

Identifikácia a podpora intelektovo nadaných žiakov s poruchami učenia

Dušan Fábik

Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave

Anotácia: *Príspevok sa zameriava na špecifickú skupinu intelektovo nadaných žiakov s vývinovými poruchami učenia. Títo žiaci, hoci majú vysoký potenciál dosahovať vynikajúce výsledky, sú často limitovaní touto pridruženou diagnózou. Táto štúdia sa zameriava na ich identifikovanie v skupine nadaných detí a detí s poruchou učenia. Práca vymedzuje základné osobnostné a výkonové charakteristiky a typy nadaných žiakov s poruchami učenia. Záverečná časť sa venuje možnostiam pedagogickej podpory týchto žiakov.*

Kľúčové slová: *intelektové nadanie, poruchy učenia, pedagogická podpora.*

Identification and support of intellectually gifted students with learning disabilities. *The paper focuses on a specific group of intellectually gifted children with learning disabilities. These children, although having a high potential to achieve excellent results, are often limited by this associated diagnosis. This study aims to identify them in a group of gifted children and children with learning disabilities. The work defines the basic personality and performance characteristics and types of gifted children with learning disabilities. The final part discusses the possibilities of pedagogical support of these children.*

Keywords: *intellectual giftedness, learning disabilities, pedagogical support.*

Úvod

Intelektové nadanie môžeme v súčinnosti s podnetným prostredím vymedziť ako geneticky podmienenú dispozíciu na dosahovanie vysoko nadpriemerných kognitívnych výkonov. Poruchy učenia sa zase definujú ako poruchy prejavujúce sa pri osvojovaní a využívaní školských kompetencií. Nadaní žiaci, ktorí majú súčasne poruchy učenia, sa označujú ako žiaci s dvojitou výnimočnosťou. Termín „dvojnásobne výnimoční“ (v angl. twice exceptional) bol vytvorený J. Gallagherom, ktorý navrhol vyčleniť novú kategóriu intelektovo nadaných jednotlivcov, ktorí majú k nadaniu pridruženú aj poruchu (Buica-Belciu & Popovici, 2014). Identifikácia dvojnásobne výnimočných bola oficiálne začatá v roku 1981, kedy boli odborníci pre vzdelávanie nadaných

pozvaní zúčastniť sa na kolokviu na túto tému, organizovanom Univerzitou J. Hopkinsa. Od tej doby boli vykonané mnohé teoretické a empirické štúdie, boli vytvorené nové metódy a nástroje slúžiace na identifikáciu tejto kategórie študentov a uspokojenie ich potrieb. Podľa D. McCoacha et al. (2001, s. 405), nadaní žiaci s poruchami učenia „sú študenti s vynikajúcimi intelektovými schopnosťami, ktorí vykazujú významnú odchýlku v úrovni ich výkonov v určitej akademickej oblasti, ako je čítanie, matematika, hláskovanie či písomný prejav“¹. Spravidla sú ich akademické výsledky výrazne horšie, ako by sa dalo čakať s ohľadom na ich intelektuálny potenciál, pričom všetky ostatné premenné prostredia (napr. nevhodná výchova) sú vylúčené.

Charakteristika nadaných žiakov s poruchami učenia

Nadaní žiaci s poruchami učenia sa vyznačujú niektorými špecifikami. Jedná sa na jednej strane o kombináciu intelektových schopností na vysoko nadpriemernej úrovni, pokročilej slovnej zásoby, výnimočného pochopenia abstraktných pojmov a myšlienok, produktívnej predstavivosti, mnohopočetných/sofistikovaných záujmov; a na strane druhej pravopisných ťažkostí, problémov s čítaním, slabého rukopisu či problémov vo *fonematickom uvedomovaní*. Typický je nesúlad medzi potenciálnymi vysokými intelektuálnymi schopnosťami a skutočným školským prospechom z matematiky a čítania; inými slovami, medzi schopnosťou konštruovať abstraktné pojmy a myšlienky a neschopnosťou vyjadriť ich formálnym spôsobom. S. Baum et al. (2001) zase poukázali u týchto žiakov na nízke sebavedomie, problémy v správaní a rovnako aj pocity frustrácie. Môžeme sa domnievať, že negatívne aspekty prežívania spôsobuje tlak okolia, ktorý je pravdepodobne značne vyšší v prípade nadaných žiakov s poruchami učenia, ako u bežne nadaných žiakov. Zaujímavým poznatkom je aj fakt, že sebapoňatie týchto študentov je viac podobné bežným študentom s poruchami učenia ako nadaným deťom (Barber & Mueller, 2011). L. Brody & C. Mills (1997) popísali tri kritériá, ktoré sú zásadné pri identifikácii nadaných študentov so špecifickými poruchami učenia:

1. diagnostika nadania

Na identifikáciu nadania sa využívajú najmä štandardizované IQ testy, avšak ich použitie je problematické a stále otázne. Problémom je, že výsledok

¹v orig. „are students of superior intellectual ability who exhibit a significant discrepancy in their level of performance in a particular academic area such as reading, mathematics, spelling, or written expression“.

testovania môže byť v dôsledku poruchy učenia *znížený*. Preto, aby bolo možné talentovaných študentov s poruchami učenia identifikovať ako nadaných, hranica nadania by mala byť upravená smerom nadol, aby sa prispôbila poruche učenia.

2. nesúlad medzi očakávaným a aktuálnym výkonom

V kontexte tohto bodu môžeme spomenúť napr. „*IQ-achievement discrepancy model*“ (Iris Center, 2007). Tento model skúma, či existuje významný rozdiel medzi skóre v teste všeobecnej inteligencie (napr. v teste WISC) a skóre v teste výkonu/úspechu (v zahraničí napr. test *Woodcock Johnson Achievement*). Pokiaľ je skóre študenta v teste IQ najmenej dve štandardné odchýlky vyššie ako skóre v druhom teste, znamená to, že má žiak poruchy učenia. Na druhej strane, hoci môže byť prítomnosť nesúladu výkonu predpokladom na identifikáciu nadaných študentov s poruchami učenia, nie je sám osebe dostatočným, pretože takýto rozpor môže mať za následok aj veľa rozdielnych príčin. Rozpor medzi schopnosťou a výkonom by preto nemal byť jediným prvkom na identifikáciu nadaných žiakov s poruchami učenia, mal by byť informáciou, ktorú treba zobrať do úvahy a starostlivo zvážiť. Jednoznačnou požiadavkou je, aby sa pri rozhodovaní o prítomnosti a závažnosti porúch učenia spoliehalo na viacnásobné profesionálne posúdenie, pri ktorom sú údaje o výkone iba súčasťou.

3. deficit v spracovaní informácií

Identifikácia deficitu v spracovaní informácií (skúmaním jednotlivých subtestov v IQ testoch, napr. Wechslerových testov alebo pomocou špecifických testov) môže pomôcť pri rozlišovaní medzi prirodzene sa vyskytujúcimi rozdielmi vo vývine špecifických kognitívnych schopností a výskytom intelektuálneho nadania s poruchami učenia. Identifikácia deficitu v spracovaní informácií môže tiež pomôcť pri rozlišovaní medzi nadaným dieťaťom, ktoré je podvýkonné (napr. v dôsledku umiestnenia v bežnom školskom zariadení), a tým, ktoré nie je schopné dosiahnuť výkon na úrovni zodpovedajúcej jeho kognitívnym schopnostiam z dôvodu poruchy učenia. Je tiež dôležité poznamenať, že u detí s vysoko nadpriemernými schopnosťami môžu priemerné výsledky vo všetkých testoch indikovať „deficit“.

Typy nadaných žiakov s poruchami učenia

Výskum v oblasti dvojitej výnimočnosti vedený L. Brodym a C. Millsom (1997) vymedzuje tri kategórie študentov, ktorých špeciálne vzdelávacie potreby zostávajú nepovšimnuté:

1. nadaní študenti, ktorí sú označovaní ako podvýkonoví nadaní. Kvôli ich poruche učenia sú často označovaní ako nepozorní, nemotivovaní, nedbalí, bez snahy a výdrže.
2. nadaní žiaci, u ktorých bola diagnostikovaná ťažká porucha učenia, a preto je ich nadanie zvyčajne ignorované, resp. skryté.
3. študenti, ktorých nadanie a porucha učenia sa navzájom prekrývajú, čo vedie k celkovým priemerným študijným výsledkom. V dôsledku tohto „vzájomného prekrývania“ nie sú títo študenti označovaní ako nadaní, pričom zostávajú potreby väčšiny týchto študentov vzdelávacím systémom odignorované.

Identifikácia nadaných žiakov s poruchami učenia

Títo študenti vykazujú intelektuálne alebo tvorivé schopnosti na vysokej úrovni, ale vzhľadom naurčité kognitívne problémy zvyčajne dosahujú v školskom prostredí bežné výsledky (Baum et al., 2001). Takzvaný „dvojsečný meč kompenzácie“ (*the two-edged sword of compensation*–Silverman, 2003) udržiava študentov na hranici dobrého výkonu, uvádza ich však k osobnému podvýkonu, ale nie k úplnému zlyhaniu. Táto kompenzácia je vynikajúca schopnosť mozgu (nadanie) vyriešiť problémy (poruchy učenia) iným spôsobom. Vysoká schopnosť riešiť problém umožňuje nadaným deťom nájsť spôsoby, ako prekonať ich poruchy učenia, takže sa zdajú byť v škole priemernými študentmi (Silverman, 2003). To znamená, že špecifické potreby týchto študentov môžu byť maskované ich prijateľným prospechom, a tak ich nadanie, ako aj poruchy učenia môžu zostať bez povšimnutia a neriešené (Rowe et al., 2013; Sansom, 2015). Z tohto dôvodu sú nadaní študenti s poruchami učenia často prehliadaní pri skríningu špeciálnych vzdelávacích služieb.

Obyčajne sa uvádza, že nadaní žiaci s poruchami učenia v porovnaní s bežnými rovesníkmi zaznamenávajú väčší rozdiel medzi verbálnym a performačným skóre získaným pri výkonnostných testoch. Značný nepomer medzi týmito zložkami by však nemal byť tým najdôležitejším kritériom, pretože súčasné psychometrické nástroje nie sú prispôbené účelom testovania nadaných žiakov s poruchami učenia. Bez ohľadu na to, ako vysoké je výsledné skóre študentov v inteligenčnom teste, výsledok je iba odhadom ich skutočného potenciálu (Rimm et al., 2008). Podľa L. Silvermanovej (2003) je psychologické testovanie týchto detí skreslené, pretože ich skóre:

- je spriemerované kvôli vzájomnej kompenzácii nadania a porúch učenia;
- je porovnávané so skóre bežných rovesníkov;
- môže byť výborné alebo tesne pod normou kvôli ich schopnosti kompenzácie;
- nie je analyzované s prihliadnutím na veľký nepomer medzi ich slabými a silnými stránkami.

L. Brody a C. Mills (1997) tvrdia, že pri skríningu a identifikácii nadaných žiakov s poruchami učenia je nutné skúmať výkon a študijné výsledky v dlhodobom horizonte. Výsledky štandardizovaných výkonových testov sa u nadaných žiakov s poruchami učenia môžu totiž časom zhoršovať, rovnako ako aj špecifické poruchy učenia majú čoraz väčší vplyv na ich študijné výsledky. Napríklad nadaní študenti, ktorí vykazujú poruchy čítania, môžu dosahovať na prvom stupni výnimočné študijné výsledky; avšak s pribúdajúcimi úlohami, ktoré vyžadujú stále intenzívnejšie čítanie, môžu mať postupom času v škole čoraz väčšie a väčšie ťažkosti. Preto, skríning študentov, u ktorých sa objavujú zhoršujúce sa výsledky vo výkonových testoch v priebehu prvých troch až piatich rokov povinnej školskej dochádzky, môže byť efektívnym spôsobom, ako identifikovať študentov s nadpriemernými až vynikajúcimi kognitívnymi schopnosťami, ktorí zároveň vykazujú aj poruchy učenia. Pedagógovia by si preto mali všimnúť tieto zhoršujúce sa výsledky a prehodnotiť ich na základe výsledkov štandardizovaných výkonových testov za dlhšie obdobie. Tento skríningový proces by mohol viesť k skoršej intervencii týchto študentov a mohol by sa odraziť v zlepšení dlhodobých výsledkov na pôde vzdelávania študentov s poruchami učenia. Naďalej však zostáva potrebný empirický výskum, aby sa potvrdilo, či je táto metóda dlhodobého skríningu skutočne významná pri včasnom odhalení nadaných študentov s poruchami učenia. Tento prístup tak zostáva ako alternatíva na používanie profilovej analýzy za účelom identifikácie nadaných študentov so skrytými poruchami učenia. Treba však povedať, že dlhodobý skríning môže pomerne ľahko prinášať falošné pozitívne odporúčania.

Rovnako aj znalosti o téme nadania prinášajú striktnejšiu identifikáciu. V článku, ktorý skúmal vzťah medzi poruchami učenia a identifikáciou nadaných, M. Bianco a N. Leech (2010) zistili, že je menej pravdepodobné, že žiaka s poruchou učenia učiteľia identifikujú ako nadaného. Učiteľia, ktorí boli vzdelávaní v problematike pedagogiky intelektovo nadaných detí, ďalej bežní učiteľia a špeciálni pedagógovia dostali profily študentov a boli požiadaní, aby určili, ktorých z nich odporúčia alebo neodporúčia zaradiť do výchovno-vzdelávacieho programu pre všeobecne intelektovo nadaných žiakov. Študenti s poruchami učenia boli označení ako nadaní oveľa zriedkavejšie než študenti s rovnakými vlastnosťami, ale bez poruchy učenia. Ďalej, učiteľia vyškolení v pedagogike intelektovo nadaných žiakov boli v identifikácii nadaných detí s poruchami učenia najlepší, naopak špeciálni pedagógovia dopadli najhoršie. Zameriavali sa skôr na identifikáciu kvalifikačných deficitov a sanáciu poruchy, než na identifikáciu a rozvíjanie silných stránok. Za dôvod nedostatočnej identifikácie nadaných s poruchou učenia považujú autori nedostatočnú prípravu učiteľov. Tvrdia, že učiteľia potrebujú získať lepšie vzdelanie a uvedomiť si, ako sami ovplyvňujú identifikáciu študentov a prístup

k žiakom. Ak tak neurobia, vytvoria podmienky nie na rozvíjanie nadania, ale na prispôsobenie sa poruche a zníženým očakávaniam, a to tak zo strany učiteľov, ako aj samotných študentov.

Diagnostike nadania žiakov s poruchami učenia taktiež významne pomôže byť poučený o vlastnostiach týchto jednotlivcov. S. Ruban a L. Reis (2005) zostavili zoznam charakteristík nadaných žiakov s poruchami učenia, ktoré bránia identifikácii nadania, ako aj charakteristík, ktoré pomáhajú identifikácii. Bolo napr. preukázané, že frustrácia z neschopnosti zvládať určité zručnosti, naučená bezmocnosť alebo všeobecný nedostatok motivácie sťažujú identifikáciu. Vyrušujúce správanie v triede alebo nedostatočné organizačné schopnosti sú tiež spoločnou charakteristikou, ktorá znižuje pravdepodobnosť, že študent bude identifikovaný ako nadaný. Na rozdiel od toho niektoré charakteristické silné stránky nadaných študentov, ako je pokročilé využitie slovnnej zásoby, vysoká úroveň kreativity a široká škála záujmov pomáhajú študentom pri identifikovaní nadania. S. Ruban a L. Reis (2005) upozorňujú, že učitelia by pri práci so študentmi mali brať do úvahy oba typy spoločných charakteristík.

Identifikácia nadaných študentov s poruchami učenia zostáva často neúčinná aj z dôvodu veľkého množstva nevysporiadaných otázok, ako je komplexná definícia nadania s poruchami učenia, jasné kritériá, diagnóza, zodpovedajúce testovacie nástroje a postupy. Presná identifikácia nadaných detí s poruchami učenia tak zostáva aj naďalej zásadným problémom v oblasti špeciálnej pedagogiky (Krochak & Ryan, 2007; Silverman, 2009).

Pedagogické podporné stratégie pre nadaných žiakov s poruchami učenia

Najnadanejší študenti s poruchami učenia obyčajne nepotrebujú rozsiahle intervenčné zásahy a veľmi dobre reagujú aj na menšie „zásahy“. Pre charakteristiky týchto žiakov, ktoré boli uvedené vyššie (napr. frustrácia, podvýkon, nízke sebavedomie), sa môžu žiaci jednoduchšie ocitnúť na „okrají“ triedy. Výsledná sociálna izolácia zo strany nadaných aj bežných rovesníkov môže byť prostriedkom na menšiu sebaakceptáciu a väčší stres a úzkosť. Taktiež sklamanie, ktoré cítia pri nenaplnení svojich akademických cieľov, môže tento problém ešte zhoršiť. Riešiť poruchu učenia samu o sebe teda nie je pre týchto študentov dostačujúcou pomocou.

Problémom sa tiež stáva, že nadaní študenti s poruchami učenia nie sú vždy podporovaní v oboch oblastiach svojej výnimočnosti. Považujeme za podstatné zdôrazniť, že zameranie sa na dieťa komplexne a na jeho silné stránky je ten najlepší spôsob, ako zabezpečiť primeranú a stimulujúcu edukáciu týchto študentov. Tento prístup by mal brať do úvahy sociálny kontext dieťaťa, ako je rodina, škola a priateľstvá, rovnako ako aj neurologické faktory. Naopak, pokiaľ

učitelia neustále poukazujú iba na poruchu učenia študenta, jeho nadanie zostáva nepovšimnuté a nerozvíja sa ďalej. N. Webbová a A. Dietrichová (2005) tvrdia, že školy bežne používajú model „*one label per customer*“, čo znamená, že keď raz škola identifikuje žiaka buď ako nadaného, alebo s poruchou učenia, prestáva si všímať ďalšie potreby, ktoré dieťa môže mať. Autori tvrdia, že individuálny študijný plán má tendenciu zameriavať sa skôr na slabé ako na silné stránky. Učitelia majú tendenciu znižovať očakávania na študentov, keď sa sústredia len na ich slabé stránky.

Je mimoriadne dôležité, aby študenti zistili, v čom vynikajú, čo vedia, a nie čo nedokážu. Okrem toho, zameranie sa na silné stránky študenta môže zvýšiť jeho sebavedomie a sebaúčinnosť. Dôležité je preto nezabúdať, že riešenie sociálnych a emočných potrieb týchto študentov je rovnako dôležité ako riešenie ich akademických potrieb (King, 2005). Prínosný je v tomto smere napríklad program škôl v Marylande (MCPS, 2013). Model MCPS je „jedinečný, pretože sa zaoberá zároveň nadaním a akademickými potrebami každého študenta bez ohľadu na stupeň alebo závažnosť poruchy“² (Weinfeld et al., 2002, s. 227 – 228). Programy sú poskytované na základných, stredných a vysokých školách, pričom študenti ťažia z kvalifikovanej podpory a rozvíjajú sa v individuálnej oblasti svojho záujmu (MCP, 2013). Medzi faktory, ktoré by mali byť brané do úvahy pri plánovaní intervenčných programov jednotlivým akademickým a neakademickým potrebám, patrí nedostatok motivácie, naučená bezmocnosť, emočné a sociálne problémy.

V USA je rozšírený aj projekt „*Response to Intervention*“ (RTI, 2016) určený na včasnú identifikáciu a podporu žiakov s poruchami učenia a správania. Program je poskytovaný rôznymi pracovníkmi vrátane pedagógov, špeciálnych pedagógov alebo iných špecialistov. Proces RTI sa začína inštrukciou a univerzálnym skriningom všetkých detí v bežných triedach, ktorý má pomôcť zvýšiť efektívnosť ich učenia. Ďalej je pokrok jednotlivých študentov v úrovni ich výkonu starostlivo sledovaný. Rozhodovanie o intenzite a trvaní intervencie je založené na individuálnej odpovedi (response) študenta na intervencie. V prípade, že pokrok nie je dostatočný, proces postupuje ďalej k tzv. cieľným intervenciám v malých skupinkách. Študenti, ktorí aj naďalej preukazujú malý pokrok, pokračujú intenzívnymi, individuálnymi intervenciami. Program RTI je určený na použitie pri rozhodovaní v oblasti všeobecného a špeciálneho vzdelávania, vytvárajúc dobre integrovaný systém a intervencie sú vedené na základe dosiahnutých výsledkov dieťaťa. Nevýhodou tohto prístupu je, že dvakrát výnimoční študenti vedia dobre využiť svoje vynikajúce schopnosti na kompenzáciu ich porúch učenia.

²v orig. „*unique because it simultancously addresses the giftedness and the academic needs of each student regardless of the grade level or the severity of the disability*“.

Mentoring je taktiež účinnou metódou, ako zabrániť podvýkonu. Mentor má byť starostlivá a vnímavá osoba, ktorej úlohou je nadviazať osobný vzťah s nadaným študentom s poruchami učenia s dôkladne navrhnutým individuálnym vzdelávacím plánom zameraným na silné stránky a záujmy študenta. Dôležité sú aj poradenské služby, ktorých cieľom je pomôcť študentom v boji proti depresii, nízkemu sebavedomiu, nedostatku motivácie a emočnými problémami. Tieto služby by mali byť plánované a zabezpečené tímom odborníkov vrátane triedneho učiteľa, odborníka na poruchy učenia, školského psychológa, sociálneho pracovníka (v prípade potreby) a logopéda (ak je to nutné). K záveru pridávame tri základné body, ktoré by mali byť dodržané pre podnetnú a kvalitnú edukáciu nadaných žiakov s poruchami učenia:

Komplexný edukačný systém

Plánovanie edukácie, ktoré zohľadňuje aj sociálne a emočné potreby detí, je nevyhnutné pre dlhodobý úspech. Podporný systém, ktorý sa zameriava na dieťa komplexne, má oveľa väčšiu šancu pomôcť nadaným študentom s poruchami učenia rozvinúť ich plný potenciál. Je dôležité, aby učitelia pomáhali študentom naučiť sa stratégie zvládania a pochopiť ich poruchu. Samozrejme, podpora rodičov, učiteľov a výchovných poradcov je neodmysliteľnou súčasťou na zvýšenie psychickej pohody nadaných žiakov s poruchami učenia.

Vytvárať podporné prostredie

Podporné prostredie, ktoré napríklad povoľuje používanie kalkulačiek, umožňuje týmto študentom pracovať na ich silných stránkach bez zbytočného zaťažovania sa obmedzeniami vyplývajúcimi z ich poruchy učenia. Učitelia by sa mali snažiť o udržanie čo najvyššej úrovne *výchovno-vzdelávacieho procesu*. Dbaním na aplikovanie tohto bodu môžu učitelia maximalizovať učebný potenciál nadaných žiakov a zároveň minimalizovať dopady ich porúch učenia.

Rozvíjanie sebaregulácie v procese učenia

Podľa M. Colemanovej (2005) musia byť študenti schopní premýšľať nad svojím vlastným procesom učenia, aby nad ním mohli prevziať kontrolu. Ide v podstate o rozvoj metakognitívnych schopností, ktoré pomáhajú definovať vlastné edukačné ciele a monitorovať pokrok pri ich dosahovaní. Aby bolo možné využiť tieto procesy, musia ich učitelia cieľavedomo rozvíjať.

LITERATÚRA

- BARBER, C. – MUELLER, C.T. 2011. Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twiceexceptional. In *Roeper Review*, vol. 33, no. 2, p. 109 – 120.
- BAUM, S. – COOPER, C. R. – NEU, T. W. 2001. Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. In *Psychology in the Schools*, vol.38, no.5, p. 477 – 490.
- BIANCO, M. – LEECH, N. L. 2010. Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. In *Teacher Education and Special Education*, vol.33, no.4, p. 319 – 334.
- BRODY, L. E. – MILLS, C. J. 1997. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. In *Journal of Learning Disabilities*, vol.30, no.2, p. 282 – 297.
- BUICA-BELCIU, C. – POPOVICI, D. 2014. Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. In *Procedia*, vol.127, p. 519 – 523.
- COLEMAN, M.R. 2005. Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. In *Teaching Exceptional Children*, vol.38, no.1, p. 28 – 32.
- IRIS CENTER. 2007. *What is the IQ-Achievement Discrepancy Model?*. [citované 29. septembra 2017]. Dostupné na http://www.ideapartnership.org/documents/IRIS_DG_IQ-Discrep_RTI.pdf.
- KING, E.W. 2005. Addressing the social and emotional needs of twiceexceptionalstudents. In *Teaching Exceptional Children*, vol. 38, no. 1, p. 16 – 20.
- KROCHAK, L. A. – RYAN, T. G. 2007. The challenge of identifying gifted/learning disabled students. In *International Journal of Special Education*, vol. 22, no. 3, p. 44 – 53.
- McCOACH, D. B. – KEHLE, T. J. (eds.)2001. Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities.In *Psychology in the Schools*, vol. 38, no. 5, p. 403–411.
- MCPS. 2013. *Gifted & talented/learning disabled (GT/LD) programs & services*. [citované 22. septembra 2017]. Dostupné na <http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/enriched/gtld/faq.aspx>.
- RIMM, S. – GILMAN, B. J. – SILVERMAN, L. K. 2008. Non-traditional applications of traditional testing. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative asesments with gifted and talented students* (p. 175 – 202). Waco, TX: Prufrock Press.
- ROWE, A. – PACE, J. F. – COHEN, K. T. 2013. *Creating effective programs for gifted students with learning disabilities*. Waco, TX: Prufrock. 250 p. ISBN 978-1618210449.
- RTI. 2016. *What is RTI?*. [citované 22. septembra 2017]. Dostupné na <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>.
- RUBAN, L. – REIS, S. 2005. Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. In *Theory into Practice*, vol. 44, no. 2, p. 115 – 124.
- SANSOM, S. 2015. Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. In *Acta Scientia et Intellectus*, vol. 1, no. 1, p. 5 – 17.

- SILVERMAN, L. K. 2009. The measurement of giftedness. In L. V. SHAVININA (Ed.), *International handbook on giftedness*, part one (p. 947 – 970). New York: Springer.
- SILVERMAN, L. K. 2003. The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. In K. KAY (Ed.), *Uniquelygifted: Identifying and meeting the needs of twice-exceptional children*. Gilsum, NH: Avocus Publishing Inc.
- WEBB, N. – DIETRICH, A. 2005. *Gifted and learning disabled: A neuropsychologist's perspective*. [citované 2. októbra 2017]. Dostupné na <http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10492>.
- WEINFELD, R. – BARNES-ROBINSON, L. (eds.) 2002. Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. In *Roeper Review*, vol. 24, no. 4, p. 226 – 233.

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik vyštudoval jednodborový program psychológia. Takmer šesť rokov pracoval ako psychológ na Škole pre mimoriadne nadané deti a Gymnázium v Bratislave (Teplická 7). Náplň práce obnášala najmä diagnostiku intelektového nadania, poradenské a psychoterapeutické vedenie a podporu v profesijnom vývine. Aktuálne autor pracuje na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty UK, kde sa naďalej venuje problematike intelektového nadania. Zároveň je doktorandom na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. Je frekventantom psychodynamickej psychoterapie.

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik
Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy
Tomášiková 20, Bratislava
fabik7@uniba.sk