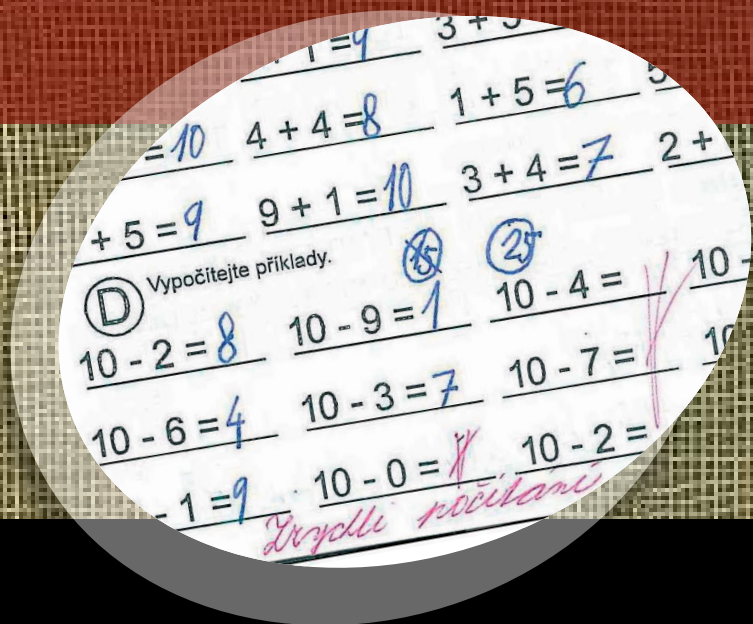


# SKRYTÉ NADÁNÍ

PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA  
ROZUMOVĚ NADANÝCH ŽÁKŮ S DYSLEXIÍ



ŠÁRKA PORTEŠOVÁ

MASARYKOVA UNIVERZITA  
FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ, INSTITUT VÝZKUMU DĚTÍ, MLÁDEŽE A RODINY



**MASARYKOVA UNIVERZITA**  
Fakulta sociálních studií  
Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny

**SKRYTÉ NADÁNÍ**  
PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA  
ROZUMOVĚ NADANÝCH ŽÁKŮ S DYSLEXIÍ

Šárka Portešová

Brno 2009

Publikace vznikla v rámci řešení výzkumného záměru MŠMT 0021622406  
„Psychologické a sociální charakteristiky dětí, mládeže a rodiny: vývoj osobnosti  
v době proměn moderní společnosti“.

**Recenzenti:**

Doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

Doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc.

**Vědecká redaktorka:**

Mgr. Lenka Lacinová, Ph.D.

© Šárka Portešová, 2009

© Masarykova univerzita, 2009

ISBN 978-80-210-7666-2 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-5014-3 (brožovaná vazba)

# Obsah

ÚVOD.....	5
<b>1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ Z HLEDISKA ROZUMOVÉHO NADÁNÍ.....</b>	<b>9</b>
1.1 Období prvních kasuistik nadaných dětí s dyslexií v Evropě .....	9
1.2 Období prvních výzkumů v USA .....	11
1.3 Období vzniku definice, operacionalizace konstruktů, zařazení do legislativy .....	14
1.4 Období ověřování validity diskrepančního kritéria a vznik nových modelů .....	17
1.5 Legislativní zakotvení specifických poruch učení .....	18
1.6 Některé přístupy k vymezení dyslexie .....	20
<b>2 NADÁNÍ – VÝVOJ VÝZKUMU VE VZTAHU KE SLEDOVANÉ PROBLEMATICE.....</b>	<b>25</b>
2.1 První empirické výzkumy nadání v Evropě .....	25
2.2 Americký longitudinální výzkum Lewise Madisona Termana .....	26
2.3 Postupné rozšiřování koncepce nadání .....	30
2.4 Systémový přístup k vymezení nadání v pracích Josepha Renzulliho ...	32
<b>3 PROBLEMATIKA SOUBĚHU NADÁNÍ A HANDICAPU .....</b>	<b>35</b>
3.1 Diferenciace koncepce nadání v americké legislativě .....	35
3.2 Současná východiska .....	36
3.3 Legislativa vztahující se k mimořádně nadaným žákům v České republice .....	38
<b>4 ROZUMOVĚ NADANÉ DĚTI S PORUCHOU UČENÍ, RESPEKTIVE S DYSLEXIÍ.....</b>	<b>41</b>
4.1 Geneze odborného zájmu o problematiku souběhu nadání a handicapu	41
4.2 Definice souběžné existence nadání a poruchy učení .....	45
4.3 Základní bariéry procesu identifikace a vzdělávání nadaných žáků s poruchou učení .....	46
4.4 Typické charakteristiky nadaných žáků s poruchou učení .....	56
4.5 Typické sociální, emocionální a motivační problémy nadaných žáků s poruchou učení .....	64
4.6 Typologie nadaných žáků s poruchou učení .....	72

<b>5 ZÁKLADNÍ PROBLÉMY PROCESU IDENTIFIKACE NADANÝCH ŽÁKŮ S PORUCHOU UČENÍ</b> .....	77
5.1 Rizika pozdní identifikace obou výjimečností .....	77
5.2 Základní identifikační schéma .....	80
5.3 Diagnostika rozumových schopností .....	82
5.4 Dynamické testování .....	98
5.5 Shrnutí základních požadavků na identifikační proces .....	102
<b>6 RODINA, PORADENSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ NADANÝCH ŽÁKŮ S PORUCHOU UČENÍ</b> .....	105
6.1 Rodina .....	105
6.2 Psychologické poradenství .....	111
6.3 Vzdělávání .....	115
<b>ZÁVĚR</b> .....	129
<b>Literatura</b> .....	133
<b>Věcný rejstřík</b> .....	150
<b>Jmenný rejstřík</b> .....	156

# ÚVOD

Základním cílem vzdělávání ve školách by mělo být vytvářet muže a ženy schopné dělat nové věci, ne pouze opakovat to, co udělaly předchozí generace; muže a ženy, kteří jsou tvořiví, vynalézaví a objevitelští, kteří umí být kritičtí a ověřovat, nikoli jen přijímat to, co je jim nabízeno.

Piaget, J. (1896–1980)

Problematika mimořádně nadaných žáků je v řadě zemí v centru zájmu odborné i laické veřejnosti již několik desetiletí. V českém odborném kontextu se stále jedná o téma nové, jež se stalo součástí školské legislativy teprve před několika lety. Od té doby došlo v dané oblasti k řadě pozitivních změn. Pedagogové i psychologové se o problematiku nadání více zajímají a dovedou identifikovat a připravit vhodný vzdělávací program pro ty žáky, jejichž nadprůměrné schopnosti jsou nápadné, významně akcelerované ve většině akademických oblastí, často již ve velmi útlém věku.

Domníváme se však, že jedním z významných přetrvávajících problémů ve vztahu k populaci nadaných žáků v našem vzdělávacím kontextu je trvale nedostatečná identifikace, a tedy i neadekvátní podpora a rozvoj schopností tzv. minoritních skupin mimořádně nadaných žáků. Na tento nepříznivý stav nepřímo poukazuje i závěr šetření České školní inspekce z loňského roku (2008, str. 10), jež ve své tematické zprávě konstatuje, že:

Pozornost nadaným žákům se podle zjištění ČŠI zpravidla vyčerpává zájmem o skupinu výrazně nadprůměrných žáků, dosahujících nadprůměrných výsledků, kterým dostačuje v motivaci k výkonu stávající vzdělávací systém.

Největší a současně nejvíce přehlíženou minoritní skupinou nadaných jsou podle zahraničních poznatků ti žáci, kteří mají kromě nadprůměrného rozumového potenciálu i souběžný handicap, nejčastěji specifickou poruchu učení. Tato populace žáků není obvykle vzdělávacími systémy vůbec identifikována, a tedy ani vzdělávána v souladu se svými specifickými vzdělávacími potřebami. Přitom se jedná o žáky a studenty mimořádně nadané, jejichž dílčí handicap jim znemožňuje stát se ve škole a často i v životě úspěšnými.

Hlavním cílem naší přehledové publikace je zmapovat nejvýznamnější oblasti a problémy, jež se přímo dotýkají psychologických a pedagogických aspektů přístupu k populaci mimořádně nadaných žáků s poruchami učení, respektive s dyslexií. Toto téma není u nás, ale ani v Evropě příliš rozšířené a troufáme si tvrdit, že není ani mezi odborníky dostatečně známé tak, jako je tomu například

v USA, Kanadě nebo v Austrálii. V důsledku dané skutečnosti jsou primárními zdroji, ze kterých čerpáme, právě americké a kanadské studie.

Byli bychom rádi, kdyby publikace vedla naše odborníky z řad psychologů a pedagogů, ale i vysokoškolských studentů k zamyšlení nad touto minoritní skupinou nadaných žáků. Kniha by měla pomoci nasměrovat je k odpovídající identifikaci mimořádného, avšak v důsledku poruchy učení často skrytého rozumového nadání těchto dětí. Domníváme se totiž, že správná identifikace je klíčem k rozvoji jejich talentu a současně prostředkem k eliminaci trvalého školního selhávání, k formování podvýkonu a vzniku obtížně řešitelných sociálních, emocionálních a behaviorálních problémů.

Byli bychom rádi, kdyby publikace probudila dlouhodobý hlubší zájem našich odborníků o tuto populaci nadaných, jež je v důsledku netypického profilu svých schopností, oproti všeobecně nadaným žákům ve značné vzdělávací nevýhodě. Kdyby iniciovala úvahy o možnostech proměny vzdělávacího paradigmatu, ve vztahu k této populaci nadaných, směrem od nápravy handicapů, k rozvoji nadání. Domníváme se totiž, že hlavní akcent na rozvoj talentu povede u těchto žáků, na rozdíl od důrazu na jejich handicap, ke zvýšení důvěry ve své schopnosti, k mobilizaci energie překonávat překážky, kompenzovat deficity a stanovovat si náročnější úkoly. Očekáváme zejména, že tato pozitivní proměna zabrání vzniku závažných problémů, vyúsťujících nejčastěji v rezignaci těchto nadaných na vyšší akademické cíle i na další vzdělávání, což hodnotíme jako velmi nežádoucí. Přáli bychom si, aby kniha přispěla k tomu, že populace mimořádně rozumově nadaných žáků s poruchou učení nebude vyřazena ze vzdělávacího systému dříve, než bude moci vyniknout a prokázat své schopnosti.

Kniha je členěna do šesti hlavních kapitol. V **první kapitole** seznamujeme čtenáře s vývojem zkoumání v oblasti specifických poruch učení ve vztahu ke sledované problematice. Všímáme si zejména prvních zmínek, kasuistik, které referují o fenoménu souběhu nadání a poruchy učení, popisujeme přínos významných badatelů v dané oblasti, uvádíme první operacionalizace daného konstruktů, první diagnostická kritéria i otázku ověřování jejich validity. Věnujeme se zásadním výzkumům, jež klíčovým způsobem ovlivnily odborné směřování v této oblasti. V neposlední řadě zaměřujeme pozornost i k vybraným současným modelům, jež jsou dnes chápány jako základní východiska stávajících identifikačních strategií ve vztahu k žákům s poruchami učení, mající podporu v současné, zejména americké, legislativě.

**Druhá kapitola** se zabývá problematikou výzkumů v oblasti mimořádných schopností, nadání, ve vztahu ke sledované problematice. Věnujeme se zejména nejvýznamnějšímu a nejrozsáhlejšímu americkému výzkumu mimořádně nadaných žáků a ukazujeme, jaké konsekvence pro vyhledávání minoritních skupin nadaných tento výzkum v následujících letech přinesl. Zdůrazňujeme, že



dnešní pojetí nadání je koncipováno velmi široce, nikoli pouze jako vysoké IQ, jak se stále často chybně předpokládá.

Genezi vzniku odborného zájmu o problematiku souběhu nadání s dílčími handicapy popisuje **třetí kapitola**. Ta rovněž přináší i přehled pokusů o operationalizaci sledované minoritní populace nadaných.

**Čtvrtá kapitola** poukazuje prvořadě na překážky, bariéry, mýty a chybná očekávání, které stojí v cestě procesu odpovídající identifikace sledované populace žáků. Ukazujeme, že pro mnohé laiky, ale i pro řadu odborníků jsou stále pojmy „nadání“ a „porucha učení“ chybně „umístovány“ na opačných pólech pomyslného kontinua, které bychom mohli označit jako „schopnost se vzdělávat“. Právě tyto předsudky jsou jedním z faktorů, jež sledovanou populaci žáků významně znevýhodňují, a znesnadňují tak její další akademický vývoj. Ukazujeme rovněž, že důležitým vodítkem odpovídající identifikace jsou i typické charakteristiky těchto žáků a studentů, zejména intelektové, sociální, emocionální, motivační a behaviorální. Významnou část kapitoly věnujeme i problematice kompenzačních mechanismů, jež paradoxně stojí v cestě rozpoznání jak schopností, tak i handicapů této populace žáků. V závislosti na různorodé míře projevu popsanych charakteristik vznikla i určitá typologie sledované populace žáků, jež může sloužit jako důležité identifikační vodítko, zejména pro pedagogy.

**Pátá kapitola** se zabývá otázkou identifikace a diagnostiky těchto žáků. Prvořadě se zabýváme riziky, jež jsou často spojena s pozdní identifikací, dále popisujeme klíčová kritéria a metody psychologického identifikačního procesu, rizika a přednosti jejich užití a zabýváme se i kritikou některých doposud užívaných postupů. V poslední části dospíváme k určité syntéze přístupů, jež by měl respektovat každý proces identifikace ve vztahu ke sledované populaci nadaných žáků.

**Šestá kapitola** poukazuje na otázky protektivní i stimulační role, jež může zabezpečovat vnější prostředí dítěte. Sledujeme například význam rodinného zázemí těchto dětí a popisujeme i specifická rizika, s nimiž bývají rodiny často konfrontovány. Zabýváme se i otázkou akceptace schopností i handicapů dítěte jeho rodiči, problematikou ovlivnění percepce schopností a handicapů dítěte a poukazujeme i na možné problémy, jež mohou vzniknout ve vztazích mezi rodiči a školou. Důležitou roli spatřujeme i v možnostech psychologického poradenství ve vztahu k dané populaci žáků. V poslední části kapitoly popisujeme i vhodné vzdělávací přístupy k dané populaci žáků, které jsou s úspěchem aplikovány zejména v zahraničí. Prezentujeme jak požadavky na základní východiska daného vzdělávacího přístupu, tak i konkrétní vzdělávací modely a programy.

V závěru práce shrnujeme nejdůležitější poznatky a zamýšlíme se nad možnostmi zlepšení a proměny současného stavu.

## Terminologické poznámky

- V celé práci se zabýváme pouze dětmi a dospívajícími s rozumovým nadáním. 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, str. 285, upraveno pro účely této práce doplněním slova „dyslexií“).

- Jak jsme v úvodu naznačili, čerpáme převážně z amerických a kanadských odborných pramenů. V tomto odborném kontextu se však používají termíny „porucha učení“ a „dyslexie“ často jako synonyma, a nedochází tedy k takovému odlišení, jak jsme zvyklí v našem odborném prostředí. I když se tedy naše práce týká výhradně nadaných žáků s dyslexií, a nikoli žáků s dalšími poruchami učení, jako je například dysgrafie a dyskalkulie a podobně, je třeba předeslat, že pokud používáme pojem porucha učení, máme na mysli výhradně tu poruchu, která se týká čtení, tedy dyslexii, jak ji vymezujeme u nás.
- Pojmy nadání a talent vnímáme a používáme jako synonyma, protože zatím neexistují přesná validní kritéria k jejich rozlišení. Pokud ovšem citujeme autora, který mezi oběma pojmy jednoznačně odlišuje, ponecháváme jeho terminologii.
- Pojmy děti, žáci a studenti používáme tak, jak je běžné v jazyce, nikoli tak, jak jsou zavedeny v české školské legislativě.
- V neposlední řadě je třeba nastínit způsob přejímání termínů, jež se v americké literatuře používají k označení nadaných žáků s handicapem. Pro tuto populaci se v odborných amerických textech vžil pojem „*dual exceptionalities*“ případně „*double exceptionalities*“, který překládáme jako „dvojitá výjimečnost“. O žákovi s dvojitými výjimečnostmi referují zahraniční prameny jako o tzv. „*twice exceptional*“. Tento pojem překládáme jako tzv. „dvakrát výjimečný“. Je však třeba upozornit, že pojmy „*exceptionality*“ a „výjimečnost“ mají v angličtině a češtině jiné konotace. Zatímco anglicky je „*exceptional*“ každý, kdo se výrazně liší od normy (tedy stejně nadaní jako handicapovaní), v češtině se slovo „výjimečný“ používá převážně pro pozitivní odchylky. Je tedy třeba upozornit, že přejímáme tento americký pojem nejen překladem, ale i konotací.

# 1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ Z HLEDISKA ROZUMOVÉHO NADÁNÍ

Z dnešního odborného úhlu pohledu je dyslexie nejčastěji vymezována jako jedna ze specifických poruch učení. Z pohledu historického však tento vztah nadřazenosti poruch učení k dyslexii neexistoval od počátku, oba pojmy se vyvíjely postupně a v některých fázích i souběžně. Vývoj zkoumání dyslexie a poruch učení je tedy do značné míry propojen a je obtížné, zejména v samotných počátcích zkoumání, tyto pojmy a jejich obsahy od sebe oddělit. I v současnosti však autoři v některých zemích vymezují poruchy učení pouze ve smyslu dyslexie, čímž dochází k velké terminologické nejednoznačnosti.

Naším cílem však není podat detailní přehled historického sledu událostí a všech významných mezníků v objevování a vymezování sledovaných konstrukcí. Existuje řada obsáhlých studií, které tento podrobný přehled přinášejí (například Swanson, Harris, Graham, 2006; Hallahan, Mercer, 2002; a další).

S ohledem na zaměření naší práce si dále v textu budeme všimnout jen těch okolností a výzkumů, jež podle našeho názoru významně ovlivnily výzkum problému, který je těžištěm naší práce, tj. otázky vzájemného vztahu poruch učení, respektive dyslexie a rozumového nadání. Vzhledem k tomu, že se zásadní výzkum v této oblasti odehrával převážně v USA, jež ovlivňovaly a stále významně ovlivňují výzkum poruch učení, respektive dyslexie v dalších zemích, tedy i u nás, zaměřujeme se ve větší části textu na sledování amerického vývoje a jeho vztahu k výzkumu v českém odborném kontextu.

## 1.1 Období prvních kasuistik nadaných dětí s dyslexií v Evropě

Období prvních zmínek o novém fenoménu se datuje přibližně do období let 1800–1820 (Hallahan, Mock, 2006). Někdy se hovoří o **fázi evropského objevování nového syndromu**, tj. zejména dyslexie, jak ji chápeme v dnešním významu. Tato etapa byla v samotných počátcích důležitá odhalením vztahu mezi poraněním mozku a změnou chování i řeči u sledovaných jedinců. Detailnější poznatky o tomto vztahu byly však zpočátku spíše sporadické, založené na jednotlivých pozorováních „neobvyklých“, „odlišných“ či „zvláštních“ pacientů jejich všímavými lékaři. V této myšlenkové linii dochází i k samotnému formulování pojmu dyslexie, který poprvé uvedl německý lékař, profesor Rudolf Berlin (1887, cit. dle Hallahan, Mock, 2006). Ve své monografii popsal případ dospělého jedince se získanou dyslexií, tj. ztrátou schopnosti číst, v důsledku existence neurologické poruchy.

Odhalení vývojové dyslexie, tak jak ji chápeme dnes, se v Evropě oficiálně přisuzuje anglickým lékařům Kerrovi (školní lékař), Morganovi a Hinshelwoodovi (oba oftalmologové). Byl Kerr v letech 1896–1897 přináší první popis dítěte s tzv. **slovní slepotou** (*word blindness*), detailnější a současně citovanější kasuistiku chlapce s tzv. **vrozenou slovní slepotou** (*congenital word blindness*) publikuje velmi krátce nato oftalmolog Morgan, v Britském lékařském časopise (*British Medical Journal*, 7. listopadu 1896, cit. dle Hallahan, Mock, 2006). Z našeho úhlu pohledu je toto pozorování velmi důležité, protože si pravděpodobně jako vůbec první všímá i významného rozporu mezi intelektovými schopnostmi a čtením sledovaného chlapce:

Percy... věk 14 let, byl vždy chytrý a inteligentní chlapec, rychlý při hrách a v žádné oblasti nebyl horší než ostatní jeho věku. Jeho největším problémem byla a je jeho neschopnost číst (cit. dle Hudson, High, Al Otaiba, 2007, str. 12).

Toto i další pozorování dětí s tzv. nevysvětlitelnou neschopností naučit se číst se v současnosti označují jako **první oficiální zprávy o vývojové dyslexii**. Dané téma, zájem a snaha o jeho vědecké podchycení se následně objevují na různých místech světa (například v USA, Argentíně atd.) a šíří se, v té době výhradně, skrz řadu medicínských oborů a specializací. Výzkumná práce lékařů z Velké Británie (zejména Morgana a Hinshelwooda) zaujala v Evropě, například v Německu, i další lékaře. I ti záhy přinášejí podobná pozorování „typických“ případů existence tzv. slovní slepoty převážně u dětí (cit. dle Anderson, Meier-Hedde, 2001).

Je pozoruhodné, avšak současně i do značné míry pochopitelné, že podobně jako ve Velké Británii popisuje i řada prvních německých studií paradoxní existenci nadprůměrných rozumových schopností a současně neschopnost získat uspokojivé čtenářské dovednosti. Například německý lékař Plate (cit. dle Anderson, Meier-Hedde, 2001, str. 15) ve své studii z roku 1910 ukazuje případ patnáctileté německé dívky, o níž rodiče referují jako o dítěti s „výraznými problémy ve čtení a psaní, ale v dalších školních předmětech patříci mezi nejlepší žáky třídy“.

Podobně i školní lékař Warburg popisuje o rok později případ desetiletého chlapce, který byl „verbálně velmi chytrý, ale měl velké obtíže při čtení a hláskování jednoduchých slov. Na druhou stranu byl však velmi dobrý v matematice“ (Anderson, Meier-Hedde, 2001, str. 15).

Všechny jmenované evropské případové studie považujeme za první zmínky o pravděpodobné dyslexii u dětí s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi.

## 1.2 Období prvních výzkumů v USA

Podobně jako v Evropě, tak i později ve Spojených státech amerických se podle Hallahana a Mocka (2006) v počátcích výzkumů tohoto nového fenoménu soustředí převážně medicínští specialisté na **vyhledávání a popis tzv. „neobvyklých“ případů dětí a dospívajících s „nevysvětlitelnou“ neschopností naučit se číst**. Tato etapa (1915–1960) se často nazývá obdobím amerického objevení daného fenoménu. I zde, podobně jako v evropských zemích, je řada prvních kasuistik postavena na popisu nápadné, avšak paradoxní existence rozporu mezi intelektovými schopnostmi a handicapem v oblasti čtení u převážně dětských a dospívajících jedinců. Například oční lékař z Filadelfie Chance popisuje v roce 1913 případ osmnáctiletého chlapce, který opakovaně do svých čtrnácti let ve škole propadával, protože se nemohl naučit číst. Chance jej popisuje jako „*extrémně chytrého a velmi pokročilého v matematice, geografii a historii*“ (cit. dle Anderson, Meier-Hedde, 2001, str. 16). Podobně Clemensha zaznamenává v roce 1915 pět podobných případů dětí „*s výraznými problémy ve čtení, avšak naopak velmi zdatných v matematice*“ (cit. dle Anderson, Meier-Hedde, 2001, str. 17).

I v těchto případech se tedy často jedná o první upozornění na rozpor, v té době nevysvětlitelný, mezi handicapem v oblasti čtení a nadprůměrnými rozumovými schopnostmi.

### Výzkumný přínos Samuela Ortona

Nejvýznamnější osobností, která ovlivnila a do značné míry i řídila bádání v dané oblasti v USA (v letech 1925–1948), se stal americký neurolog **Samuel Torrey Orton** (1879–1948). Podstatu dyslexie nazývá **strephosymbolia** (*směšování vnímaných symbolů*). Orton předpokládal, že u postižených jedinců je narušena schopnost vizuální percepcce písmen vlivem nedostatečné dominance jedné z hemisfér, jež negativně interferuje se schopností naučit se číst (Hallahan, Mock, 2006). Tato teorie byla později vyvrácena. Podstata dyslexie byla však i po řadu dalších desetiletí hledána primárně v deficitu v oblasti vizuálního zpracování podnětů, což bylo rovněž později výzkumně popřeno.

Z našeho úhlu pohledu je však pozoruhodné zejména to, že i Orton (1925) přináší ve své dnes již klasické studii s názvem „**Slovní slepota u školních dětí**“ („*Word-blindness in school children*“) velmi podrobnou kasuistiku chlapce, jež naznačuje nejen existenci obecného rozporu mezi inteligencí a handicapem v oblasti čtení, ale která je vůbec první studií, popisující detailně i chlapcovy dílčí, avšak mimořádné rozumové schopnosti. Kasuistice tohoto „zvláštního případu“ chlapce (označuje jej jako M. P.) věnuje ve svém článku největší prostor i pozornost. Domníváme se, že se **jedná o vůbec první detailní, nikoli pouze**

**obecný popis mimořádných vizuálně-prostorových schopností u dítěte s výraznou dyslexií**, která byla kdy publikována, jak naznačuje úryvek z textu:

A dále bylo jednoduše vidět, že zatímco měl problémy vybavit si dostatečně jasně vizuální představu slov, tak aby je rozpoznal v tištěné formě, snadno využíval vizuálních vjemů předmětů, a to spíše složitých. Například jsem se ho zeptal na otázky související se seřazením ložisek automobilového motoru typu V, což vyžaduje velmi dobrou schopnost vizualizace, a on odpovídal pohotově a velmi bystře (Orton, 1925, str. 584).

Jak jsme již naznačili, Ortonova případová studie je z našeho úhlu pohledu důležitá, avšak nejen jako první detailní popis existence souběhu rozumového nadání a handicapu v oblasti čtení. Její přínos je podstatný i proto, že **vůbec poprvé přináší podrobný rozbor dnes znovu objevených rizik, spojených s psychologickou diagnostikou této skupiny rozumově nadaných dětí**. Orton totiž opakovaně tvrdil, že právě tento chlapec, na rozdíl od dalších dyslektických dětí zařazených do jeho výzkumu, má větší intelektový potenciál, než jaký ukazoval globální výsledek dosažený v tehdy neužívanějším standardizovaném inteligenčním testu:

M. P. byl testován Stanford-Binetovou metodou s následujícím výsledkem: věk 16 let, 2 měsíce, mentální věk 11 let 4 měsíce, inteligenční kvocient 71. Během následovného psychiatrického vyšetření jsem však nabył silného přesvědčení, že toto ohodnocení neodpovídá chlapcově skutečné mentální výbavě a že nízké hodnoty lze vysvětlit skutečností, že tento test dostatečně neměří schopnosti v případech takové speciální poruchy (Orton, 1925, str. 584).

Ani opakovaná administrace Stanford-Binetova testu v psychologické laboratoři nemocnice, kdy byl prvořadě důsledně eliminován požadavek na vlastní čtení instrukcí (zaměněním za ústní instrukce podávané administrátorem testu) a kdy došlo ke zvýšení celkového IQ chlapce o 15 bodů, nepřesvědčila Ortona o adekvátnosti výsledku vyšetření:

Stále budil dojem, pro toho, kdo se naučil odhadovat mentální defekty ještě před rozšířením mentálních testů, že je mnohem lépe [myšleno mentálně – pozn. autorky] vybaven, a to dokonce lépe, než indikovalo toto druhé šetření (Orton, 1925, str. 585).

Následně tedy Orton zadával chlapci další diagnostické testy, s cílem ohodnotit řadu jeho specifických neverbálních schopností, zejména porozumění konceptům mechaniky a vizuálně prostorové schopnosti. Ukázalo se, že v řadě z nich podal chlapec vysoce nadprůměrný výkon, takový, jaký dosahuje jen jedno procento v populaci stejně starých dětí, odpovídající výkonu dospělého. V závěru svého článku tedy **Orton poukazuje na existenci významných výkonových disproporcí a apeluje na nutnost modifikace volby metod i způsobů administrace testů** při vyšetření dětí podobných případu chlapce M. P.

Můžeme tedy shrnout, že popsaná kasuistika má z našeho úhlu pohledu skutečně zásadní význam. Jako první si totiž všímá skutečnosti, že děti se sníženou schopností naučit se číst mohou mít současně vysoce nadprůměrné rozumové schopnosti. Nejde však jen o naznačení daného rozporu, jako tomu bylo v případě prvních britských nebo německých pozorování. Orton směřuje k detailnímu popisu rozporu mezi dílčími schopnostmi a handicapem a současně naznačuje, že diagnostika inteligence u této specifické skupiny dětí, zejména při důrazu na postižení jejich globálního IQ, může být velmi problematická, zavádějící i značně nesměrodatná. Jako první ukázal, že **IQ u dětí s dyslexií často nedostatečně reflektuje jejich skutečnou intelektovou kapacitu**. Na tomto poznatku se dnes shoduje řada současných odborníků v dané oblasti, jak ukazují Hallahan, Mock (2006).

Již tedy v první třetině dvacátého století se v odborném textu objevuje apel na nutnost cíleně hledat v průběhu psychologického vyšetření i dílčí intelektové schopnosti těchto žáků, jež mohou být vysoce nadprůměrné, ale současně jsou obtížně postižitelné globálním inteligenčním kvocienem standardizovaných inteligenčních testů. Musíme konstatovat, že tento poznatek nebyl v následujících desetiletích respektován a do značné míry upadl v zapomnění. Prvořadý důraz na koncept vysokého globálního IQ, jakožto hlavního kritéria rozumového nadání, často ztotožňovaného s vynikajícím školním výkonem způsobil, že případ chlapce M. P. a pravděpodobně tisíce dalších mimořádně nadaných žáků s dyslexií nebyly správně identifikovány, a nenaplnily tak svůj rozumový potenciál. V tomto smyslu hodnotí zpětně v polovině osmdesátých let minulého století danou situaci i americký neurolog Geschwind (1985, str. 2), když konstatuje:

Rozšířené přehlížení této poruchy bylo posíleno běžnou představou té doby, že tzv. faktor obecné inteligence zajišťuje to, že chytré děti budou vynikat ve všem. Běžné příklady jedinců s významnými a někdy izolovanými talenty v hudbě, umění, matematice a atletice jaksi nevedly k poznání, že žádné jednoduché rozdělení na chytré a hloupé nemůže vysvětlit celou šíři postižení a talentů, které je možné v populaci odhalit.

Ortonův přínos byl obrovský i v řadě dalších směrů, jež ovlivnily mnohem více pedagogický výzkum než výzkum medicínský, ačkoli k němu, vzhledem ke svému vzdělání, původně inklinoval. Rozbor jeho významného vlivu na rozvoj této oblasti by však přesáhl rámec naší práce. Ortonův všestranný přínos popisuje u nás zejména Matějček (1995).

## **Situace v českém odborném kontextu tohoto období**

Také v českém (v té době československém) odborném prostředí bývá období padesátých let minulého století označováno jako počátek zkoumání dyslexie a poruch učení. Tato etapa je spojena se jmény, jako například Kučera, Matějček, Šturma, Žlab, Jirásek, Langmeier a další (podrobněji viz Šturma, 1995). Odborně

dění v této etapě se u nás sice netýká přímo vztahu poruch učení a rozumového nadání, je však významným mezníkem, spočívajícím v uvedení zejména dyslexie do české pedagogické a psychologické teorie a praxe.

### 1.3 Období vzniku definice, operacionalizace konstruktů, zařazení do legislativy

V následující etapě (v letech 1960–2000) vznikají a propracovávají se převážně v USA nástroje na vyhledávání dětí s dyslexií a formují se i první operacionalizace konstruktů „poruchy učení“ (*learning disabilities*). Tento pojem jako první používá v roce 1962 Kirk (cit. dle Hallahan, Mock, 2006) k popisu dětí, jež vykazují poruchu v receptivním jazyce, řeči, ve čtení a v komunikačních dovednostech. Současně, a to je velmi podstatné, vyřazuje toto první vymezení poruch učení ty děti, jejichž problém v oblasti učení vzniká na základě senzoryckých, intelektových a emočních deficitů.

Kirkova operacionalizace konstruktů poruch učení se dnes odborníky hodnotí jako velmi důležitá, v jistém smyslu přelomová. Od té doby se totiž poruchy učení spojují primárně s problémy v oblasti řeči (*language learning problems*). Tím došlo ke **klíčovému „přenesení“ celého problému z dříve medicínských, zejména neurologické, oblasti (narušení mozku) do oblasti pedagogické (porucha učení)**, i když paralelně probíhal a probíhá výzkum daného syndromu i v rámci řady medicínských specializací.

Změnu těžiště problematiky poruch učení mezi obory hodnotíme jako první důležitý vývojový mezník i z našeho úhlu pohledu. Přenesení problematiky poruch učení z lékařské do pedagogicko-psychologické specializace přineslo výrazný nárůst nově identifikovaných případů s danou dysfunkcí, tedy zejména s dyslexií. Lze se jistě domnívat, že mezi identifikovanými případy se pravděpodobně stále častěji objevovala i řada školáků s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. Díky tomuto vývoji se poprvé na odborných fórech objevila i problematika tzv. **dvojích výjimečností**, tj. souběhu nadání a handicapu, jež postupně začala oslovovat i další odborníky.

Druhý významný mezník tohoto období spočíval ve formulování pro naše téma zásadního, avšak z dnešního úhlu pohledu diskutabilního diagnostického kritéria, sloužícího k vymezení konstruktů poruch učení a posléze i dyslexie. Jednalo se o dnes již odmítnuté **diagnostické kritérium** rozporu (diskrepance) mezi podávaným výkonem (myšleno školním) a globální intelektovou schopností (IQ). Tento rozpor bývá později označován jako tzv. **výkonově-intelektová diskrepance**. Jako první definuje poruchy učení v souladu s touto diskrepanční formulací Batemanová (1965, cit. dle Hallahan, Mock, 2006, str. 22):



Děti, mající poruchy učení jsou ty, které vykazují ze vzdělávacího hlediska signifikantní diskrepanci mezi odhadnutým potenciálem a skutečnou úrovní výkonu, vycházející ze základních poruch v procesu učení...

Diskrepanční kritérium se tak od šedesátých let minulého století stává hlavním měřítkem pro identifikaci poruch učení zejména v USA, jež stále hrají vedoucí roli v této oblasti a ovlivňují odborné dění v mnoha dalších zemích, i u nás. Následně se jmenované kritérium objevuje i v průlomové a nejvíce citované federální definici v USA PL 94-124 (Education for All Handicapped Children Act, 1975). Vymezení poruch učení, formulované v této době, se stalo brzy i hlavním východiskem pro diagnostiku poruch učení i v dalších zemích, například v německy mluvících (podrobněji například Pokorná, 2001), ale i v naší odborné literatuře a následně v naší diagnostické praxi.

Celý koncept diskrepančního vymezení nacházíme i v pozdější americké federální definici poruch učení, přijaté koncem minulého století (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 1997), ovšem s tím, pro naše téma významným, rozdílem, že zmíněná diskrepance musí být **významná** (*significant*) nebo **závažná** (*severe*), aby dítě splnilo kritérium existence poruchy učení. Jak dále ukážeme, tuto podmínku však většina rozumově nadaných dětí s poruchami učení nespĺňuje, a to zejména v důsledku zapojení kompenzačních mechanismů. Podmínku existence závažné diskrepance u nás kritizuje i Matějček (1995, str. 21): „*V takovém případě je nutné definovat, jaký je rozdíl mezi jednou a druhou schopností.*“

V důsledku obtížně uchopitelné míry „závažnosti rozporu“ se někteří badatelé v tomto období pokoušejí zjednodušujícím způsobem numericky porovnat míru globálního IQ se školním výkonem žáka (MacMillan, Gresham, Bocian, 1998), což je pro populaci nadaných dětí s dyslexií rovněž velmi problematické.

Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že diskrepanční kritérium vycházelo z poznatků a požadavků té doby. Pramenilo z potřeby vůbec poprvé v historii zřetelně a jasně, podle přesného kritéria, oddělit podvýkonné studenty s nízkým intelektovým potenciálem od žáků a studentů, jejichž podprůměrný školní výkon byl tzv. „neočekávaný“ („*unexpected*“). Tedy těch, jejichž inteligence byla průměrná nebo nadprůměrná a současně nebyli ve svém školním výkonu znevýhodněni jinými negativními intervenujícími faktory.

Diskrepanční podmínka byla rovněž formulována v souladu s tehdejšími poznatky o inteligenci, kdy se **globální IQ hodnotilo jako jediný vhodný prediktor schopnosti jedince „učit se“** (Lyon a kol., 2001). Již koncem minulého století a zejména na počátku jednadvacátého století však došlo k výrazné proměně v ohodnocení celého konceptu inteligence a nadání, což rovněž učinilo diskrepanční podmínku nevalidní.

Existence jediného, tj. diskrepančního, kritéria a z něj odvozovaná praxe diagnostiky poruch učení však trvala velmi dlouho. Od poloviny minulého století až do jeho konce se toto vymezení poruch učení, tedy i dyslexie (definované jako

rozpor mezi IQ skórem a dosaženým výkonem v testu čtení), téměř nezměnilo. Lze se tedy domnívat, že v důsledku daného vymezení nebyla pravděpodobně řada nadaných dětí s poruchou učení ani u nás nikdy identifikována a nebylo jim poskytnuto adekvátní vzdělávání.

Z našeho úhlu pohledu je v souladu s legislativním a diagnostickým zakotvením poruch učení této doby podstatná ještě jedna skutečnost. Od této doby se možnost existence poruch učení vztahuje výhradně k jedincům s **průměrnou a nadprůměrnou inteligencí**. „*Specifické poruchy učení existují jako zřetelná handicapující podmínka za předpokladu průměrné nebo superioriorní inteligence*“ (The Association for children and adults with learning disabilities, 1985). Na druhou stranu je však třeba upozornit, že tato podmínka bývá kritizována z pohledu vymezení poruch učení u tzv. intelektově „hraničních“ až mírně podprůměrných dětí, jež tuto podmínku, tj. alespoň průměrného intelektu, nesplňují.

Neopomenutelná je i skutečnost, že některé definice v tomto období nově zdůrazňují otázku existence poruchy učení **jako celoživotního handicapu**, jenž může být objeven kdykoli v průběhu života (viz National Joint Committee for Learning Disabilities, 1988), a není tedy diagnosticky vázán pouze na období dětství. Tím vzniká povinnost rozpoznávat a upravit vzdělávací program i pro nadané studenty na vyšších stupních systému vzdělávání, tj. zejména na střední a vysoké škole (Baum, Owen, 2004). Všemi výše uvedenými změnami se v tomto období nejen otevřela, ale i právně zakotvila legitimita souběhu rozumového nadání a poruchy učení.

Kromě vymezování výchozích konstruktů, jež se stávají těžištěm této etapy, označované některými autory jako „turbulentní“, se úsilí badatelů orientuje na výzkum deficitů v oblasti kognice, metakognice, sociálních dovedností žáků a studentů s poruchami učení, ale i na otázku nápravy rozpoznaných deficitů (Hallahan, Mock, 2006). Rozšiřuje se nabídka speciálních reedukačních center a dochází k vývoji nástrojů pro pedagogickou diagnostiku poruch učení.

V poslední třetině století také dochází, zejména v oblasti výzkumu dyslexie, k dalšímu rozvoji neurologického bádání. Z našeho úhlu pohledu je na tomto místě potřeba zmínit výzkumné závěry amerických neurologů Geschwinda a Galaburdy (Galaburda, 1990), jež objevují odlišnosti v morfologické struktuře mozku dyslektiků a jedinců bez dyslexie (v oblasti planum temporale) a předkládají novou hypotézu o funkční jednotě talentu a dyslexie, tzv. **patologii superiority**. Tyto neurologické výzkumy významně ovlivnily způsob hodnocení popsaného neoddělitelného vztahu dyslexie a nadprůměrných vizuálně-prostorových schopností a tvořivosti u dané skupiny jedinců. Postupně v tomto období dochází k dalšímu rozvoji neurologických zobrazovacích metod, potvrzuje se abnormální funkce levé hemisféry u jedinců s dyslexií a verifikuje se vysoké procento dědičnosti při výskytu poruch učení.

Otázka fonologického zpracování, tzv. **fonologicko-deficitní hypotéza**, se stává klíčovou ve vymezení, odhalování dyslexie i ve směřování nápravných

programů (Hallahan, Mock, 2006). To je v rozporu z dosavadním pojetím dyslexie, jež těžiště poruchy hledalo primárně v deficitech v oblasti vizuálního zpracování podnětů. V tomto smyslu se tedy v dané etapě významně proměňuje samotné vymezení podstaty dyslexie, jež je dnes odborníky chápána prvořadě jako **porucha pramenící z nedokonalé schopnosti fonologického zpracování** (Lyon, 1995).

Také u nás se v období sedmdesátých let minulého století podle Kucharské (2003) dostává problematika poruch učení a zejména dyslexie do školské legislativy (směrnice MŠMT, 1972), a to v souladu se zřízením specializovaných tříd pro dyslektiky. V následujících osmdesátých letech se celá problematika rozšiřuje zejména zásluhou krajských a okresních pedagogicko-psychologických poraden mezi odborníky, převážně pedagogy základních škol. Péče o dyslektiky u nás se v tomto období zajišťuje nejen ve specializovaných, ale i v kmenových třídách. Specifické přístupy k populaci těchto dětí vymezuje metodický pokyn z roku 1986 (cit. dle Kucharská, 2003).

Po roce 1989 směřuje česká školní legislativa k integrační variantě, a to nejen v péči o žáky s poruchami učení, ale i o žáky a studenty mimořádně nadané. V tomto období jsou u nás publikovány nejvýznamnější odborné texty, které vymezují problematiku poruch učení, nejčastěji dyslexie, a stanovují i hlavní psychodiagnostická a speciálněpedagogická vodítka a kritéria pro identifikaci těchto žáků (Matějček 1995; Pokorná, 2001; Zelinková, 2003). Ke speciálnímu vymezení problematiky vztahu nadání a poruch učení však u nás nedochází.

## 1.4 Období ověřování validity diskrepančního kritéria a vznik nových modelů

V současnosti (přibližně od roku 2000) jsme svědky významného výzkumného rozvoje v oblasti medicínských disciplín, zejména neurologie a klinických zobrazovacích metod, ale i v oblasti výzkumů inteligence a kognitivních procesů. To vše vede, jak jsme již výše naznačili, k opakovanému **ověřování validity diskrepančního kritéria**, které bylo přijato před více než třiceti lety a vycházelo z potřeb doby i ze stavu tehdejšího vědeckého poznání. Řada výzkumů dnes definitivně dospěla k jednoznačnému závěru, že velmi zjednodušeně numericky formulovaná diskrepance mezi IQ a školním výkonem není, na základě dosavadního vědeckého poznání, dostatečným vodítkem pro spolehlivé stanovení existence poruch učení, ani jejich typů. Podle Kavalea a Fornesse (2006) vedlo diagnostické spoléhání se na jediné diskrepanční kritérium k narůstání vágnosti celého konceptu.

V důsledku již zmíněného vědeckého pokroku v oblasti neurověd, výzkumů kognitivních procesů, inteligence i vlivem rozvoje psychologické diagnostiky

jsme v současnosti svědky významných proměn v identifikování poruch učení, ale i rozumového nadání. Rozšiřuje se aplikace dvou základních nových modelů, které fungují paralelně a které mají lépe než model diskrepanční vysvětlit a diagnostikovat existenci a závažnost poruchy učení u konkrétního žáka (Fletcher, Morris, Lyon, 2006). Oba modely znamenají významný posun v diagnostice nadaných žáků s poruchou učení (i když nejsou určeny specificky jen pro tuto populaci). Prvním je tzv. **Model intraindividuálních odlišností** (*Intraindividual differences model*), jehož cílem je na základě aktuálních standardizovaných psychologických metod dokumentovat oblasti tzv. silných stránek a slabých stránek konkrétního žáka. Ty se stávají základními vodítky ke stanovení odborného rozhodnutí o vhodnosti, typu i metodách dalšího vzdělávání. Druhým modelem je tzv. **Model řešení problémů** (*Problem solving model*), který je založen na ohodnocení a trvalém sledování pokroku žákova učení v čase.

## 1.5 Legislativní zakotvení specifických poruch učení

### Nejnovější vymezení specifických poruch učení v americké legislativě

Oba výše jmenované nové modely, společně s důsledným odmítnutím původního diskrepančního kritéria, jsou explicitně obsaženy v nejnovějším federálním americkém zákoně IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*, 2004, dále jen IDEA). Specifické poruchy učení jsou tedy definovány následovně:

Specifické poruchy učení jsou poruchami jednoho nebo více základních psychologických procesů, zapojených do porozumění nebo užívání mluvené i psané řeči, jež se mohou projevat v nedokonalé schopnosti poslouchat, myslet, mluvit, číst, psát a počítat, včetně podmínek, jako například narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie a vývojová dysfázie. Tento pojem nezahrnuje poruchy učení, které vznikají primárně jako výsledek poruch zrakových, sluchových nebo motorických handicapů, mentální retardace, emočního narušení nebo v důsledku environmentálního, kulturního či ekonomického znevýhodnění.

IDEA 2004 (platná od 1. července 2005) specifikuje následující základní kritéria procesu identifikace:

- Nesmí vyžadovat užití kritéria závažné diskrepance mezi intelektovými schopnostmi a výkonem, ve vztahu ke stanovení diagnózy.
- Musí umožnit aplikaci procesu založeného na reakci dítěte na vědeckou, výzkumně podloženou intervenci.
- Měl by umožnit užití dalších alternativních, vědecky podložených postupů k určení, zda má dítě poruchu učení.