: Avocus Publishing, 2000, s. 153–165.
- TANNENBAUM, A. J., BALDWIN, L. J. Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. In FOX, L. H., BRODY, L., TOBIN, D. (ed.) *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Baltimore: University Park Press, 1983, s. 11–36.
- VAIL, L. P. *Smart kids with school problems*. Plume: Penguin, 1989.
- VAUGHN, S. Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea? *Learning Disabilities Focus*, 1989, roč. 4, č. 2, s. 123–126.
- VOLKER, M. A., LOPATA, C., COOK-COTTONE, C. The assessment of children with intellectual giftedness and reading disabilities. *Psychology in the Schools*, 2006, roč. 43, s. 855–869.
- WHITMORE, J. R. *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon, 1980.
- WHITMORE, J. R. Recognizing and developing hidden giftedness. *The elementary school journal*, 1982, roč. 82, s. 274–283.
- YEWCHUK, C., LUPART, J. J. Gifted handicapped: A desultory duality. In HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., PASSOW, A. H. (ed.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, s. 709–725.

Autoři

Mgr. Šárka Portešová, Ph.D., Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, Brno, e-mail:

portes@fss.muni.cz

RNDr. Marie Budíková, Dr., Ústav matematiky a statistiky Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity, Kotlářská 267/2, Brno, e-mail:

budikova@math.muni.cz

Czech Teachers' Attitudes toward Typical Characteristics of Intellectually Gifted Learners with Dyslexia and the Issue of Identifying and Educating them

Abstract: The presented study deals with the issue of basic school teachers' attitudes towards selected behavioral and cognitive characteristics of intellectually gifted learners with dyslexia and the issue of identifying and educating these learners. Research is being conducted at the time as a Greek-Czech intercultural study. However, in the presented contribution only Czech research data are analyzed and interpreted. In the research, we used Attitudes Toward Giftedness/Learning disability – Dyslexia Scale by Greek authors Gari, Panagiota, Nikolopoulou (2006). This method was administered to 158 teachers from all over the Czech Republic. Based on statistical analysis, the presented empirical examination reached some important conclusions. It became clear that Czech teachers are good at identifying characteristics related to manifestations of a “gifted learner” and a “learner with a learning disability”. Moreover, they are able to identify also the so-called duality in learning abilities, i.e. the simultaneousness of ability and handicap in the learning process manifested in a particular cognitive domain. However, they identify this duality especially within Czech language. The most problematic appears to be the accepting of the existence of this typical characteristic of the given population of learners in other academic subjects, for example in mathematics. It is here in particular where teachers tend to expect nothing but exceptional performance, without a possibility of partial failure (they derive it from giftedness). It seems that due to the refusal of the existence of duality in learning ability intervening in all academic subjects, it can lead to a wrong identification of this minority group of the gifted. Nevertheless, this fact must be confirmed in further empiric research.

Key words: dual exceptionality, identification, highly gifted pupils, pupils with specific learning disabilities