

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Jarmila Klapsiová

Inkluzivní vzdělávání nadaných žáků s poruchou  
autistického spektra na základní škole

OLOMOUC 2020

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Olomouc, 2020

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Kateřině Jeřábkové PhD, za odborné vedení, poskytnuté rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce.

## OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1 NADÁNÍ.....	3
1.1 Pojem nadání a talent .....	3
1.2 Definice nadání.....	4
1.3 Modely nadání.....	6
1.4 Druhy nadání.....	10
1.5 Kritéria nadání .....	11
1.6 Nadání a inteligence.....	11
1.7 Nadaný žák .....	12
1.8 Dvojí výjimečnost .....	15
2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	16
2.1 Vymezení termínu .....	16
2.2 Etiologie PAS.....	17
2.3 Symptomatologie poruch autistického spektra .....	18
2.4 Klasifikace poruch autistického spektra.....	21
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
3.1 Vymezení pojmu inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	26
3.2 Rozdíl mezi inkluzí a integrací .....	28
3.3 Legislativa .....	30
3.4 Podpůrná opatření .....	32
3.5 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra .....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 NADANÝ ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	37
4.1 Cíle výzkumného šetření a jeho metodologie.....	37
4.2 Charakteristika místa šetření .....	39
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	40
4.4 Výzkumné šetření.....	40
4.4.1 Případová studie.....	40
4.4.2 Pozorování.....	44

4.4.3	Rozhovory.....	46
4.4.4	Závěry výzkumného šetření .....	54
5	DISKUZE .....	58
6	ZÁVĚR .....	60
	SEZNAM BIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....	62
	SEZNAM ZKRATEK .....	65
	SEZNAM TABULEK .....	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	67

# ÚVOD

Diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláváním nadaných žáků s poruchou autistického spektra. Téma diplomové práce není vybráno náhodně, ale cíleně. Pracuji na základní škole, kde jsou běžně vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Za dobu své praxe jsem se setkala s různými žáky, kteří potřebovali k úspěšnému zvládnutí pomoc a podporu. Výjimkou nejsou ani žáci s poruchou autistického spektra, ale nikdy jsem se nesetkala s žákem, kterému by byl diagnostikován Aspergerův syndrom a byl zároveň mimořádně nadaný.

Diplomová práce je rozčleněna do čtyř kapitol.

První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým východiskům diplomové práce. Cílem teoretické části je analýza dostupné literatury a sestavení souboru informací. Teorie nabízí vhled do problematiky nadání, poruch autistického spektra a inkluze.

Čtvrtá kapitola diplomové práce se zabývá výzkumným šetřením. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem je rozvíjeno nadání inkluzivně vzdělávané dívky s Aspergerovým syndromem na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Mezi dílčí cíle je zařazeno zjištění průběhu zařazení dívky do třídy, jakým způsobem rodiče rozvíjí nadání, jak probíhá spolupráce školy a rodiny při vzdělávání a rozvíjení nadání.

Výzkumná část práce je realizována formou kvalitativního výzkumu, s využitím metody polostukturovaného rozhovoru a pozorování. Rozhovory jsou realizovány s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga, speciální pedagožkou a matkou žákyně. Doplňující metodou je analýza dokumentů speciálně pedagogického centra, zdravotní dokumentace a individuální vzdělávací plán. Tato analýza je použita pro zpracování případové studie.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 NADÁNÍ

## 1.1 Pojem nadání a talent

Vymezit základní pojmy, které se k nadání vztahují, není snadné vzhledem k tomu, že existuje značné množství definic, které se vzájemně i překrývají. Nejvíce se používají dva pojmy - nadání a talent. Oba se vztahují ke schopnostem a vyjadřují jejich nadprůměrný až vysoce nadprůměrný stupeň rozvoje. Dalšími často používanými pojmy jsou např. vlohy, vysoké schopnosti, genialita. Celá řada autorů tyto pojmy nerozlišuje a chápe je jako synonyma. Mezi tyto autory patří V. Dočkal, F. J. Mönks, E. J. Mason aj. (Hříbková, 2009).

*„Nadání lze ale také vnímat jako umělecké dispozice, vrozené nenaučené schopnosti a talent jako rozvinutou formu nadání v mistrovství v daném oboru, které s sebou přináší i pílí, svědomitost a tendenci dokončit zadaný úkol či vylepšit své schopnosti.“* (Fořtíková, 2009, s. 7).

Rovněž ve školských zákonech jsou tyto termíny většinou používány synonymně. Vyhláška MŠMT č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vymezuje pojem nadaný a mimořádně nadaný žák následovně:

*(1) Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*

*(2) Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (MŠMT, 2019 [online]).*

V psychologickém slovníku je nadání charakterizováno jako soubor vloh k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci, kteří podávají nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní. Talent je pokládán za vrozenou schopnost, která umožňuje dosáhnout v určité oblasti nadprůměrné výkony; talent je rovněž označován jako projevené nadání odhalené úspěšným výkonem (Hartl, Hartlová, 2010).



Nepochybně jsou i odborníci, kteří tyto pojmy exaktně rozlišují. Jako příklad můžeme uvést Francoyse Gagného. Gagné chápe nadání v rovině intelektové a talent jako složku neintelektovou – talent umělecký, sportovní, technický. Nadání je tedy přirozená schopnost či vloh a talent je mimořádná schopnost, rozvinutá, která je získána dovedností. Při získávání mimořádných schopností má klíčovou roli prostředí jedince (Fořtíková, 2009).

Taktéž slovenská autorka Jolana Laznibatová se přiklání k rozlišení obou pojmů a odkazuje na Musilovu analýzu z roku 1982, ve které se Musil zabíral společnými a rozdílnými znaky v definicích těchto pojmů a zjistil, že jsou mezi nimi jak kvantitativní, tak i kvalitativní rozdíly. Kvantitativním rozdílem je ta skutečnost, že talent je považován za vysoký stupeň nadání. Kvalitativní rozdíly rozlišuje podle: (Laznibatová in Hříbková, 2009:

- geneticko-vývojového hlediska - nadání pokládáno za vrozené, talent je výsledkem interakce s prostředím;
- obsahové hlediska - nadání se relevantně používá ve vztahu k přírodním vědám, talent k humanitním oborům;
- stupeň všeobecnosti - nadání je všeobecným předpokladem, často bráno jako všeobecná inteligence, talent je úzce vymezená schopnost.

## 1.2 Definice nadání

Existuje mnoho různých definic nadání. Jednotlivé definice se liší podle toho, co jednotliví autoři považují za rozhodující pro definování nadání.

Laznibatová definice rozdělila do šesti skupin podle teoretického přístupu k definování (Havigerová, 2011, s. 20):

- *Ex-post-facto definice* – za nadané se označuje dítě, které projevuje vynikající, nadprůměrné výkony (manifestované).
- *Sociální definice* – nadané dítě je takové, které má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoliv hodnotové oblasti (latentní, společensky hodnotné).
- *IQ definice* – nadaný je ten, kdo má nadprůměrnou hodnotu inteligenčního kvocientu, obvykle  $IQ > 130$  (jednodimenzionální).

- *Procentuální definice – definice nadání je odvozena od křivky normálního rozložení psychických znaků v populaci (Gaussova křivka), tj. nadaný je ten, kdo v dané charakteristice patří mezi nejlepších 2,14 % (vzácné).*
- *Definice zdůrazňující kreativitu – v popředí zde stojí úroveň tvořivosti: nadané dítě je každé dítě, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost (manifestované, komplexní).*
- *Definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence.*

J. Eysenck a P. T. Barrett prezentují názor, že pojem nadání je zpravidla definován třemi způsoby (Hříbková, 2009):

- Nadání se spojuje s vysokým IQ zjištěné z testů inteligence.
- Nadání se vztahuje ke kreativitě. Pojem kreativita je chápána dvěma různými způsoby - jako rys osobnosti nebo jako znak sociálně hodnotného výkonu.
- Formulace pojmu nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je nadání definováno jako schopnost člověka vykonávat určité činnosti intelektuální či fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací. V pedagogickém přístupu je nadání chápáno jako mimořádná složka osobnosti jedince. Jedná se především o nadání intelektuálního typu (např. osvojování cizích jazyků, umělecký talent, matematický talent aj).

Jedna z klíčových definic nadání pochází ze zasedání společnosti Columbus Group z roku 1991, kterou v roce 1992 publikovala Martha Morelocková, říká: „ *Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší intelektovou kapacitou. Tento fakt, tato jedinečnost činí nadané obzvláště zranitelné a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet.*“ (Havigerová, 2011, s. 21).

### 1.3 Modely nadání

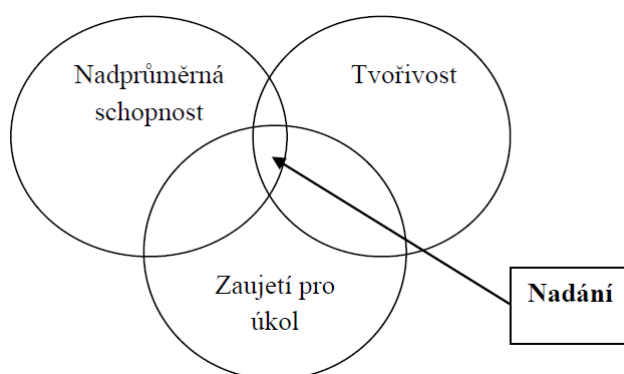
V odborné literatuře jsou kromě slovních definic nadání uvedeny i modely nadání, které lépe dokážou vystihnout podstatu nadání.

#### **Renzulliho „model 3 kruhů“**

Autorem tohoto modelu je americký psycholog Joseph S. Renzulli jenž nadání vymezuje jako vzájemné působení tří skupin vlastností (Machů, 2010):

- Nadprůměrnou schopnost složenou z obecných a specifických schopností.
- Tvořivost je charakteristická originalitou v myšlení a kreativitou.
- Zaujetí pro úkol vyjadřuje vysokou míru motivace, odolnost, vytrvalost, pracovitost

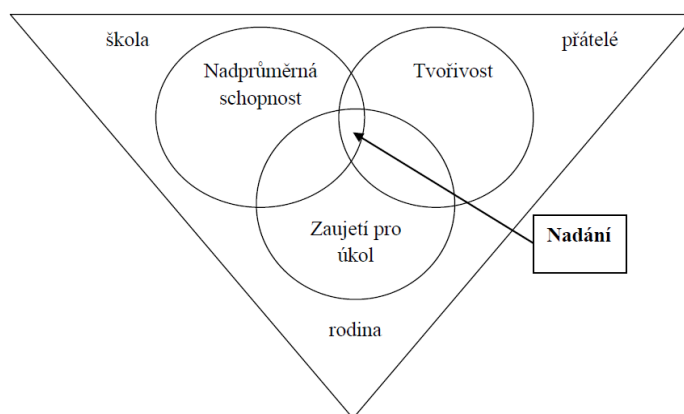
Graficky se toto vzájemné působení znázorňuje třemi navzájem se protínajícími kružnicemi, v místě jejich průniku je nadání (obr. 1).



Obr. 1 Renzulliho model (Machů, 2006, s. 10)

#### **Mönksův „vícefaktorový model nadání“**

Holandský psycholog Franz J. Mönks se inspiroval Renzulliho modelem. Původní model doplnil o faktory sociálního prostředí – rodinu, školu a přátele, ve kterém se nadání může realizovat (obr. 2) (Machů, 2010).

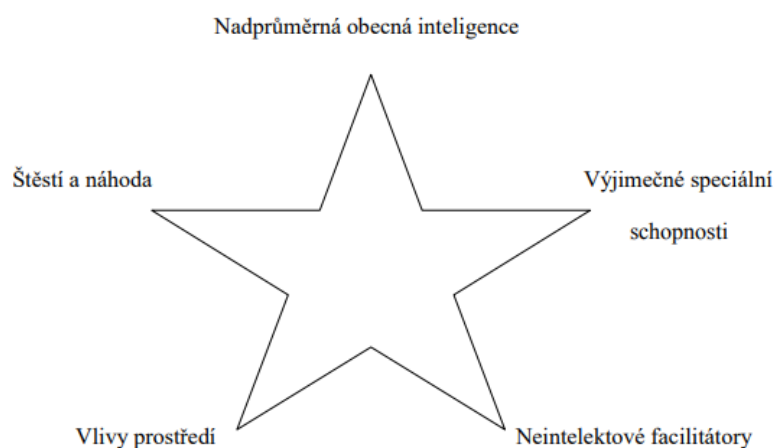


Obr. 2 Mönksův model nadání (Machů, 2006, s. 10)

### **Tannenbaumův model nadání.**

Tannenbaum ve svém hvězdicovém modelu (obr. 3) zformuloval pět faktorů, které spolupůsobí na projevení nadání ve výkonu (Novotná in Štřáva a kol., 2012):

- Nadprůměrná obecná inteligence - minimální hranice IQ, při které se projevuje nadání.
- Výjimečné sociální schopnosti - výjimečný výkon v určité specifické oblasti.
- Neintelektové facilitátory – např. síla osobnosti, nadšení pro oblast vysokého výkonu, obětování se pro splnění dlouhodobých cílů apod.
- Vlivy prostředí - rodina, škola, vrstevníci a ostatní sociální faktory.
- Štěstí a náhoda



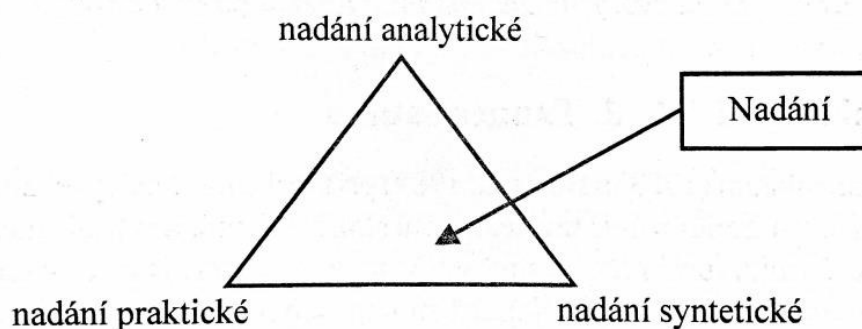
Obr. 3 Tannenbaumův hvězdicový model (Novotná in Štřáva, 2012 s. 15)

Aby se nadání podle Tannenbauma projevilo, je zapotřebí všech pěti faktorů, žádný z nich není nahraditelný (Jurášková, 2006).

*„Jedná se o psychosociální model nadání, ve kterém již autor plně zohledňuje existenci vazeb se sociálním prostředím, a nadání není pojímáno jako fenomén, který je na tomto prostředí nezávislý a který existuje mimo kulturu“ (Hříbková, 2007, s. 17).*

### **Sternbergův „triarchický model nadání“**

Sternbergův model vychází z nesouhlasu s objektivitou měření IQ konvenčními inteligenčními testy, protože dle jeho názoru testy měří pouze jednu složku inteligence. Je autorem „triarchická teorie inteligence“ a inteligenci charakterizuje jako schopnost učit se ze zkušeností, dobře uvažovat, pamatovat si podstatné informace a zvládat požadavky každodenního života. Sternbergův model (obr. 4) popisuje nadání při kterém je úspěchu dosaženo rovnováhou tří složek: analytického nadání, syntetického nadání a praktického nadání (Machů, 2006).



Obr. 4 Sternbergerův model nadání (Machů, 2006, s. 10)

### **Gagného diferenciální model nadání**

Gagné je jeden z mála autorů, který exaktně vymezuje pojmy nadání a talent. „F. Gagné (2004) definuje nadání jako přirozenou schopnost podávat nadprůměrné výkony v jedné oblasti či více oblastech a talent jako schopnost rozvinutou, získanou systematickou přípravou.“ (Machů, 2006, s. 11).

Jeho model rozeznává čtyři základní skupiny obecného nadání – intelektuální, tvořivé, socioafektivní a senzomotorické, které při správném působení prostředí, psychických a fyzických vlastnostech jedince nebo náhody může dojít k urychlení rozvoje a propuknutí nadání v talent (obr. 4) (Machů, 2006).



Obr. 5 Gagneho diferencovaný model nadání a talentu (Machů, 2006, s. 12)

Zajímavý model představují Mönks, Ypenburg (2002), kteří definují nadání prostřednictvím čtyř různých výkladových modelů. „Model slouží ke znázornění skutečných souvislostí a je tudíž často zjednodušenou reprodukcí komplikovaných záležitostí.“ (Mönks, Ypenburg, 2002, s. 15).

- Modely založené na schopnostech – intelektuální schopnosti lze zjistit již v raném věku, v průběhu života se nemění.
- Modely kognitivních složek – zaměřují se na způsoby zpracovávání informací, zkoumají kvalitativní rozdíly mezi informačními procesy.
- Modely orientované na výkon – zdůrazňují rozdíl mezi vlohami a realizací vloh. Vloha je předpokladem pro podání vynikajícího výkonu, ale ne u všech dojde k realizaci vlohy z důvodu nerozeznání nebo nepodněcování.

- Sociokulturně orientované modely – k realizaci vysokého nadání je zapotřebí spolupůsobení vhodných individuálních a sociálních faktorů

## 1.4 Druhy nadání

V průběhu historie se postupně vyčlenily oblasti, ve kterých pozorujeme mimořádné výkony jedinců. Od 20. století autoři vymezují jednotlivé druhy nadání ve vztahu ke konkrétním činnostem, které člověk vykonává (Hříbková, 2009).

Hříbková (2009) hovoří o horizontální a vertikální klasifikaci nadání. Při horizontálním klasifikování se nadání člení podle druhů činností, ve kterých se projevuje. Hovoří o nadání hudebním, jazykovém, matematickém, sportovním apod. Při vertikální klasifikaci rozlišuje nadání podle stupně aktualizace. Nadání člení na manifestované – aktuální a potencionální – latentní. Za aktuální (manifestované) nadání se pokládají výkony podávané v současné době. Potenciální (latentní) nadání vyjadřuje možnost, které lze dosáhnout v budoucnosti při vhodných podmínkách.

Američtí autoři DeHaan a Havighurst (in Fořtík, Fořtíková, 2015) dělí druhy nadání do následujících kategorií:

- Intelektové schopnosti – souvisí se školní úspěšností. Obsahují verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci základních mentálních funkcí. Tyto schopnosti jsou podkladem pro další druhy talentů.
- Kreativní myšlení – týká se schopností rozpoznat problém, pružnost v myšlení, schopnost formulovat otázky, vynalézat využití nových materiálů.
- Vědecké schopnosti – schopnost matematicky uvažovat, bádát, používat vědecké metody.
- Vůdcovství – manažerské schopnosti v dosahování cílů a zkvalitňování mezilidských vztahů.
- Zručné schopnosti – pojí se s talentem v umění, vědě, strojírenství. Základem je schopnost manipulace, prostorová představivost, vnímání vizuálních rozdílů, podobností, detailů.
- Talent v krásném umění – potřebný pro umělce, spisovatele, hudebníky, herce, tanečníky.

Machů (2006) ještě uvádí psychomotorickou schopnost, která se týká provedení pohybových vloh – zahrnuje nadání na různé druhy sportů či umělecké pohybové aktivity.

Dočkal (2005) rozlišil čtyři oblasti nadání – intelektové, umělecké, pohybové a praktické, které dále člení na jednotlivé druhy nadání. Jednotlivé druhy nadání se vzájemně prolínají a v průběhu vývoje jedince se mohou měnit.

Havigerová (2011) uvádí předmětovou klasifikaci – oblasti nadání podle vyučovacích předmětů, ve kterých mají takto nadaní žáci velmi dobré studijní výsledky. Rozlišuje nadání jazyková, matematické, nadání pro přírodní vědy, sportovní, hudební aj.

## 1.5 Kritéria nadání

Kritéria, podle kterých hodnotíme nadání, se mění v závislosti na změnách v sociálně-kulturním kontextu. Této otázce se věnovalo více autorů a jedním z nich je Sternberg (in Hříbková, 2009), který vymezil pět obecných kritérií k hodnocení nadání a k označení „nadaný“:

- Excelentnost – vynikající potenciál a výkon jedince v jedné nebo více oblastech vzhledem k vrstevníkům.
- Vzácnost – vysoká úroveň rozvoje určité vlastnosti jedince, která se u vrstevníků vyskytuje velmi zřídka.
- Produktivita – mimořádné výkony v určité oblasti musí umožnit jedinci produkovat a tvořit komplexnější díla.
- Demonstrovatelnost – mimořádný výkon jedince musí být prokazatelný prostřednictvím reliabilních a validních testů.
- Užitečnost – mimořádný výkon musí být hodnotný, smysluplný a užitečný jak pro jedince, tak pro společnost.

## 1.6 Nadání a inteligence

Dnešní děti patří k nejchytřejší generaci. Jsou o 40 % bystřejší, než byl průměrný mladý člověk v roce 1950. V každém desetiletí stoupaly naměřené hodnoty v IQ testech průměrně



o 3 body a tento trend stále pokračuje a možná i zrychluje. Má na to vliv obrovské množství nových technologií – počítače, chytré telefony, internet. Odhaduje se, že denně zpracováváme pětkrát víc informací než lidé v roce 1986 (Fuller, 2016).

Mnoho lidí je přesvědčeno, že vysoké IQ získané v inteligenčních testech se rovná nadání. Inteligenční testy jsou soubory zkoušek, které prověřují různé poznávací schopnosti – např. myšlení, paměť, pozornost, logické usuzování, míru a porozumění nabytých znalostí apod. Výsledek testu poskytuje informaci o úrovni znalosti a schopnosti daného člověka a záleží na hodnotách společnosti, co považuje za inteligenci, nadání a výjimečné schopnosti. Existuje velké množství inteligenčních testů a obvykle se používají testy zaměřené na kognitivní schopnosti a znalosti. Běžně používané testy inteligence vycházejí z euroamerické kultury a způsobu života. Zahrnují úkoly, které testují schopnosti vyučované ve školách, naše zvyklosti a porozumění věcem, které běžně používáme a děláme. Dítě z jiného kulturního prostředí v těchto testech může selhat. Ne z toho důvodu, že není nadané, ale nemá potřebné znalosti, které jsou v testu po něm vyžadována. Nadání se vyskytuje v mnoha podobách a mimořádně vyspělé kognitivní schopnosti, reprezentované např. skórem IQ, mohou být jeho jednou součástí (Linhartová, 2016).

## 1.7 Nadaný žák

Existuje velký počet seznamů, které charakterizují nadané jedince. Nenajdeme zde konkrétní vlastnosti, ale spíše obecné charakteristiky, které se vyskytují u nadaných (Machů, 2006). Nadání netvoří homogenní skupinu, ne všechny charakteristiky se vždy a u všech nadaných objevují (Fořtík, Fořtíková, 2015).

Laznibatová (2012) charakterizuje nadané děti ve třech základních oblastech:

- Všeobecné znaky
- Tvořivé znaky
- Znaky v oblasti učení

Mezi všeobecné znaky se řadí hlavně velká energie, vitalita, aktivita, rozsáhlé spektrum zájmů, bohatá slovní zásoba. Nadané děti umí brzy číst a používat abstraktní pojmy, chápou význam používání cizích slov, zajímá je podstata věcí a vztahů, jak vše funguje. Zajímají se o náročná témata jako je filozofie, etika, náboženství. Jejich pozornost a paměť je vynikající.

V oblasti tvořivých znaků vynikají bohatou fantazií, originálními nápady, úžasnou představivostí se silným smyslem pro estetické cítění, snahy o jedinečnost a neopakovatelnost nápadů. Často bývají impulzivní, výbušní, emocionálně citliví a zranitelní a dosti citově zranitelní.

V učení jsou nadané děti neobyčejně bystré, pozorné, snadno a brzy se učí, rozpoznávají každý detail podstaty problému. Mají dobré analyticko-syntetické, ale i logické myšlení. Jsou schopni nalézt více možností řešení úkolu či problému, neúnavné při hledání informací. Mají schopnost kritického i sebekritického myšlení. Jsou perfekcionisté.

Pheiffer (in Havigerová, 2011) představuje na základě zahraniční literatury další škálu charakteristických znaků nadání. Znaky nadaného dítěte jsou porovnávány s vrstevníky:

- Má dobré rozumové schopnosti, učí se rychleji, má vynikající paměť.
- Má rozsáhlejší slovník, udrží dlouho pozornost.
- Je citlivé, projevuje soucit, morální citlivost. Je silně zvědavé, vytrvalé v oblasti svého zájmu.
- Silně energické a náruživé.
- Upřednostňuje společnost starších vrstevníků nebo dospělých.
- Často je předčasný a vášnivý čtenář (již v malém věku, kdy je na čtení příliš malé-miluje, když mu někdo čte).
- Živá představivost, čestnost, spravedlnost.
- Značná tvořivost a pozorovací schopnosti.
- Obratnost s čísly.
- Dobré ve skládání stavebnic, puzzle.

Winebrennerová (in Fořtík, Fořtíková, 2015) popisuje nadané ze dvou hledisek, a to z hlediska pozitivního a negativního.

Pozitivní hledisko:

- Extrémně vyzrálí (intelektem) ve srovnání s vrstevníky, učí se mnohem dříve vzhledem k věku, než je běžné.
- Dělalí velké pokroky v některých oblastech učení.
- Projevují asynchronní vývoj – v některých oblastech mohou být významně napřed a v jiných oblastech předvádějí věkově adekvátní, nebo dokonce opožděný vývoj (př. umí číst již v útlém věku, ale nedovedou si zavázat tkaničku u bot).

- Upřednostňují komplexní a náročné úkoly.
- Jsou zvědaví na všechno, co se kolem nich děje a neustále pokládají nekonečné otázky.
- Mají mimořádnou paměť a velmi vysokou úroveň slovní zásoby.
- Vnímají vztahy příčiny a následku.
- Zvládají složité myšlenkové operace. Demonstrují schopnost práce s abstraktními myšlenkami.
- Jsou nadšení a ostražití pozorovatelé, nepromeškají žádnou věc.
- Jsou velmi vášniví, někdy extrémně citliví i vznětliví.
- Mají mnoho neobvyklých zájmů, koníčků a sbírek.
- Jsou silně motivováni do věcí, které je zajímají a to svým vlastním způsobem.
- Milují nezávislou a samostatnou práci, užívají si vlastních objevů a řešení problémů svým způsobem.
- Mají vysokou míru energie.
- Jsou vnímavé ke krásnu, pocitům druhých lidí, jejich emocím a očekáváním.
- Mají zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a poctivost.
- Mají smysl pro humor a rádi šéfují věcem, jsou přirozenými vůdci.

#### Negativní hledisko:

- Odmítají práci nebo pracují nedbalým způsobem.
- Jsou otráveni pomalým tempem třídy, které považují za nedostatečně aktivní.
- Odmítají určování práce a příkazy, staví se proti jednotvárnosti.
- Často sní během dne.
- Stávají se panovačnými k učitelům i spolužákům.
- Jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním.
- Přecitlivěle reagují na každou formu kritiky, snadno se rozpláčou.
- Předvádí se nebo ruší ostatní, odmítají se podřídit.
- Mohou se stát „třídním šaškem“.
- Jsou netrpěliví, když nejsou vyvoláni k přednesu či odpovědi.

## 1.8 Dvojitá výjimečnost

Portešová (2019) uvádí, že termín dvojitá výjimečnost (twice exceptional) se používá pro specifickou skupinu dětí, kteří jsou mimořádně nadání a současně mají další diagnózu, handicap. Jedná se zejména o souběh mimořádného nadání a:

- Specifické poruchy učení – zejména dyslexie, dysortografie, dysgrafie.
- Poruchy chování ADHD, ADD.
- Aspergerův syndrom.

Portešová (2019) dále uvádí, že nadání a handicap se vzájemně kompenzují, tím jsou obtížně identifikovatelní a učitelé proto označují tyto žáky jako průměrné. Seeley (1982) a Jean (1996) uvádí příčiny nedostatečné identifikace dvakrát výjimečných dětí (in Jurášková, 2006, s. 110):

- *Stereotypní představy o tom, že postižení patří do populace subnormních;*
- *Opožděný vývoj, především ve verbální oblasti (běžné používané inteligenční testy nezachytí v jeho důsledku intelektuální schopnosti);*
- *Nekompletní informace o postiženém dítěti; informace směřují k postižení a nikoliv k silným stránkám a schopnostem;*
- *Nedostatek možností projevit své nadání ve škole, vzhledem k vysoké převaze verbalizovaných úloh.*

## 2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

### 2.1 Vymezení termínu

Slovo autismus pochází z řeckého slova autos = sám. Je automaticky spojováno se symptomem uzavřenosti. Současně se používá termín poruchy autistického spektra (PAS) (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

PAS patří mezi neurovývojová onemocnění, vzniklá na neurobiologickém podkladě, jsou trvalá a v jejích důsledcích je velmi vážně narušen mentální vývoj dítěte, kognitivní funkce jsou postiženy na různých úrovních. Nejedná se o jednotnou poruchu, ale o spektrum poruch (Bazalová, 2012). Na jednom konci autistického spektra se nachází se autismus, který je spojován s opožděným vývojem řeči, či dokonce s její absencí a s opožděným vývojem rozumových schopností. Na druhé straně autistického spektra se nachází Aspergerův syndrom, který naopak není spojován s opožděným vývojem řeči a rozumových schopností (Ernsperger, 2006). V klasifikaci Světové zdravotnické organizace jsou PAS zařazeny mezi pervazivní vývojové poruchy (Bazalová, 2012).

Pervazivní znamená všepromikající. Vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech a komunikace, sociální interakce a myšlení probíhá u těchto jedinců odlišným způsobem než u zdravého jedince. Vzhledem k tomu, že se jedná o poruchy vývojové, jednotlivé projevy se mění s věkem dítěte, některé symptomy mohou postupně odeznít, případně se mohou nové projevit. PAS se projevují již v prvních letech života a trvají po celý život. V důsledku postižení mozkových funkcí nedochází k vyhodnocení informací stejným způsobem jako u jiných lidí. Komunikace, sociální dovednosti, představitost a vnímání u osob s PAS jsou v různé míře narušené a z toho důvodu je odlišné vyhodnocování informací a jejich chování. Diagnostika je založena na přítomnosti určitého počtu symptomů v těchto specifických oblastech, ne na základě jen několika příznaků. PAS se mohou pojit s jakoukoliv poruchou či nemocí a tím je diagnostický proces znesnadněn (Thorová, 2016).

Existuje řada definic, které charakterizují tuto vývojovou poruchu. V pedagogickém slovníku je autismus definován jako *„vývojová porucha, která se projevuje neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený vyjadřuje svá přání a potřeby s těžkostmi a nechápe, že mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do vlastního světa a projevuje*

*se jako extrémně osamělá bytost.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 21, 22). Gilberg, Peeters (in Bazalová, 2012) chápou PAS jako narušení porozumění symbolům. Jedinci s autismem vnímají své okolí striktně logicky a realisticky, což vede k problémům ve vztazích s ostatními lidmi. Hovoří o takzvané „sociální slepotě“, která je zřetelná zejména u Aspergerova syndromu, kde je intelekt zachován v normě. Thorová představuje definici J. Sinclaire (Thorová, 2016, s. 31): *„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí a je všepromikající, je součástí existence.“*

## 2.2 Etiologie PAS

*„Můžeme zjednodušeně konstatovat, že přesná etiologie poruch autistického spektra je stále nejasná a je středem mnoha výzkumů a diskuzí odborníků“* (Bazalová, 2011, s. 35).

Thorová (2016) hovoří o příčinách komplexních a multifaktoriálních. Pro tuto skutečnost svědčí různorodost symptomů a rozmanitost intenzity postižení. Roli hrají:

- Genetické vlivy – vliv heredity je přisuzován stěžejní význam, což podporují výsledky výzkumných studií na dvojčatech, existence PAS v rodině či autistických rysů u rodičů.
- Vlivy prostředí – rizikem pro vznik PAS může být těhotenství - prožívaný stres, výživa matky, infekční onemocnění, užívání léků, předčasné narození. Významný je věk rodičů – vyšší věk otců je významným rizikovým faktorem. Zkoumány jsou i faktory životního prostředí – vliv chemikálií užívaných v domácnostech, znečištění vzduchu, ošetření polí pesticidy.
- Imunitní deficity – v době těhotenství, především během prvního a druhého trimestru, má negativní dopad na vývoj mozku dítěte autoimunní a alergické onemocnění matky, zvyšuje se riziko vzniku PAS.

Autismus se vyskytuje ve všech zemích světa, ne všude je ale náležitě rozpoznáný a diagnostikován. Současné výzkumy udávají četnost výskytu PAS okolo 1 %. Častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek, přibližně v poměru 4 : 1 (Thorová, 2016).

## 2.3 Symptomatologie poruch autistického spektra

Lidé s autismem jsou ve svých projevech a chování rozdílní, jedineční. Nenajdeme dvě osoby s totožnými projevy, přesto všichni vykazují těžké symptomy ve všech oblastech triády (Gillberg, Peeters, 2008).

V sedmdesátých letech definovala britská psychiatryně Lorna Wingová problémové oblasti, které nazvala triádou poškození. Patří sem potíže v sociálním chování, komunikaci a představivosti (Thorová, 2016).

### Sociální chování

Již v raném věku lze vyzorovat u dětí, že nemají zájem o hry, věci kolem sebe, neukazují ukazováčkem na věci, které chtějí. V předškolním období je patrný, nezájem o jiné lidi, zejména o děti. Mohou, ale nemusí se jim vyhýbat. Jiné lidi kontaktují, jen když něco žádají. Rovněž jejich pohled není spontánní, ale strnulý, vyhýbavý. Ve společnosti vrstevníků jsou některé děti natolik zmatené, že křičí, bijí a dožadují se samoty, jiné zase stojí v rohu místnosti, obrácené zády k dětem. V raném školním věku se u některých dětí objeví určitý zájem o vzájemné vztahy, kontakt, ale později se tento vztah vyvíjí nepřiměřeně. Ve společnosti přetrvává názor, že děti s autismem nemají rády tělesný kontakt. Pouze malá část se tělesnému kontaktu po celý život vyhýbá, většina má tělesný kontakt ráda, ale dávají přednost drsným a energetickým aktivitám – lechtání, plácání. V období školní docházky u většiny těchto dětí dochází ke zlepšení v oblasti sociálních vztahů, extrémní abnormality nejsou tak časté, děti lépe snášejí přítomnost jiných osob, některé těší přítomnost druhých lidí. Přesto chybí pocit sounáležitosti a vzájemnosti. Období dospívání je pro značnou část problematické. Dochází ke stagnaci, může nastat regrese až na úroveň předškolních let, ztrácí dovednosti v sebeobsluze, jazykových dovednostech. Často se objevuje hypoaktivita, sebezraňování a stereotypní chování (Gillberg, Peeters, 2008).

Podle Lorny Wingové (in Thorová, 2016) existují celkem čtyři typy PAS podle sociální interakce:

Typ osamělý – nijak se nesnaží navázat fyzický kontakt, spíše se mu vyhýbá, až na určité výjimky, vyhýbá se očnímu kontaktu, odmítá kolektivní hry, nevyhledává útěchu. Dítě může být i velmi aktivní, ale bez schopnosti empatie. Vtrhne mezi děti, je agresivní, ničí

hračky, nevnímá reakce dětí, reakce dospělých nemá vliv na jeho chování. Kontakt s blízkými osobami se s přibývajícím věkem zlepšuje. (Thorová, 2016)

Typ pasivní – sociálnímu kontaktu se nevyhýbá, ale ani ho neinicuje, kolektivu se nevyhýbá, do her se nezapojuje – spíše děti při hře pozoruje. Své potřeby projevuje omezeně, má omezenou schopnost požádat o pomoc, podělit se o zážitek, sdílet radost nebo poskytnout útěchu (Thorová, 2016).

Typ aktivní - zvláštní – v sociální kontakt je spontánní, nemá limity v dodržování intimní vzdálenosti. Přehnaná gestikulace a používání mimiky, často ulpívavý oční kontakt. Obtížně chápe pravidla společenského chování i kontext sociální situace (Thorová, 2016).

Typ formální - afektovaný – tento typ je typický u jedinců s vyšším IQ. Dobré vyjadřovací schopnosti, řeč formální se sklonem k preciznímu vyjadřování. Konzervativní, chladné, odtažité chování. Pečlivě dodržují veškerá pravidla, jejich chování se stává afektivním, pokud nejsou dodržena. Taktéž bývají velmi pravdomluvní, stejně jako u předchozích typů však chybí empatie (Thorová, 2016).

Dle Thorové (2016) existuje ještě pátý typ, typ smíšený – zvláštní. V tomto typu se objevují střípky ze všech výše zmíněných typů. Sociální chování těchto jedinců je přímo závislé na tom, kde se zrovna nachází, s kým komunikují a v jaké se nachází situaci. To způsobuje velké rozdíly, co se kontaktu s jinými lidmi týká.

## **Komunikace**

Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace. Deficity mohou být různorodé, projevují se jak v oblasti verbální, tak i neverbální komunikace, rovněž bývají narušeny všechny roviny řeči. Zhruba polovina dětí s touto poruchou si nikdy neosvojí řeč na takové úrovni, aby sloužila ke komunikačním účelům. Nejméně narušenou řeč mají lidé s Aspergerovým syndromem, mají bohatou pasivní slovní zásobu, potíže se objevují především v sociálním a praktickém využívání komunikace (Thorová, 2016)

Ve verbální komunikaci jsou charakteristické echolálie, rigidita v tématech hovoru, nesprávné používání zájmen, nevyhledávání očního kontaktu, chybí schopnost porozumět slovům v konkrétních životních situacích. Dominuje především nedostatečné sociální užívání řeči. Objevuje se hyperrealistické chápání řeči a problémy s generalizací (Bazalová, 2012).



V neverbální komunikaci se objevují obtíže v porozumění mimice, gestům a řeči těla (Gillberg, Peeters, 2008).

### **Představivost, stereotypní chování**

*„Zvláštnosti v chování pozorujeme u všech dětí s autismem už v prvních letech jejich života. Tyto zvláštnosti jsou přičítány omezené představivosti, která jim nedovoluje projevit se v širším repertoáru vzorů v chování.“* (Gillberg, Peeters, 2008, s. 29).

Narušená schopnost představivosti (imaginace) má na mentální vývoj dítěte vliv v několika směrech. Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby (imitace). Narušení imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, která je základem pro učení a celý vývoj. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě dává přednost činnostem a aktivitám, které obvykle upřednostňují mnohem mladší děti. V činnostech dítě s autismem vyhledává předvídatelnost a upíná se na jednoduché stereotypní činnosti. Hra a trávení volného času se tak nápadně liší od her vrstevníků. Také zacházení s předměty či hračkami je nestandardní. Nemají zájem o nové činnosti a hračky. Některé děti se věnují pouze roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání či přesypávání různých předmětů. Ti, kteří mají zachované kognitivní dovednosti, se zajímají o písmena, číslice, skládání z puzzlů. Úroveň hry závisí i na úrovni motoriky, myšlení a sociálních dovednostech (nápodoba, sdílení pozornosti) (Thorová, 2016).

Gillberg a Peeters (2008) uvádí, že u mnohých vidíme motorické stereotypy – mávání, kroucení a plácání rukama, třepetání prsty, kolébání tělem, potřásání hlavou, pohupování, plácání a otáčení různého typu, chození po špičkách. Některé stereotypy chování mohou časem přerůst v sebe zraňující aktivity – mačkání očí, bouchání hlavou, kousání zápěstí, rány do obličeje, do stehen.

U některých osob se objevují vokální nebo verbální stereotypy – opakování stejného zvuku, stejného slova, kladení jedné a té samé otázky. Mnozí lidé s autismem si vytváří své vlastní přísné rituály a stereotypy (Gillber, Peeters, 2008).

## 2.4 Klasifikace poruch autistického spektra

Mezi klasifikačními systémy poruch autistického spektra má zásadní postavení členění medicínské. V Evropě se používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10) vydávanou Světovou zdravotnickou organizací. Ve Spojených státech Americká psychiatrická asociace vydává Diagnostický a statistický manuál (DSM). (Bazalová, 2012).

*„V roce 2013 byl vydán americký statistický manuál DSM-5 se zcela novým pojetím problematiky (American Psychiatric Association, 2013). Diagnózy Autistická porucha, Aspergerova porucha, Pervazivní vývojová porucha jinak nespécifikovaná a Desintegrační porucha v dětství manuál sloučil do jediné jednotky Porucha autistického spektra. Odstranil také opoždění řeči jako diagnostický znak a ze tří příznakových okruhů potřebných pro diagnózu tak zůstaly jen dva.“* (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 14). V DSM-5 se objevuje dyáda symptomů a hlavními diagnostickými kritérii jsou:

- Narušená sociální komunikace a interakce;
- Omezené, receptivní vzorce chování zájmů a aktivit (DSM-5, 2015).

Thorová (2016) uvádí, že pro potřeby diagnostiky PAS v praxi jsou z hlediska přehlednosti, srozumitelnosti a díky výstižnějšímu definování vhodnější kritéria DSM – IV.

Hrdlička a Komárek (2014) uvádí rozdíly v terminologii a ve spektru poruch MKN-10 a někdejšího DSM-IV (tab. 1).

MKN-10 (1992)	DSM-IV (1994)
Dětský autismus (F84.0)	Autistická porucha
Atypický autismus (F F84.1)	Pervazivní porucha jinak nespécifikovaná
Aspergerův syndrom (F84.5)	Aspergerova porucha

Jiná desintegrační porucha v dětství (F84.3)	Desintegrační porucha v dětství
Rettův syndrom (F84.2)	Rettova porucha
Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)	-
Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	Pervazivní porucha jinak nespecifikovaná
Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)	Pervazivní porucha jinak nespecifikovaná

Tab. 1 Terminologické rozdíly (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 15)

### Dětský autismus

Dětský autismus tvoří základ PAS. Začátek projevů je před třetím rokem věku dítěte a problémy se projevují ve všech oblastech triády. Stupeň závažnosti poruch je různý, symptomy manifestují nejenom v klíčových oblastech, ale osoby s autismem mohou trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se projevují odlišným, abnormálním až bizarním chováním. Speciální projev deficitů se mění s věkem dětí a syndrom lze rozpoznat v každé věkové kategorii (Thorová, 2016).

Nástup příznaků může být ve vývoji dítěte patrný buď již od prvních měsíců, nebo dojde k autistické regresi, kdy začne dítě postupně ztrácet nabyté vývojové dovednosti, především v oblasti řeči, sociálního chování, nonverbální komunikaci, hry i kognitivních schopností (Komárek, Hrdlička, 2014).

Nejčastější psychiatrickou komorbiditou dětského autismu je mentální retardace od mírného pásma až po hlubokou mentální retardaci. Neurologickou komorbiditou je epilepsie (Komárek, Hrdlička, 2014).

### Atypický autismus

*„Tuto diagnózu použijeme, jestliže porucha nesplňuje zcela kritéria pro dětský autismus, buď tím, že nejsou zcela naplněny všechny tři okruhy diagnostických kritérií, nebo je opožděný nástup po 3. roce života“ (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2014, s. 47).*

Dle Thorové (2016) je atypický autismus zastřešujícím termínem pro kategorii osob, pro které by se hodil diagnostický výrok autistické rysy či autistické sklony. DSM-IV termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nerozeznával, analogicky s atypickým autismem používal termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Volkmar (in Thorová, 2016) uvádí, že typické pro tuto kategorii jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost na vnější podněty. Sociální dovednosti jsou méně narušeny než u klasického autismu. Může se jednat o lepší sociální či komunikační schopnosti nebo o absenci stereotypních zájmů. Vývoj dílčích schopností je u těchto dětí značně nerovnoměrný. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od dětského autismu (Thorová, 2016)

### **Aspergerův syndrom**

Jedná se o velmi různorodý syndrom, má svá specifika, problémy, které jsou kvalitativně odlišné od ostatních poruch. Intelekt je v pásmu normy, ale bohužel není jistým ukazatelem plně samostatného života v dospělosti (Thorová, 2016).

Okolím mohou být přijímáni pro své chování jako zvláštní lidé. Mají potřebu sociálně komunikovat, vykazují lepší sociální dovednosti, ale nerozumí sociálním signálům, proto je pro ně obtížné komunikovat, být v kontaktu s jinými lidmi, což vede k úzkostem. Mnohdy podléhají stresu, dochází u nich k výbuchům vzteku (Bazalová, 2012).

Vývoj řeči může být abnormální, může dojít k opoždění. Slovní zásoba je dobrá již od pěti let, ale řeč bývá mechanická, formální, často kopírující výrazy dospělých osob, málokdy odpovídá sociálnímu kontextu. Humor, ironii chápou doslovně, chybí empatie. V řeči se mohou opakovat a v konverzaci se zaměřují na jen na své zájmy než předmět zájmu druhé osoby. Charakteristickým znakem bývá pravdomluvnost a šokující poznámky k cizím osobám. Komplikované je také zapojování do kolektivu vrstevníků, dávají přednost samotě. Obtížné je pro ně chápání pravidel společenského chování, někteří nedokáží orientovat se podle výrazu tváře nebo podle sociálního kontextu (Bazalová, 2012).

Zájmy bývají jednostranné s určitým řádem či s prvky opakování – dopravní prostředky, počítače, programování, mapy, dopravní řády, vodovodní potrubí, kosmos, encyklopedické zájmy apod. Mnoho dětí věnuje pozornost číslům, kreslení. Běžné je memorování textů, informací nejrůznějšího charakteru a reklam. Špatně snáší změny v navyklém řádu a rutíně

a rovněž od druhých lidí vyžadují dodržování rituálů. (Thorová, 2016). Lidé s Aspergerovým syndromem jsou často motoricky neobratní. Mají problém naučit se jezdit na kole, plavat, bruslit, lyžovat (Gillber, Peeters, 2004).

Podle schopností obstat v běžném životě Thorová (2016) orientačně rozděluje Aspergerův syndrom (AS) do dvou kategorií – nízko a vysoko funkční Aspergerův syndrom (tab. 2)

Úroveň adaptability	Projevy chování
Nízko funkční AS	<p>Problémové chování – obtížná výchovná usměrnitelnost, negativismus, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů se zřetelnou úzkostí, výrazné a obtížně odklonitelné repetitivní chování včetně pohybových stereotypií, nepřiměřená emoční reaktivita – destruktivní chování, nízká frustrační tolerance.</p> <p>Sociální a komunikační chování – nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá ignorace či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup</p> <p>Podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, těžká dyspraxie.</p>
Vysoce funkční AS	<p>Sociální naivita, „nikoli „slepota“, pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazně problémové chování, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachovaná sociálně emoční vzájemnost.</p>

Tab. 2 Orientační popis protipólů v úrovni adaptability (Thorová, 2016, s. 194)

Většina osob se nachází někde uprostřed tohoto rozčlenění adaptability. Vývoj dítěte, jeho schopnosti fungovat v běžném prostředí se mění, vliv má i správný pedagogický a výchovný přístup (Thorová, 2016).

### **Jiná desintegrační porucha v dětství**

Dříve byla tato porucha známá pod názvem Hellerův syndrom nebo dezintegrativní psychóza. Poruše předchází období normálního vývoje dítěte a nejčastěji mezi třetím a čtvrtým rokem dochází z neznámých příčin ke ztrátě dosud nabytých schopností

a dovedností. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců. Dochází ke zhoršení komunikačních a sociálních dovedností. Může se stát, že dojde k opětovnému zlepšování dovedností, ale nemusí. Normy se již nikdy nedosáhne. (Thorová, 2016)

### **Rettův syndrom**

Tuto poruchu poprvé popsal rakouský neurolog Andreas Rett, který náhodně objevil víc dívek s překvapivě podobnými vlastnostmi v chování a průběhem vývoje. Rodiče pozorovali normální tělesný, senzomotorický a řečový vývoj v prvních 6 – 18-ti měsících. Následuje etapa zpomalení, zastavení a následně fáze rychlého propadu získaných dovedností – ztráta řeči, úchopu, řízených pohybů rukou (Samirski, 2014).

Typické pro tento syndrom jsou kroutivé, svíravé nebo tleskové pohyby rukou. Může se vyskytnout nepravidelné dýchání zahrnující epizody hypoventilace, apnoe a zadržování dechu. Později se vyvíjí skolióza nebo kyfoskolióza, téměř všechny pacientky mají epilepsii a rovněž i těžké mentální postižení. Rettův syndrom je geneticky podmíněné onemocnění, které postihuje pouze dívky (Hrdlička, Komárek, 2014).

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

Porucha v sobě spojuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ pod 50, stereotypní pohyby, sebepoškozování. V období dopívání někdy bývá hyperaktivita nahrazena hypoaktivitou. Sociální narušení autistického typu chybí. Porucha je uvedena pouze v MKN-10 (Hrdlička, Komárek, 2014).

### **Jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná**

Tato kategorie se nevyužívá příliš často, protože diagnostická kritéria nejsou přesně definována. Diagnózu dostávají děti, u kterých je narušena komunikace, sociální interakce, hra a představivost. Některé symptomy se mohou blížit nebo i odpovídat normě, ale ne natolik, aby mohla být stanovena diagnóza autismus nebo atypický autismus. (Thorová in Bazalová, 2012)

## 3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

### 3.1 Vymezení pojmu inkluze a inkluzivní vzdělávání

Před rokem 1989 fungoval v ČR jednotný systém vzdělávání. Vzdělávání žáků s postižením byl realizován formou tzv. segregované edukace – výlučně ve speciálních školách, které byly rozděleny podle typu postižení. Změnou politicko-spoločenského systému se změnil nejenom přístup k těmto dětem, ale i přístup k vzdělávání, který vyústil ve snahu o jejich integrativní a následně inkluzivní edukaci (Lechta, 2016).

Solz (2007, in Lechta, 2016) vymezil pět přístupů k edukaci žáků s postižením:

- Exkluze – děti jsou vyloučeny z edukačního procesu.
- Segregace – jedná se o selektivní přístup, který vychází z názoru, že žáci s postižením mají být vzdělávání v co nejhomogennějších skupinách, ve kterých mají optimální podmínky pro edukaci. Edukační soustavu tvoří běžné školy a školy speciální.
- Integrace – s určitou podporou se žáci s postižením mohou vzdělávat v běžné škole. V případě neúspěšné integrace mohou pokračovat ve vzdělání ve speciální škole. Jde o duální systém, ve které funguje integrovaná a segregovaná edukace.
- Inkluze – myšlenka integrace se rozvíjí v novou kvalitu. Faktorem ulehčujícím práci pedagoga má být heterogenost (diverzita), odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, segregující instance tak postupně zanikají.
- Různorodost je normální – proces inkluze je dovršen, inkluze se stává samozřejmostí.

Pojmy integrace a inkluze se staly významným jevem současné doby. Jsou to široké pojmy, do jejichž okruhů spadají klíčové oblasti kvality života člověka. Řeší socializaci, vzdělávání, uplatnění na trhu práce a následně zaměstnanost heterogenních skupin populace. Integrace je proces, ve kterém společnost prostřednictvím vhodně zvolených postupů vytváří podporu osobám s postižením a znevýhodněním. Inkluze se chápe jako přijetí a akceptace všech osob. Inkluzivní prostředí uznává hodnoty každého člověka a respektuje jeho případné jinakosti (Kajela, Zezulková, 2016).

Slowík (2016) popisuje inkluzi jako nikdy nekončící proces. Jedinci s postižením se zúčastňují všech činností a aktivit stejně, jako lidé bez postižení. Při těchto aktivitách nejsou využívány žádné speciální potřeby a postupy. Odpovídající pomoc a podpora nastupuje v situacích, kdy je to nezbytně nutné. Inkluzivní vzdělávání upřednostňuje začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, využívá běžné vzdělávací metody a prostředky.

*Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální se považuje spíše rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů. Jednotlivci nejsou nuceni splňovat dané normy, naopak společenství vytváří struktury, do nichž se vejdou všichni a podle svých schopností dosahují cenných výkonů, které přispívají k budování celku (Anderliková, 2014, s. 43).*

Sociální heterogenita je samozřejmou a nezbytnou podmínkou soužití společnosti. Heterogenita žáků je charakteristikou inkluzivní školy. Žáci jsou rozdílní temperamentem, mateřským jazykem, náboženstvím, národností, zájmy a schopnostmi a mnoho dalších odlišností. Tyto odlišnosti mohou být vnímány jako samozřejmost či přínos, ale také mohou vyvolávat konflikty (Hájková, Stehlíková, 2010).

Podle Tannerbergerové (2016) je termín inkluzivní vzdělávání laickou a často i odbornou veřejností mylně a nesprávně vymezen. Dochází ke zkresleným a zjednodušujícím formulacím a představám, že inkluze je určena minoritním skupinám či jednotlivcům.

Inkluze umožňuje všem dětem vzdělávat se v běžné základní škole, nejlépe v místě jejich bydliště. Učitelé v takto orientovaných školách musí ke každému žákovi přistupovat individuálně. Na tomto přístupu je postavena nejenom výuka, ale i organizace školy. Výuka se zaměřuje na to, aby každý žák využil celý svůj potenciál, naučil se komunikovat, spolupracovat a zažil ve škole úspěch. Heterogenita žáků zde není chápána jako přítěž, ale jako cesta k rozvíjení respektu k sobě i ostatním (Tannerbergerová, 2016).

*„Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního vzdělávacího procesu, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka.“ (Walterová in Tannerbergerová, 2016, s. 35).*

Úspěšnost inkluze je ovlivněna řadou faktorů. Podle Slowíka (2016) je úspěšnost inkluze ovlivněna prostředím školy, postoji a kompetencemi učitelů ke vzdělávání žáků se SVP, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, přijetím ze strany učitelů, spolužáků



a jejich rodičů, míra a kvalita speciální podpory a postoji společnosti a místní komunity ke školní inkluzi.

Inkluzivní vzdělávání staví na mnoha principech. Tannenbergerová (2016) uvádí tyto nejdůležitější a nejčastější principy: humanismu a demokracie, heterogenity, spolupráce, individualizace, regionalizace, otevřenosti a efektivity, celistvosti.

### 3.2 Rozdíl mezi inkluzí a integrací

S pojmem inkluze úzce souvisí pojem integrace. Tyto pojmy jsou často mylně ztotožňovány či zaměňovány.

*„Slovo integrace má řadu významů - v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“.*“ (Jesenský in Slowík, 2016, s. 31).

*„Pojem integrace vnímáme ve významu sjednocení, souladné spojení, zapojení, začlenění, zařazení. Integrační přístup spočívá v zajištění speciálních podmínek, prostředků a podpory u osob s postižením při zapojování do běžného života ve společnosti“* (Bartoňová, Vítková, 2010, str. 169).

*„Integrované vzdělávání je chápáno jako „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 87).

V základních školách můžeme se setkat s individuální integrací, kde je žák se speciálními vzdělávacími potřebami zařazen do běžné třídy. Druhým způsobem je skupinová integrace a žák je vzděláván ve skupině nebo třídě, která byla zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto žákům musí být zajištěna odborná podpora a pomoc (Tannenbergerová, 2016).

Polemice, zda existuje rozdíl mezi integrací a inkluzí, se věnuje řada významných odborníků v zahraničí, například: Mittler (2000) ve Velké Británii, Speck (2008), Leonhardt (2012) v Německu, Biewer (2009) v Rakousku, Zaszkaliczky (2010) v Maďarsku, ale i u nás například – Horňáková (2006), Lechta (2010b) (Lechta, 2016).

Hlavním rozdílem je, že do skupiny inkluzivní edukace se zařazuje mnohem širší populace, nejenom žáci s postižením a znevýhodněním, jak je tomu u integrované edukace. Školy by při inkluzi měly přijímat všechny žáky bez ohledu na intelektuální, fyzické, sociální, emocionální a jazykové nedostatky nebo dispozice. Jedná se například i o děti nadané, pracující děti a děti z ulice, děti z odlehklých oblastí, děti z kočujících skupin, děti z etnických a kulturních menšin nebo děti ze znevýhodněných skupin (Lechta, 2016).

Dalším rozdílem je akceptování duálního systému vzdělávání žáků s postižením na straně integrace (speciální a běžné školy). Inkluze naopak usiluje o postupné odstranění dvou souběžných systémů a vytvořit jeden, ve kterém budou vytvořeny podmínky pro edukaci všech žáků, aby mohla být „škola pro všechny“ (Lechta, 2016). Inkluzivní škola je založena na didaktických principech, které chápe učení jako individuální a individualizovaný proces, z něhož profitují všichni jeho účastníci (Hájková, Strnadová, 2010).

Jako další rozdíl můžeme uvést ten, že při integraci se očekává žákovo přizpůsobení se edukačnímu systému, kdežto při inkluzi se očekává, že edukační systém se přizpůsobí všem žákům (Lechta, 2016). Integraci lze posuzovat jako mechanismus či opatření, naproti tomu inkluzi jde chápat jako systém či proces (Tannerbergerová, 2016).

Rovněž Anderliková (2014) ve své publikaci vymezuje rozdíly mezi integrací a inkluzí. Vychází z poznatků Andrese Hinze, Susanne Abramové a Waltera Kröga (tabulka č. 3).

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin postižení a ne postižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčleněni.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.

Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorováním nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společnosti.
Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnosti přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.

Tab. 3 Rozdíl mezi integrací a inkluzí (Anderliková, 2014, s. 45)

### 3.3 Legislativa

V posledních desetiletích došlo v ČR k výrazné změně v přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto změny se projeví v legislativě, která vymezuje inkluzivní vzdělávání. Současnou legislativou jsou respektovány vzdělávací potřeby žáků s těžkým a kombinovaným postižením. Tito žáci se vzdělávají v základních školách speciálních podle rámcového vzdělávacího programu pro obor základní škola speciální. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Významným krokem k podpoře inkluzivního vzdělávání v ČR je ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů), který byl v roce 2006 schválený Valným shromážděním OSN. Cílem Úmluvy je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám pro osoby se zdravotním postižením (Bartoňová, Vítková, 2016).

Do současné školské legislativy, zahrnující inkluzivní vzdělávání, se promítá Strategie vzdělávací politiky České republiky do r. 2020. Mezi priority tohoto dokumentu patří

- „přesněji vymezit typy a stupně znevýhodnění a nadání dětí a žáků a jim odpovídající podpůrná opatření včetně financování,

- *podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory,*
- *zavést systém diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb pro děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí tak, aby bylo možno vyhodnocovat úspěšnost opatření na podporu jejich vzdělávání“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, s. 16, 17).*

V oblasti vzdělávání se řídíme zákony a vyhláškami vydávané Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), novelizován zákonem č. 82/2015 a podrobně upraven prováděcí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Ve Školském zákoně je v úvodu stanoveno, že vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a na zásadě zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (MŠMT, 2020 [online]).

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. přinesla v §16 – 19 změny ve vzdělávání žáků se SVP a vytvořila základní předpoklady pro uplatnění principů inkluzivního vzdělávání. Žák se SVP je hodnocen podle hloubky svého znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření (Lechta, 2016).

V zákoně je nově definován žák se SVP a podpůrná opatření. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (MŠMT, 2020 [online]).*

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje pravidla vzdělávání žáků se SVP uvedených v §16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných. Při postupech upravených touto vyhláškou se přihlíží ke všem

vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje. Vyhláška vymezuje a rozpracovává podpůrná opatření, charakterizuje individuální vzdělávací plán, vymezuje činnosti asistenta pedagoga a jiné praktické náležitosti. Čtvrtá část vyhlášky se zabývá vzděláváním nadaných žáků, definice nadaného žáka, pravidla pro úpravu vzdělávání, individuální plán. (MŠMT, 2020 [online]).

Důležitou vyhláškou, kterou je také třeba zmínit v souvislosti s inkluzivním vzděláváním je vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Bazalová (2017) ve své publikaci podotýká, že novelizace školského zákona a navazující vyhlášky přinesly bouřlivou diskusi, četná prohlášení a mediální vystoupení tehdejší ministryně Valachové. Praxe ukázala, že nedošlo k velkým změnám a legislativně byl podložen inkluzivní způsob vzdělávání. Důraz je kladen, aby se žáci vzdělávali v běžných školách, ale tato možnost už zde byla. Již nejsou vyjmenovávána jednotlivá postižení, ale jedná se o děti, které potřebují podpůrné opatření. Podstatné je individuální posouzení toho, co dítě potřebuje pro úspěšnou edukaci, nikoli dělení podle diagnózy.

### 3.4 Podpůrná opatření

Poprvé se podpůrná opatření ve vzdělávání objevila ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která stanovila při vzdělávání užívání vyrovnávacích a podpůrných opatření. Vyrovnávací opatření sloužila k zajištění vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Podpůrná opatření byla využívána u žáků zdravotně postižených speciálními vzdělávacími potřebami a zahrnují *„využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“* (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 28). Podle této vyhlášky jsou podpůrná opatření poskytována i žákům mimořádně nadaným. Novela školského zákona, 82/2016 Sb., dopracovává a rozšiřuje pojem podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou využita u široké

skupiny žáků, kteří jsou ze stanovených důvodů znevýhodněni ve vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se SVP na jednotlivých stupních škol, jsou aplikovatelné v běžných školách i školách samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrná opatření mění model dělení žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního a sociálního znevýhodnění na model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

System podpůrných opatření i jeho jednotlivé části dodržuje následující principy a zásady, které jsou základními pravidly při uplatnění podpůrných opatření ve školách:

- Nediskriminace,
- Spravedlnost a rovný přístup,
- Odbornost a kvalita,
- Efektivita a dostupnost,
- Jednotný přístup,
- Metodické vedení,
- Kontinuita a spolupráce,
- Rozvoj a otevřenost (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Přehled podpůrných opatření a postupů poskytování upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, člení je do pěti stupňů podle organizačních, pedagogických a finančních náročností.

1. stupeň – slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav dosáhnout zlepšení. Tento druh podpůrného opatření navrhuje a poskytuje škola (MŠMT, 2020 [online]).

2. – 5. stupeň a stanovuje na základě vyšetření vždy jen školské poradenské zařízení (PPP, SPC). SPC nebo PPP žákovi stanoví konkrétní podpůrná opatření, která odpovídají danému stupni podpory. Žádost na stanovení speciálních vzdělávacích potřeb může vznést rodič, zletilý žák (i na doporučení školy) a v nutných případech i orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Výsledkem šetření jsou dva dokumenty: zpráva z vyšetření a doporučení (ke vzdělávání). Zpráva je určena rodičům, doporučení obsahuje stručný popis příčin obtíží žáka a především vhodná doporučení k úpravě vzdělávání žáka – tj. doporučení vhodných podpůrných opatření. Podmínkou poskytování podpůrných opatření 2. – 5.

stupně je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Zákon stanoví tato podpůrná opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 7):

*„a. Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ).*

*b. Úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče.*

*c. V případě potřeby prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky.*

*d. Úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.*

*e. Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů.*

*f. Úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy.*

*g. Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.*

*h. Využití asistenta pedagoga.*

*i. Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu jeho pobytu ve škole a jejich působnost upravuje zvláštní právní předpis.*

*j. Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“*

### **3.5 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají možnost inkluzivně vzdělávat se (Bazalová, 2017) :

- Ve školách hlavního vzdělávacího proudu.
- Ve speciálních školách pro žáky se zdravotním postižením.
- Ve třídách, odděleních nebo skupinách ve školách.
- Jiným způsobem (individuální vzdělávání bez pravidelné účasti ve vyučování)

Ve školách hlavního vzdělávacího proudu jsou inkluzivně vzděláváni nejčastěji žáci s Aspergerovým syndromem, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo vzdělávat se v základní škole speciální, pokud nejsou vzděláváni jinak (Bazalová, 2017).

Lechta (2016) uvádí, že je velmi důležitá informovanost pedagogů před vstupem dítěte do běžné základní školy a spolupráce s poradenským pracovištěm. V případě PAS poskytují služby zejména SPC zaměřená na PAS nebo na žáky s mentálním postižením, eventuálně kombinovaným postižením. Jejich úkolem je posoudit vhodnost zařazení dětí do škol, provádět diagnostiku již diagnostikovaných dětí s PAS vzhledem ke stanovení podpůrných opatření, poskytovat poradenství, spolupracovat na individuálním vzdělávacím programu a následně monitorovat plnění, navrhnout intervence (Bazalová, 2017).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 NADANÝ ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Téma diplomové práce je hodně specifické, zabývá se vzděláváním a rozvojem nadání u žáků s PAS. Odborná literatura uvádí často jenom zmínku o těchto žácích, charakterizovaných jako dvakrát výjimeční žáci. Většina zdrojů uvádí informace převážně o nadaných žácích nebo o žácích s PAS a možnostech jejich integrace/inkluze do běžné základní školy. Současná školská legislativa vyžaduje inkluzivní přístup, přijímání všech dětí do škol bez rozdílů a o problematice dvojí výjimečnosti máme velmi málo informací.

### 4.1 Cíle výzkumného šetření a jeho metodologie

Hlavním cílem práce je zjistit jakým způsobem je rozvíjeno nadání inkluzivně vzdělávané nadané dívky s Aspergerovým syndromem.

#### Dílčí cíle:

- Zjistit jakým způsobem je rozvíjeno nadání rodiči
- Zjistit zda se vyskytly problémy při zařazení dívky do třídy, školy
- Zjistit zda probíhá vzájemná spolupráce školy a rodiny při vzdělávání a rozvíjení nadání
- Zjistit jakým způsobem probíhá spolupráce školy a rodiny při vzdělávání nadané dívky s PAS

#### Hlavní výzkumná otázka:

*Jak je rozvíjeno nadání u dívky s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole?*

#### Dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Jak rodiče rozvíjí nadání u své nadané dcery s Aspergerovým syndromem?

VO 2: Jaký byl průběh zařazení nadané dívky s Aspergerovým syndromem do třídy, školy?

VO 3: Probíhá spolupráce školy a rodiny při vzdělávání nadané dívky s Aspergerovým syndromem?

Praktická část je zpracována formou kvalitativního výzkumu. Švaříček (in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

„*V kvalitativním výzkumu se neověřují předem formulované hypotézy, nýbrž poznatky se formulují v průběhu pozorování a popisu daných jevů.*“ (Průcha, 2015, s. 188).

Respondentkami výzkumu je třídní učitelka, asistentka pedagoga, speciální pedagožka a matka žákyně.

Výzkumné šetření se uskutečnilo prostřednictvím základních technik: pozorování, polostrukturované rozhovory, analýza dokumentů a případová studie.

Pozorování je jednou z metod sběru dat kvalitativního výzkumu. Prostřednictvím pozorování lze získat přehled o tom, co se v dané situaci odehrává (Švaříček, Šed'ová, 2007). Pozorování musí být plánované, systematické a objektivní. Existují různé varianty pozorování. V kvalitativním výzkumu se zpravidla používá nestrukturované nebo zúčastněné pozorování, při kterém sledované jevy a procesy nejsou výzkumníkem předem předběžně strukturalizovány a zaznamenávány podle různých kategorií. (Průcha, 2009)

V kvalitativních výzkumech se nejčastěji používá zúčastněné pozorování. Badatel se pohybuje ve sledovaném prostředí a jevy spíše pozoruje, než aby je inicioval nebo se na nich přímo podílel (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Polostrukturovaný rozhovor Hendl (2005) popisuje jako rozhovor podle návodu s jasným cílem a volnějším vedením. Jedná se o flexibilní metodu, která dává respondentovi možnost volně hovořit o tématu. Otázkami lze upřesnit odpovědi respondenta, aby se v konečné fázi výzkumníkovi dostala odpověď, kterou požadoval.

Rozhovory s pedagogickými pracovníky a s matkou vychází z předem připraveného seznamu otázek.

K tomuto výzkumu je využita případová studie, která vyžaduje analýzu všech dostupných dokumentů. Základní školou bylo poskytnuto k nahlédnutí doporučení ze SPC a individuální vzdělávací plán (IVP). Matka žákyně poskytla výsledky psychologického vyšetření a zprávy z vyšetření v SPC.

Všechny dokumenty v rámci šetření jsou použity se souhlasem matky. Vzhledem k udržení anonymity a vyhovění požadavku matky dívky není uvedeno v práci jméno školy a jméno žákyně je změněno.

Všechny respondentky výzkumu byly předem informovány, k jakému účelu budou využity veškeré informace. Rovněž souhlasily s možností nahrávání rozhovoru.

## **4.2 Charakteristika místa šetření**

Samotnému výzkumu předcházelo zjištění, ve kterém městě a škole jsou inkluzivně vzdělávání nadaní žáci s PAS. Zde nám bylo velmi nápomocné SPC pro děti s autismem. Po dohodě a souhlasu školy, speciální pedagožky, třídní učitelky a matky dívky mohl započít samotný výzkum.

Výzkumné šetření probíhalo na základní škole v Moravskoslezském kraji. Škola se nachází v blízkosti centra města, z hlediska dopravy je velmi dobře dostupná. Podle aktuálních informací se zde vzdělává 340 žáků v 17 třídách – 10 tříd na I. stupni a 7 tříd na II. stupni.

Výuka probíhá ve dvou samostatných budovách a součástí budovy I. stupně je i školní družina. Součástí školy je i mateřská škola, která je tvořena samostatnou budovou. Škola se dlouhodobě zaměřuje na rozvíjení talentu jednotlivých žáků a v poslední době i na vzdělávání dětí cizích státních příslušníků, zejména Vietnamské národnosti.

Na škole je zřízeno školní poradenské centrum. Jedná se o komplexní službu žákům, jejich rodičům a pedagogům. V rámci centra působí výchovná poradkyně, školní metodička prevence a školní speciální pedagožka. Na základě doporučení školských poradenských zařízení působí na škole také 6 asistentů pedagoga.

Výzkum se zabývá nadanou dívkou s Aspergerovým syndromem, která se vzdělává v této škole, ve třídě 3. A. Třída se nachází na druhém poschodí. Jedná se o méně početnou třídu, ve třídě je vzděláváno celkem 18 žáků, z toho 10 děvčat a 8 chlapců. Kromě nadané žákyně s PAS jsou ve třídě také další 2 žáci vzděláváni na základě IVP. Třída je vybavena velkým množstvím didaktických pomůcek. Je vybavena interaktivní technikou, tabulí propojenou s počítačem a internetem. Didaktické pomůcky jsou využívány ve většině vyučovacích hodin. S technikou mají možnost pracovat i samotní žáci, díky tomu je uspokojena jejich zvědavost. Třída je rozdělena na dvě části. V přední

části probíhá výuka a v druhé polovině je vhodně přizpůsobený prostor k relaxaci a hrám o přestávce. Tato třída je využívána v odpoledních hodinách školní družinou.

Šetření probíhalo od začátku 2. pololetí školního roku 2019/2020. Tuto část realizace výzkumu nepříznivě ovlivnila pandemie infekčního onemocnění COVID-19 a následná mimořádná opatření vyhlášena vládou České republiky. Z důvodu vyhlášení nouzového stavu došlo od března k úplnému uzavření škol a školských zařízení, výuka probíhala distanční formou. K obnovení běžné výuky do konce školního roku již nedošlo. Tento stav měl nepříznivý vliv na získání dat.

Dokumenty týkající se dívčina vzdělávání, zpráva ze SPC a IVP byly poskytnuty k nahlédnutí ve škole, spolu s podpisem dohody o mlčenlivosti.

Dílčí část výzkumu probíhala s matkou v domácím prostředí.

### **4.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumným vzorkem je devítiletá nadaná dívka s Aspergerovým syndromem, která je inkluzivně vzdělávána na 1. stupni v běžné základní škole. Má přiznána podpůrná opatření 3 stupně, které zahrnují vytvoření IVP, asistenta pedagoga a hodiny speciálně pedagogické péče. Pro tento účel byla vypracována případová studie.

## **4.4 Výzkumné šetření**

### **4.4.1 Případová studie**

Případová studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika případů. Zachycuje složitost případu, popisuje vztahy v jejich celistvosti (Hendl, 2005). Jako podklad pro vypracování studie jsou využity výsledky z odborných vyšetření, SPC a IVP, data a informace od matky dívky.

#### **Případová studie**

Jméno: Andrea

Věk: 9 let

Diagnóza: Aspergerův syndrom s nadprůměrnou kognitivní kapacitou v pásmu geniality, vysoce funkční.

### Rodinná anamnéza

Matka – věk 40 let, středoškolské vzdělání s maturitou, pracuje jako administrativní pracovnice, pracovní úvazek je zkrácený. Léčí se žaludečními vředy.

Otec – věk 42 let, středoškolské vzdělání, pracuje jako strojník. Jeho zdravotní stav je dobrý.

Sourozence nemá.

V rodině a u příbuzných se PAS nevyskytují.

Rodina není úplná. V pěti letech dívky se rodiče rozvedli a nyní žije s matkou. Kontakt s otcem je pravidelný, cca 14 dnů o víkendech. Na pobyt u otce se těší. V nové rodině otce jsou dvě děti starší Andrey, se kterými má dobré vztahy.

Dle matky mají s otcem Andrejky rozdílné způsoby výchovy. Otec je ve výchově velmi benevolentní, Andrejka má údajně u otce vše dovolené.

### Období raného vývoje

Těhotenství popisuje matka jako obtížné období s častými nevolnostmi, měla vysoký krevní tlak, těhotenskou cukrovku. Porod byl komplikovaný, indukovaný. Po porodu dítě nekojila.

Andrejka po čtyřech lezla ve 21. měsíci, chodit začala až ve 2 letech, nácvik na toaletu se dařil až po 2. roce života.

Ve vývoji řeči bylo přítomno žvatlání, první slova se vyskytly kolem 1. roku. Ve dvou letech mluvila ve větách.

V prvním roce života prodělala těžký zánět ledvin, trpěla častými záněty horních dýchacích cest, později jí bylo diagnostikováno astma. Rovněž má sníženou imunitu, je alergická na prach, pyly, roztoče.

Od raného dětství byla vedena v nefrologické, alergologické a neurologické ambulanci, zde byla sledována pro opožděný psychomotorický vývoj.

Dle matky byla Andrejka velmi klidné dítě, které do dvou let nezaplakalo. Již v tomto období si všímala některých nápadností. Nechtěla se nosit v náručí, spát a ležet chtěla

pouze ve své postýlce, neklidná byla i při změnách prostředí v průběhu dne. Při spaní vyžadovala klid a tmu, což přetrvává doposud, špatně usíná. Horší byl i oční kontakt.

### Období předškolního vzdělávání

Do mateřské školy nastoupila ve 3,5 letech a adaptace byla obtížná. Kvůli zdravotnímu stavu byla její přítomnost ve školce nepravidelná, často byla nemocná. Do kolektivu se velmi špatně adaptovala, byla flegmatická. Skupiny dětí hlavně pozorovala z povzdálí, mezi děti se příliš nezapojovala. Vadil jí hluk, křik a neustálé běhání dětí. Dávala přednost prohlížení knih, kreslení, skládání. O klasické hračky - panenky, zvířata neměla zájem. Později se přizpůsobila, ale preferovala mladší děti.

Číst se naučila již ve 4,5 letech, v 5 letech psala hůlkovým písmem, před nástupem na základní školu sčítala a odečítala s přechodem přes desítku, dokázala pojmenovat a rozlišit geometrické tvary. Z her měla a má nejraději skládání puzzle, kostek, lega, fascinovaly ji provázky - svazování k sobě židlí, natahování provázků po bytě. S dětmi si nechtěla hrát, na hřiště chtěla chodit, jen když tam nikdo nebyl. Oblíbenou činností je četba z knih, naslouchání textu. V tomto období se začíná zajímat o přírodu, lidské tělo, vesmír.

Špatně se vyrovnává se změnami činností, změnou prostředí. Nemá ráda hlučné prostředí. Problémy jsou i při cestování hromadnou dopravou. Největší problémy se vyskytují, když má odejít z domu. Nastává pláč, odmítání se oblékat, svíjení se po podlaze, křik, následně škrábání, kopání, štípání matky. Tyto dramatické projevy nejsou v mateřské škole, vyskytují se pouze v domácím prostředí.

Horší je schopnost sebeobsluhy, kdy je jí zapotřebí pomáhat při oblékání, potíže jsou s vykonáním osobní hygieny.

### Psychologické vyšetření

V 5,5 letech odeslána na psychologické vyšetření pro poruchy chování. Po sériích testů diagnostikována porucha autistického spektra – velmi mírný atypický vysoce funkční autismus, který se projevuje především v poruše adaptability, vázáno vše hlavně na osobu matky. Emoční reakce byly charakterizovány jako velmi nezralé, sociální složka rovněž disharmonická. V plánu dalšího vyšetření u klinické psycholožky bylo zpřesnění kognitivní kapacity a byl jí naměřen celkový intelekt IQ 145 bodů. V 7,5 letech byla tato diagnóza zpřesněna, dalším vývojem naplnila kritéria Aspergerova syndromu.

Doporučení z tohoto vyšetření:

- Doporučeno vyšetření v SPC pro děti s autismem
- Integrate
- IVP
- Zvážit vhodnost asistenta
- Do první třídy vhodný nácvik samostatnosti, přípravy na změny apod.

### Období školní docházky

Na základní školu nastoupila v místě bydliště. Od 1. třídy má k podpoře ve vzdělávání zkušenou asistentku pedagoga, aby dohlédla na sebeobsahu a na nácvik sociálních dovedností, podílí se na vytváření přiměřeného vztahu k vrstevníkům, zajišťuje kontakt s matkou. Má vypracovaný IVP, který zohledňuje její nadání a organizaci výuky.

Na třídní kolektiv si zvykala dlouho. O druhé má zájem, ale nepřiměřeně interpretuje vztahy, nerozumí motivům druhých lidí. Nechápe nadsázku, nerozumí vtipu. Všechno bere doslovně. Třídní kolektiv ji přijal. Má zde své kamarády. Chování je bezproblémové.

Dívka je nadprůměrně nadaná ve výukových předmětech, především v matematice, prvouce. Má encyklopedické znalosti v přírodovědné oblasti. Slovní zásoba je bohatá, tvoří bohaté slovní odpovědi.

S učivem nemá potíže, problémy se projevily v sociálních kontaktech. Ve škole plní zadané úkoly, ale je zapotřebí ji motivovat k vykonání činností, které ji nezajímají. Staví se do opozice a splnění zadaných úkolů je potom časově náročné. Tempo v práci je následně přizpůsobované dané situaci. Všechno musí mít dopředu naplánované a řádně rozvržené.

Je hodně sebekritická, podceňuje se. Aby se v kolektivu neodlišovala, nedává najevo úzkostné stavy. Problémy v chování se projeví až doma. Přetrvávají každodenní náročné odchody do školy, kdy nechce vstávat, oblékat se, následuje křik, pláč. Ubyla přímá agrese vůči matce, ale kope a tříská do věcí ve svém pokoji. Vypravení do školy zabere i tři hodiny, aby byla schopná dojít včas. Po roce a půl se podařilo ve spolupráci se školou, SPC a rodičů nastavit režim a nyní dochází do školy včas. Vždy je nutné ji předem upozornit na jakoukoliv změnu.

### Sebeobsluha

V sebeobsluze je zapotřebí mírné dopomoci, připravit oblečení a dohlédnout na správné pořadí v oblékání. Hygienu zachovává s dohledem, musí se upozornit na očistu rukou.



Problémy přetrvávají s vykonáním ranní a večerní hygieny, vždy je nutno přesvědčovat, dohlížet splnění. Vše vykonáváno s dohledem matky.

#### Jemná a hrubá motorika

V jemné motorice nebyly deficity. Kreslí, stříhá, lepí. Je trpělivá a zručná při skládání lega, puzzle, v obou případech nepotřebuje předlohu.

V hrubé motorice jsou určité nedostatky, což se projevilo v tělesné výchově, kde se nevyrovná spolužákům. Je pomalejší, opatrná, ale velmi snaživá. Během školní docházky došlo v této oblasti ke zlepšení.

#### Vnímání

Sluch a zrak je normální. Reaguje na zvuk, orientuje se podle zvuku. Oční kontakt navazuje sporadicky. Fyzického kontaktu se nebojí.

#### Volnočasové aktivity

V odpoledních hodinách navštěvuje školní družinu. Docházka není pravidelná. Ráda čte a kreslí, zajímají ji dokumenty o přírodě, řeší různé hlavolamy, skládá puzzle, lego.

### **4.4.2 Pozorování**

Pro získání dat pozorováním byl vypracovaný plán naší přítomnosti ve vyučovacích hodinách třídní učitelkou a speciální pedagožkou. Docházení bylo naplánováno tak, aby byla pokryta větší část předmětů, přestávek a aby byla možnost vysledovat různé interakce ve třídě, způsob práce s dívkou, rozvíjení nadání v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Ve všech těchto předmětech vyučuje třídní učitelka a byla ochotna rozvrh hodin přizpůsobit možnostem pozorování. Na tuto změnu musela s asistentkou předem připravit Andrejku.

Do pozorování zasáhly jednak předpokládané události – onemocnění Andrejky a kontrolní vyšetření odborníky, které se vyřešily posunutím termínu, ale v největší míře šetření ovlivnila nepředpokládaná pandemie viru COVID-19, pro kterou byly uzavřeny všechny školy. Získání plánovaných dat bylo značně omezeno.

Získávání dat bylo realizováno formou zúčastněného pozorování. Žáci ve třídě byli vždy předem informováni o přítomnosti, ale neznali pravý důvod. Poznatky a vypořádané situace byly průběžně zapisovány a následně vyhodnoceny.

Dívka sedí v zadní lavici, je zde spokojenější. V blízkosti je asistentka, která si k ní sedá při individuální práci. Vedle lavice je odkládací stoleček s kancelářským boxem pro odkládání a chytání sešitů a učebnic, krabička s kartičkami. Vedle lavice je malá nástěnka s barevně podkresleným rozvrhem.

Na začátku přestávky si Andrejka pod dohledem asistentky uklidí pomůcky z hodiny a připraví si další podle rozvrhu. Kromě této lavice je zde druhá, která slouží k relaxaci, o přestávce si zde kreslila nebo prohlížela knihu se spolužáky, hráli hru.

Vyučovací hodiny byly pestré, byly zařazovány různé aktivity, relaxační přestávky ve výuce. Každé hodině předcházelo seznámení se s jejím průběhem. Pokud nastala menší změna, chtěla Andrejka vysvětlení, což přijala. Do činností a aktivit ve vyučování se zapojovala. Učitelku a asistentku respektovala. Byla motivována jak učitelkou, tak asistentkou k výkonu.

V matematice pracují podle metody prof. Hejného, úlohy jsou zaměřeny na přemýšlení. Andrejka pracovala samostatně, v počítání byla rychlá. Měla připravený pracovní list se složitějšími příklady, slovními úlohami. Učitelka zařadila hru „Na Zmrzlíka“ při procvičování násobilky, využita byla interaktivní tabule k procvičování. Aktivně se do všech činností zapojovala.

V českém jazyce se Andrejka zapojovala do běžné výuky. Pracují s učebnicemi z nakladatelství Didaktis. Při vypracování úkolu v pracovním sešitě individuálně s ní pracovala AP. Zařazená byla oddechová chvíle formou hry, k procvičování učiva opět využívala učitelka interaktivní tabuli.

V prvouce probíhal výklad frontálně. Učitelka zapojovala do výkladu Andrejku, vyzývala ji k doplnění výkladu. Její vědomosti z této oblasti jsou výborné.

Ve vyučovacích hodinách nevykřikovala. Málo se hlásila. Bylo pozorovatelné, že si na kolektiv zvykla, má zde kamarádky. Rovněž i kolektiv ji přijal, nevyčleňují. Zapojují se s ní do běžné komunikace.

### **4.4.3 Rozhovory**

Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly naplánovány v prostředí školy. Vstupní rozhovory proběhly ve škole se speciální pedagožkou, kdy byly prostudovány poskytnuté dokumenty. Rovněž i tuto část ovlivnilo vyhlášení nouzového stavu z důvodu pandemie COVID-19. Respondentky souhlasily s bezkontaktním rozhovorem prostřednictvím aplikace Microsoft Teams. Jednotlivé rozhovory probíhaly samostatně.

V rámci výzkumu byly realizovány polostrukturované rozhovory, které se zaměřovaly na školní i na rodinné prostředí. Rozhovorů se účastnila třídní učitelka, asistentka pedagoga, speciální pedagožka a matka dívky.

Do průběhu rozhovoru nebylo zasahováno, v případě potřeby byl doplňován dalšími otázkami.

#### **Rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga**

Odpovědi jsou označeny zkratkami: TU – třídní učitelka, AP – asistentka pedagoga. Obě odpovídaly na shodné otázky.

#### **Otázka č. 1 : Jaké máte zkušenosti se vzděláváním nadaných žáků s PAS?**

TU - Za dobu své praxe učila žáka s Aspergerovým syndromem i nadané žáky. V této kombinaci je to poprvé.

AP – Rovněž i ona má zkušenosti, měla v péči různé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i s Aspergerovým syndromem, ale ne nadaného žáka. K Andrejce byla vybrána pro její zkušenosti s těmito dětmi.

#### **Otázka č. 2: Byla jste blíž seznámena s diagnózou Andrejky a kým?**

TU – Již při přidělování tříd jí bylo sděleno, že bude mít ve třídě integrovanou tuto dívku. Matka poskytla zprávy z odborných vyšetření ještě před začátkem školního roku a aktivně spolupracovala a stále spolupracuje se speciální pedagožkou. Proběhla informační schůzka s matkou a asistentkou.

AP – Uvádí, že ji informovala speciální pedagožka, prostudovala si poskytnuté zprávy, které poskytla matka. Před zahájením školního roku měli schůzku s matkou, speciální pedagožkou a učitelkou.

### **Otázka č. 3: Jak dlouho se začleňovala do kolektivu třídy?**

TU – Asi kolem jednoho roku. V hodinách byla vždy aktivní, účastnila se všech aktivit a bylo znát, že i ráda se zapojovala, ale přestávky, ty trávila mimo děti. Nejčastěji byla v lavici s paní asistentkou. Musely jí naučit hrát si s dětmi. Neuměla si hrát s hračkami. Když se zapojila, tak měla „dospělácké manýry“ - chtěla děti kontrolovat, opravovat. Spolužáci ji přijali, mají ji rádi a jde vidět, že i ona je ráda mezi dětmi. Nemá problémové chování. Její projevy jsou přirozené. Cítí se v tomto kolektivu bezpečná.

AP – Dlouho. O přestávce byla ze začátku v lavici, kde si četla nebo kreslila, ale vždy při tom pozorovala děti při hrách na koberci, co dělají ve třídě. Později se nad děti u koberce postavila a pozorovala. Když se vrátila do lavice, potom sdělovala, co kdo udělal a řekl. Nebylo to žalování, Andrejka nerozuměla některým reakcím. Doslovně chápala některé situace, vyslovené věty. Postupně se zapojovala do her na koberci, ale tak nějak opatrně. V 1. třídě měly děti možnost si přinést do školy nějakou oblíbenou hračku, tak Andrejka si nosila spíš nějaké hlavolamy – ježka v kleci, Rubikovou kostku, také knihy. Pokud si hrála s děvčaty na koberci s jejich hračkami, tak spíš s tím jen manipulovala. Teď je to dobré. Děti si na sebe zvykly, Andrejka běžně s dětmi tráví přestávku, ve třídě má kamarády.

### **Otázka č. 4: Které typické charakteristiky pro PAS se u Andrejky vyskytují?**

TU – Andrejka nemá až tak velké příznaky, které jsou typické pro autismus, ale problémem byla socializace, začlenění do kolektivu. Naučit ji s dětmi komunikovat, porozumět jednotlivým reakcím u dětí a u dospělých. Sebeobsluha, musí se dohlédnout na to, aby si připravila věci na hodinu. Když jdeme na vycházku, aby nešla v prezůvkách, na hodinu tělesné výchovy se převléknout.

AP – Týká se to především sebeobsluhy. Z domácího prostředí byla zvyklá, že ji maminka všechno připravila a převlékla. Musí dohlížet, aby si připravila pomůcky na hodinu. Je zapotřebí strukturovat prostředí, den, hodinu. V komunikaci má problém porozumět

reakcím dětí. Motivovat ji k činnostem, ale to především v učení, kde ji to moc nezajímá. S chováním problémy ve škole nejsou, ty se vyskytují v domácím prostředí.

#### **Otázka č. 5: Ovlivňují PAS výuku?**

TU – Ano, mají vliv na vyučování. Důležitý je individuální přístup. Den a vyučovací hodinu strukturují. V úvodu hodiny je celá třída seznámena, jaký bude průběh, čím se budou zabývat, jaké budou aktivity, co bude dělat Andrejka a co spolužáci. Dodržuje se posloupnost jednotlivých činností. Někdy se stane, že neproběhnou všechny aktivity, potom Andrejce musí zdůvodnit, proč nezvládl všechno zrealizovat. Horší situace nastává tehdy, když se nezvládne splnit větší část programu, hůř to akceptuje. Využívají rovněž i vizualizaci, na nástěnce vedle pracovního místa je rozvrh hodin, v otevřené skřínce jsou připraveny názorné pomůcky, knihy, časopisy. Důležitá je motivace k plnění úkolů v oblastech, které Andrejka nepreferuje, povzbuzení v případě neúspěchu. Hlavně, když se jí nedaří při soutěži, chce se jí potom plakat. Problémem je unavitelnost, hlavně ke konci dne.

AP – Strukturují jí den ve škole, na nástěnce má rozvrh hodin. V první třídě s ní odcházela do kabinetu, protože vyžadovala klid. Bývá unavená. Nevyskytuje se u ní problémové chování, aby tím narušovala výuku.

#### **Otázka č. 6: Vyskytl se nějaký závažný problém, který souvisí se vzděláváním a jak jste to řešili?**

TU- Po celou 1. třídu a až do poloviny 2. třídy byl největším problémem domácí režim. Maminka měla problém Andrejku vypravit a přijít s ní včas do školy. Ve škole byla vždy v pohodě, nic nenasvědčovalo tomu, že jsou doma až tak velké problémy. Ve spolupráci se SPC, speciální pedagožkou, vedením školy a s rodiči řešili tuto situaci. Byl vytvořen interdisciplinární kruh kolem dítěte, mnohé věci se zde vyjasnily, nastavily se pravidla pro spolupráci.

AP - Pozdní příchody do školy. Po domluvě s matkou a na základě doporučení ze SPC a souhlasem školy chodila v nejkrajnějších případech pro Andrejku domů. Andrejka se ve škole projevuje velmi odlišně než doma. Teď už není zapotřebí, aby pro ni docházela.

### **Otázka č. 7: Ve které oblasti je Andrejka nadaná?**

TU – Matka je informovala, že je nadaná v matematice, ale ona vidí nadání ve všech výukových předmětech. Má velmi dobrou paměť. Když nastoupila do školy, už docela obstojně četla, rozuměla obsahu. Uměla sčítat a odčítat přes desítku. Má bohatou slovní zásobu. V prvouce má velký přehled, hluboké znalosti na svůj věk. Ve 3. třídě se již mnohé věci v matematice srovnaly s jinými žáky, ale je mnohem rychlejší v pochopení.

AP – Když nastoupila do první třídy, tak už byla hodně sečtělá, spíš „na poslouchání“. Maminka ji hodně četla už od mala. Spoustu věcí znala o přírodě, o lidském těle, zajímala se o vesmír. Má takové znalosti, které jiné děti teprve objevují. V matematice ji to jde velice dobře, líbí se jí, když má něco vyřešit, vypočítat. Rychle si všechno zapamatuje.

### **Otázka č. 8: Co využíváte, aby se rozvíjelo nadání?**

TU – Využívány jsou jak samostatné práce, tak i práce ve skupinkách. Ve skupinkách se aktivně zapojuje do úkolů, má zde možnost spolupracovat, učí se dávat prostor i jiným. Rovněž má možnost vést skupinu a pomáhat tak ostatním spolužákům s řešením úkolů, tím se rozvíjí její sociální oblast. Důležité je začlenění náročnějšího učiva, jsou k tomu připraveny pracovní karty, které ji připravuje. Vždy sleduje, co se děje ve třídě, aktivně se zapojuje i do aktivit, které nejsou na její úrovni. Vyhovuje jí různorodost v hodině, samozřejmě předem ohlášená.

V matematice mají drobnou výhodu, pracují podle metody prof. Hejného. Tato metoda nabízí možnosti rozvíjet se jinak, hledat si nové, jiné postupy při řešení úkolů. Úlohy jsou zaměřeny na přemýšlení a tohle Andrejce vyhovuje. Má svoje postupy při řešení. V počítání je rychlá, jsou připraveny karty se složitějšími příklady, slovními úlohami, hlavolamy.

Psaní v první třídě bylo pro Andrejku novinkou, uměla psát hůlkovým písmem, ale byla to pro ni výzva.

V českém jazyce, když se děti učily slabikovat, měla možnost vždy si něco číst. K tomuto má nakoupené knihy, časopisy, různé sešity pro případ, že by se nudila. Vždy má nachystáno něco navíc, co by ji stimulovalo. Tento předmět nemá příliš v oblibě, je zapotřebí motivovat, nechat delší čas na vypracování úkolů.

V prvouce dostává prostor, aby před třídou prezentovala své znalosti v oblastech, které ji velmi zajímají. Ve spolupráci s maminkou připravila krátké referáty na dané téma. Ty byly připraveny na počítači, sama ovládá obsluhu počítače. Před třídou ji nedělá potíže vystoupit. V případě probírání nového učiva využívá její vědomosti a vyzývá ji, aby výklad doplnila. Povzbuzuje tím její sebedůvěru.

Ve 2. třídě se uvažovalo o přestoupení do vyššího ročníku. Jednu týdně chodila na hodinu matematiky do 3. třídy. Od toho se upustilo. Jednak to nezvládla režimově a rovněž byla často i nemocná. Tím, že chce mít všechno perfektní, nezvládala emočně tuto situaci, byla z toho ve stresu. Proto se od této možnosti rozvíjet nadání upustilo a rozhodlo se, že zůstane ve své třídě a bude dostávat obtížnější úkoly. Dalším důvodem byla i ta skutečnost, že si zvykla na třídní kolektiv, potřebuje kamarády, které zná. Cítí se v tomto kolektivu bezpečná a změna kolektivu by jí zřejmě neprospěla.

Speciální pedagožka má Andrejku v péči dvakrát v týdnu po 45 minutách, mají spolu hodiny speciálně pedagogické péče a v těchto hodinách se zaměřuje na rozvoj nadání v matematice a v českém jazyce. K rozvoji využívá alternativní učebnice a různé pomůcky. Na tématech se společně domlouvají, rozšiřuje se zde učivo probírané v hodinách.

AP – Jsou zařazované úlohy na interaktivní tabuli, práce ve skupinách, samostatná práce, hrají se různé hry, při kterých je procvičováno učivo. V matematice má připravené složitější úkoly, logické úkoly. Ve 2. třídě docházela jednou týdně na matematiku do 3. třídy. Nemá v oblibě český jazyk, je zapotřebí ji motivovat k výkonu, dohlédnout na splnění. V těchto hodinách s ní pracuje individuálně. Ve všech předmětech se hodně snaží, aby byla nejlepší, což se jí úspěšně daří.

### **Otázka č. 9: Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci s rodinou?**

TU – Komunikaci s matkou hodnotí na dobré úrovni. Denně jsou v kontaktu prostřednictvím AP. Pravidelně se informuje o dění ve třídě a úspěších v předmětech. Podle potřeby komunikují rovněž telefonicky nebo emailem. Matka s předstihem informuje o termínech vyšetření a seznamuje školu s výsledky. Spolupracuje se speciální pedagožkou. Spolupráce je dobrá, přestože se částečně rozchází v pohledu na další rozvíjení nadání. Její pohled je realistický, odpovídá schopnostem Andrejky, avšak představy matky jsou nadhodnoceny schopnostem. Hůř přijala doporučení, které byly nabídnuty školou.

AP – Komunikaci a spolupráci hodnotí jako dobrou. Jsou v každodenním styku s maminkou, informuje ji o každodenních činnostech ve škole.

**Otázka č. 10: Jak byste zhodnotila spolupráci s odborníky při vzdělávání Andrejky?**

TU – Spolupráce je velmi dobrá. Ve škole spolupracuje se speciální pedagožkou, dobrá je spolupráce i se SPC. V případě potřeby vždy rychle reagovali. Se SPC spolupracovali při tvorbě IVP. Významnou roli ve výuce má asistentka pedagoga, která je zkušená a s Andrejkou pracuje v hodinách a o přestávkách. Je přítomná po celou dobu výuky. Tvoří spolu dobrý tým.

AP – Spolupráci hodnotí na výborné úrovni. Spolupracovali se SPC, speciální pedagožkou.

**Rozhovor se speciální pedagožkou**

Výzkumné otázky se částečně liší od otázek pokládaných TU a AP.

**Otázka č. 1: V IVP je uvedeno, že poskytujete Andrejce speciálně pedagogickou péči, co je náplní této péče?**

Andrejku má v péči dvakrát v týdně po 45 minutách. Obsahem je rozvoj nadání v matematice a v českém jazyce. K rozvoji využívá alternativní učebnice a různé pomůcky. Na tématech se domlouvá s TU, rozšiřuje učivo probírané v hodinách.

Tyto předměty prokládá nácvikem sociálních dovedností, komunikací, hygienickými návyky. Objasňuje Andrejce některé situace, které nepochopila. Jako příklad uvádí situaci, kdy spolužačka si už s ní nechtěla o přestávce kreslit - moc ji řídila, nastavovala vlastní pravidla.

**Otázka č. 2: Spatřujete nějaké problémy se začleněním Andrejky do třídního kolektivu?**

V současné době nespatřuje velké problémy se začleněním, kdežto v minulosti se projevil obtíže. Vztahy se spolužáky jsou oboustranně kladné.



### **Otázka č. 3: Ve které oblasti vidíte problémy s inkluzí u Andrejky?**

V nadání nevidí žádný problém. Jako škola mají zkušenosti s nadaným žáky, především na 1. stupni. Ne že by na 2. stupni nebyli schopní učitelé, ale rodiče raději využívají možnost, aby jejich děti pokračovaly ve vzdělávání na víceletém gymnáziu. Obtíže shledává především v PAS. Tak jak je každé dítě jiné, tak i projevy jsou velmi různorodé. Symptomy u Andrejky ve škole nejsou výrazné, potýkají s problémy především v oblasti socializace.

### **Otázka č. 4: Jak hodnotíte spolupráci všech zúčastněných stran při inkluzi?**

Spolupráci se všemi stranami podílejícími se na vzdělávání hodnotí jako velmi dobrou. Úzce spolupracují se SPC, které se zaměřuje na děti s autismem, konzultují zde tvorbu IVP, obrací se na ně s dotazy. Rovněž kladně hodnotí spolupráci s učitelkou anglického jazyka, která v této třídě vyučuje. Je poučena o způsobu jak postupovat s žáky. Dobrá spolupráce je i s rodiči – především s matkou, která je ve stálém kontaktu s AP a TU prostřednictvím denních návštěv, případně prostřednictvím telefonního spojení či emailem.

### **Rozhovor s matkou**

Matka Andrejky upřednostňovala osobní kontakt při rozhovoru v domácím prostředí. Z tohoto důvodu rozhovor proběhl až po rozvolnění mimořádných opatření proti šíření viru COVID-19. Rozhovor proběhl bez přítomnosti Andrejky, v tuto dobu byla u svého otce.

### **Otázka č. 1: Kdy jste si všimla, že se Andrejka liší od jiných dětí?**

Už když byla malá, si matka všimla rozdílného chování. Mohla porovnat reakce u Andrejky a u o rok staršího sestřina syna. Nechtěla se moc nosit v peřince, nespala nikde jinde než ve své postýlce. Byla strašně klidné dítě, neplakala. Mohla ji nechat v pokoji samotnou. Nechtěla být ve společnosti dětí, nehrála si s nimi. Chtěla být sama, stavěla si z kostek, z lega.

Andrejka ráda poslouchala, když na ni mluvila, již od miminka. Od 5. měsíců pravidelně začala Andrejce číst. Začínala říkankami, dětskými písničky a následně zařadila pohádky. Doposavad má ráda, když ji někdo čte z knihy.

## **Otázka č. 2: Jaká byla vaše reakce na diagnózu PAS?**

Pocítila úlevu. Konečně ji někdo řekl, o co se jedná. Potvrdili ji, to co si dlouho myslela, že to může být autismus. Dlouhou dobu se potýkala s nepochopením.

## **Otázka č. 3: V jaké oblasti vidíte nadání u Andrejky?**

Je nadaná v matematice, fyzice, chemii. Andrejka se moc těší, až už bude ve vyšších ročnících, aby mohla zkoumat, dělat pokusy. Má velmi dobrou paměť. Stačí, když ji něco přečte, tak si hodně z toho zapamatuje.

## **Otázka č. 4: Jak tráví Andrejka volný čas?**

Už od malička ji četla a Andrejka poslouchala. Postupně přečetly dětskou literaturu až po literaturu pro starší děti. Nyní si už čte sama. Zajímá se o přírodu, fascinuje ji vesmír, lidské tělo. Má koupené různé encyklopedie. Má ráda různé dokumenty o přírodě, které ji vyhledává a také i pro starší žáky pořady, které se zaměřují na fyziku, chemie a pokusy. Pokusy potom zkouší ve své „domácí laboratoři“, kterou si udělala ze svého pokoje. Také má koupenou encyklopedii s pokusy pro děti a ty také zkouší. Staví z lega různé stavby, puzzle, které skládá i z rubové strany.

## **Otázka č. 5: Podle jakých kritérií jste vybírala školu pro dceru?**

Školu volila s ohledem na diagnózu Andrejky. Škola je v blízkosti domova a není to tudíž daleko. Mateřská škola, do které chodila, je součástí této základní školy a také na doporučení známých, kteří zde mají své děti a jsou spokojeni se školou. Tuto školu doporučilo rovněž SPC. Při zápisu do první třídy byli ve škole velmi vstřícní. Měla možnost hovořit se speciální pedagožkou, které poskytla dokumenty z vyšetření.

## **Otázka č. 6: Jak probíhalo zařazení do mateřské školy, základní školy?**

Na mateřskou školu se dlouho a obtížně adaptovala. Vadil jí hluk, běhání dětí. S dětmi si moc nehrála. Často byla nemocná. Nakonec si tam zvykla.

Na základní školu se moc těšila, že se naučí novým věcem. Bohužel byla zklamaná. Všechno, co se začínaly děti učit, tak to už znala. Velkým problémem vidí v její diagnóze. Její

projevy ve škole jsou úplně rozdílné než doma. Ve škole umí dobře zakrývat svoje obavy, úzkost, aby se nelišila od ostatních dětí. Andrejka si uvědomuje, že je jiná než ostatní děti. Ve škole své chování ovládá a doma to potom všechno uvolní. Dle matky je Andrejka velký teoretik, který ví jak se chovat, reagovat, ale mnohém hůř to použije v praktickém životě. Také dlouho trvalo, než si zvykla na kolektiv a děti na ní. Špatně snáší změny. Od mala nechce z domu, kde je ve známém prostředí. Někdy trvá i tři hodiny, než se dostanou do školy. Částečně ubyly strašné scény, než se odejde z domu.

#### **Otázka č. 7: Jak jste spokojena se školou, vzděláváním?**

Bijí se v ní dvě protichůdné reakce. Na jedné straně je spokojená se školou, paní učitelka se opravdu hodně snaží, paní asistentka také, Andrejka si zvykla na třídu, má tam kamarádky, ale kdyby měla možnost, tak by volila pro dceru speciální školu, zaměřenou na nadané děti. Bohužel do krajského města je daleko, nemá auto a také by to finančně nezvládla. Uvítala by, kdyby bylo více rozvíjené nadání. Andrejka musí vždy počkat, až se děti ve třídě dostanou na nějakou úroveň a potom pokročí dál. Podle jejího názoru, je v tomto ohledu brzděna.

#### **Otázka č. 8: Jak hodnotíte spolupráci se speciální pedagožkou ve škole, se SPC?**

Jak spolupráci se speciální pedagožkou, tak i s paní ze SPC hodnotí velmi kladně. Při řešení problému s pozdními příchody do školy se jim podařilo zapojit i otce Andrejky aspoň částečně do výchovy. Paní ze SPC je dle ní velmi zkušená, chápe problémy, které jsou s Andrejkou doma. Mnohé vysvětlila jak otci, tak i učitelkám ve škole.

Ve škole má hodiny speciálně pedagogické péče se speciální pedagožkou, kde má navíc matematiku a český jazyk. Současně v těchto hodinách rozebírá s Andrejkou některé situace ze třídy, kterým moc nerozuměla.

#### **4.4.4 Závěry výzkumného šetření**

**Hlavním cílem** diplomové práce bylo popsat, jak je rozvíjeno nadání u inkluzivně vzdělávané nadané dívky s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole.

**Výzkumná otázka: *Jak je rozvíjeno nadání u dívky s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole?***

Z rozhovoru a z pozorování ve vyučování vyplývá, že učitelka má zkušenosti se vzděláváním nadaných žáků. Je využíván hlavně individuální přístup, který zabezpečuje asistentka pedagoga, která pracuje v hodinách s dívkou. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou pestré, nápadité. V samostatných pracích je zařazováno náročnější učivo, které je učitelkou připraveno na pracovních listech. V matematice jsou voleny úlohy, které rozvíjí logické myšlení, hledání postupů při řešení úkolů. Tento způsob dívce vyhovuje, pracuje samostatně. V českém jazyce, což je oblast, kterou dívka nemá moc v oblibě, je motivována učitelkou a asistentkou, má poskytnuto dostatek času na vypracování. Rovněž jsou využity práce ve skupinkách, které učí ke spolupráci dále vypracování samostatné práce na dané téma v oblastech, které dívku zajímají. Pro relaxaci a procvičování slouží vhodně zařazené didaktické hry. Ve výuce jsou využívány knihy, časopisy, učební pomůcky. V rámci speciálně pedagogické péče, která se zaměřuje na rozvíjení nadání, jsou využívány alternativní knihy a učební pomůcky. V rámci rozvoje nadání se v minulém ročníku využilo zařazení jedné vyučovací hodiny matematiky ve 3. třídě.

Rozvoj nadání ovlivňuje i samotný syndrom. Ve vyučování je dodržován individuální přístup k dívce, strukturalizace vyučovací hodiny. Za důležitou považuji i vizualizaci prostředí a motivaci k činnostem, respektování možnosti rychle se ve vyučování unavit.

Tento konkrétní výčet různých vhodně volených metod, forem a postupů, které jsou zařazené do výuky a dodržování zásad přístupu ve vzdělávání žáků s PAS, má vliv na rozvoj nadání u dívky. Tento cíl diplomové práce byl splněn.

**Výzkumná otázka č. 1: *Jak rodiče rozvíjí nadání u dívky s Aspergerovým syndromem?***

Od 5. měsíců můžeme vypožorovat, že se matka věnovala dítěti, kdy začíná s pravidelným čtením. Začínala dětskou beletrii, až přešla k různě tematicky zaměřeným oblastem. Dívka se zajímá o přírodu, chemii, fyziku a v této oblasti ji vyhledává dokumenty na internetu. Podporuje ji v provádění pokusů, které jsou inspirovány z těchto pořadů a encyklopedie s pokusy pro děti.

**Výzkumná otázka č. 2: *Jaký byl průběh zařazení nadané dívky s Aspergerovým syndromem do třídy, školy?***

Třídní učitelka i asistentka pedagoga mají zkušenosti s Aspergerovým syndromem, učitelka i se vzděláváním nadaných žáků. Obě charakterizují projevy syndromu u žákyně za méně výrazné. Samozřejmě vyskytují se, ale nevyskytuje se problémové chování.

Zařazení do třídního kolektivu probíhalo delší dobu. Potíže se vyskytují v oblasti komunikace, kdy doslovně chápe vyslovené věty, některé situace. Nerozumí některým reakcím u dětí nebo u dospělých. Z počátku trávila přestávky v lavici, později pozorovala děti blíž u hry a zapojovala se do ní, ale neuměla si s dětmi hrát, hru nerozvíjela, hračkou pouze manipulovala. Při hře děti chtěla kontrolovat, opravovat. Dává přednost hlavolamům. V současné době je zapojena do třídního kolektivu, spolužáci ji přijali, mají ji rádi a jde vidět, že i ona je ráda mezi dětmi. Cítí se v tomto kolektivu bezpečná. Že se Andrejka zde dobře cítí, potvrzuje v rozhovoru rovněž i matka.

Velkým problémem byl domácí režim, kdy matka měla problém Andrejku vypravit a dostavit se s ní včas do školy. Ve škole byla vždy v klidu, nic nenasvědčovalo tomu, že jsou doma až tak velké problémy, kdy se projevuje její diagnóza. Andrejka špatně snáší změny. Od mala nechce z domu, kde je ve známém prostředí a cítí se v něm bezpečně. Připravit se na odchod a dojít do školy trvá i tři hodiny. Ve spolupráci se SPC, speciální pedagožkou, vedením školy a s rodiči tato situace byla vyřešena.

Prostřednictvím pozorování můžeme potvrdit, že Andrejku kolektiv přijal, má zde kamarády, se kterými tráví aktivně přestávky.

**Výzkumná otázka č. 3: *Probíhá spolupráce školy a rodiny při vzdělávání nadané dívky s Aspergerovým syndromem?***

Obě strany souhlasí s dostatečnou komunikací, ke které dochází denně. AP je v každodenním kontaktu s matkou. Na dobré úrovni je i spolupráce s odborníky, přesto by matka, pokud by ji to finanční situace dovolila, volila speciální školu zaměřenou na nadané děti. Toto hodnocení je ovlivněno subjektivním pohledem matky na nadání své dcery, která

nadhodnocuje její schopnosti a částečně se tak rozchází s pohledem učitelky na další rozvíjení nadání u dívky, se kterou dlouhodobě pracuje.

## 5 DISKUZE

V této části diplomové práce autorka zpětně hodnotí výsledky výzkumného šetření, porovnává výsledky s výsledkem z obdobného výzkumu a zamýšlí se nad doporučením do praxe.

Informace získané prostřednictvím kvalitativního výzkumu dokládají, že k rozvoji nadání u dívky s PAS jsou ve výuce vhodně využívány různé metody, formy a postupy. Úspěšnost rozvoje nadání ovlivňuje samotný Aspergerův syndrom, který má vliv na komunikační a sociální schopnosti. Dodržování zásad v přístupu ve vzdělávání těchto jedinců kladně ovlivní i rozvoj nadání.

Dílčí otázka výzkumu se zabývala otázkou, zda rodina rozvíjí nadání u svého dítěte. Bez podpory v rodinném prostředí by pravděpodobně bylo obtížné rozvíjet nadání jenom ve škole. Je zapotřebí podporovat své děti v rozvoji nadání. V tomto případě matka pomáhá své dceři. Dle našeho názoru, mohla využít i jiné způsoby, např. volnočasové aktivity v různých kroužcích.

Druhá dílčí otázka, zaměřena na průběh zařazení dívky do třídy nebo do školy, opět souvisí s PAS. Deficity v oblasti komunikace, socializace, sebeobsluhy těmto jedincům ztěžuje, ne-li znemožňuje, úspěšně se začlenit do kolektivu. Zde velmi záleží na zkušenosti pedagogů, podpoře a pomoci odborníků, jak pracovat s těmito dětmi a jak jim umět pomoci zvládnout pro ně obtížné situace.

Třetí dílčí otázka se zaměřuje na vzájemnou spolupráci mezi školou a rodinou. Bez vzájemné komunikace a spolupráce by se obtížně rozvíjelo nejenom vzdělávání, ale i nadání u dívky. Vzájemná komunikace mezi všemi zúčastněnými je dobrá, ale spolupráci v rozvíjení nadání dívky ve škole nepovažuje matka za dostatečnou. Učitelka i matka se rozcházejí v pohledu na možnostech v rozvíjení nadání. Představy matky se liší od schopností dívky, které učitelka shledává. Matka je však dostatečně sebekritická a pohled učitelky jistě přijme, že využívané postupy jsou dostatečné a k rozvoji žákyně dochází.

### Rešerše

Jak je podotýkáno v úvodu praktické části diplomové práce, že existuje málo odborné literatury zaměřené konkrétně na nadané jedince s PAS, tak ani v tomto směru není dostatečné množství výzkumných prací.

Pro porovnání výzkumu se autorka snažila vyhledat obdobné výzkumy v internetové databázi závěrečných prací. Nalezla zde jednu dostupnou diplomovou práci - Nadaný žák s Aspergerovým syndromem v základní škole (Bendová, 2017). Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým východiskům. Čtvrtá kapitola se zabývá výzkumem a obsahuje hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí výzkumné otázky. V této práci byla využita rovněž metoda kvalitativního výzkumu.

Bendová (2017) stanovila dvě výzkumné otázky, které lze porovnat s otázkami této práce:

1. Jaké jsou metody, postupy a formy výuky vhodné pro rozvoj nadání žáka s AS?

Respondenti uvádí, že pro rozvoj nadání je důležitý vhodně vypracovaný IVP, strukturované a vizualizované metody práce, zadávání náročnějšího učiva v rámci nadání žáka, práce s interaktivními programy, připravené specifické pracovní listy, důležitá je motivace a pochvala. Vhodná je rovněž individuální výuka v rámci hodiny, zařazování samostatné práce a zapojování do skupinových prací.

2. Jak rodiče nadaného žáka s AS rozvíjí jeho nadání?

Nadání daného žáka se projevuje v mnoha oblastech. Vyniká rovněž v matematice a jeho zájmy jsou obdobné jak u Andrejky – zájem o přírodu, vesmír, má rád hlavolamy. Rád sportuje. Rodiče se snaží chlapce podporovat v jeho zájmech a umožňují mu rozvíjet jeho nadání. Má dostupné materiály, které jsou pro rozvoj jeho nadání dle rodičů vhodné.

Výsledky výzkumu v této práci ohledně způsobu rozvíjení nadání u dívky s Aspergerovým syndromem na běžné základní škole a jakým způsobem rodiče rozvíjí nadání, jsou srovnatelné s výsledky v této práci.

### **Doporučení do praxe**

Již v průběhu získávání dat z výzkumného šetření se autorka zamýšlela nad doporučením pro praxi. Došla k závěru, výsledky tohoto výzkumu nelze zobecnit a přenášet, protože výzkum byl realizován pouze na jednom vzorku. Vztahuje se na konkrétní dívku v konkrétní škole. Určitě by bylo vhodné, kdyby se touto tematikou někdo zabýval, porovnal s jinými školami, zda jsou vhodně využívány všechny metody a postupy při rozvíjení nadání u těchto dětí.



## 6 ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání nadaných žáků s poruchou autistického spektra na základní škole.

Tematicky je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na definování základních pojmů, které souvisí s nadáním a talentem, poruchami autistického spektra a inkluzivním vzděláváním.

V první kapitole jsou hlavními tématy nadání a talent, jsou zde vymezeny základní pojmy, definice, modely, druhy a kritéria nadání. Blíže je upozorněno na inteligenci, charakteristické rysy nadaných žáků a v neposlední řadě vymezení dvojí výjimečnosti některých jedinců.

Druhá kapitola pojednává o jednotlivých poruchách autistického spektra. Jsou zde charakterizovány závažnosti těchto poruch, příčiny vzniku a hlavně problémové oblasti, ve kterých se poruchy projevují. V závěru kapitoly jsou poruchy klasifikovány z hlediska MKN-10.

Třetí kapitola vymezuje pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání, upozorňuje na rozdíl mezi inkluzí a integrací. Důležitou roli v této problematice hraje platná legislativa a podpůrná opatření. Zmíněny jsou formy vzdělávání žáků s PAS.

Praktická část se zabývá vzděláváním konkrétní nadané dívky s Aspergerovým syndromem, vzdělávané na běžné základní škole. Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem je u této dívky rozvíjeno toto nadání ve škole. K tomuto hlavnímu cíli byly formulovány i dílčí cíle – zjistit jakým způsobem rozvíjí rodiče nadání u své dcery; zda se vyskytly problémy v zařazení dívky do třídy, školy; zda probíhá spolupráce školy a rodiny při vzdělávání a rozvoji nadání.

Byla využita metoda kvalitativního výzkumu, jako techniky byly využity polostrukurované rozhovory, pozorování a analýza dostupných dokumentů. Byla vypracována případová studie nadané dívky s AS.

Šetřením bylo zjištěno, že ve škole jsou využívány různé metody a postupy, které přispívají k rozvoji nadání dívky. Zejména je využívána metoda samostatné práce, kdy má dívka zadávány obtížnější úkoly, které samostatně plní. Také probíhají práce ve skupinkách, kdy se učí i sociálnímu chování. Během výuky se nechává dívku vyniknout v oblastech, které ji zajímají, a má v nich značné znalosti. Vhodně jsou během výuky

zařazovány didaktické hry a rovněž i motivace k činnostem. Neúspěšně proběhlo zařazení hodiny matematiky ve vyšším ročníku, které nezvládala z důvodu neschopnosti přijímat změny ve svém režimu. Následně bylo od zařazení upuštěno a nahrazeno zadáváním složitějších úkolů v kmenové třídě. V průběhu vzdělávání jsou zohledňovány PAS, vyučovací hodiny jsou strukturovány, vizualizovány a motivovány.

Nadání dívky je podporováno rodinou, především matkou.

V průběhu zařazení do kolektivu se projeví problémy se socializací a komunikací. Dívka měla problém s navazováním kamarádkých vztahů, pochopením vzniklých situací. Jako značný problém se jevila adaptace na jakoukoliv změnu, která souvisela s domácím režimem. Díky vzájemné spolupráci školy, odborníků ze SPC a rodiny se podařilo situaci zvládnout, docházka do školy je pravidelná, přestože matka uvádí přetrvávající domácí problémy.

Všechny zúčastněné strany hodnotí kladně vzájemnou spolupráci při vzdělávání a rozvíjení nadání. Pokud by to rodinná situace dívky umožňovala, tak by matka spíše preferovala vzdělávání své dcery ve speciální škole zaměřené na nadané děti. Začlenění dívky do současného kolektivu ve třídě je úspěšné a případná změna školního prostředí by zřejmě nebyla dívkou dobře akceptována, čehož si je matka plně vědoma.

Na základě zjištěných skutečností lze konstatovat, že hlavní i dílčí cíle diplomové práce byly splněny.

## SEZNAM BIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora, PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie :texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie, VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-802-1053-830.
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6
6. BENDO VÁ, Renáta. *Nadaný žák s Aspergerovým syndromem v základní škole* [online]. Brno, 2017 [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/ay368/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Vítková
7. DOČKAL, Vladimír, 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Vyd.1. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
8. DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Editor RABOCH, Jiří, HRDLIČKA, Michal, MOHR Pavel, PAVLOVSKÝ, Pavel, PTÁČEK, Radek. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5
9. ERNSPBERGER, Lori. *The Official Autism 101 E-Book: Autism Today*. 2006. [online].[cit. 2020-05-08]. Dostupné z: <https://autismtoday.com/autism-101-ebook.pdf>
10. FOŘTÍKOVÁ, Jitka, 2009. *Talent a nadání*. Aktualizované vydání. Praha: Národní institut a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.
11. GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo, 2003. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-856-2.
12. HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

13. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Velký psychologický slovník. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5
14. HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
15. Hendl, Miroslav. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
16. HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír, 2014. *Dětský autismus: přehled sou- časných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-802-6206-866.
17. JURÁŠKOVÁ, Jana, 2006. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-19-4.
18. KAJELA, Martin., ZEZULKOVA, Eva. (2016). *Školská inkluze versus exkluze. Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Martin\\_Kaleja/publication/314232217\\_Skolska\\_i\\_nkluze\\_versus\\_exkluze\\_Vybrane\\_kontexty\\_vzdelavani\\_socialne\\_vyloucenych\\_deti\\_a\\_zaku\\_s\\_potrebou\\_podpurnych\\_opatreni/links/58c00e1345851500618fe4d0/Skolska-inkluze-versus-exkluze-Vybrane-kontexty-vzdelavani-socialne-vyloucenych-deti-a-zaku-s-potrebou-podpurnych-opatreni.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Martin_Kaleja/publication/314232217_Skolska_i_nkluze_versus_exkluze_Vybrane_kontexty_vzdelavani_socialne_vyloucenych_deti_a_zaku_s_potrebou_podpurnych_opatreni/links/58c00e1345851500618fe4d0/Skolska-inkluze-versus-exkluze-Vybrane-kontexty-vzdelavani-socialne-vyloucenych-deti-a-zaku-s-potrebou-podpurnych-opatreni.pdf)
19. LAZNIBATOVÁ, Jitka. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-32-8
20. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5 .
21. MACHŮ, Eva, 2006. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-39-79-5.
22. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Katalog podpůrných opatření*. 1.vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2
23. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2015. ISBN 978-80-87456-57-6
24. MÖNKS, Franz J., YPENBURG, Irene H., 2002. *Nadané dítě: rukověť pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0445-5.
25. MŠMT, *Vyhláška 27/2016 Sb.* [online]. [cit. 2019-12-15], [cit. 2020-06-05]. Dostupné

- z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
26. MŠMT. Zákon 561/2004 Sb. [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
  27. PORTEŠOVÁ, Alena. *Dvoji výjimečnost*. [online]. 2019 [cit. 2019-10-21]. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/pro-psychology-dvoji-vyjimecnost>
  28. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7376-567-7
  29. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
  30. SAMIRSKI, Klaus. *Entwicklungs-psychologie genetischer Syndrome*. Hogrefe Verlag, 2014. ISBN 978-3-8409-2458-3
  31. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9426-1.
  32. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
  33. ŠTÁVA, Jan a kol. *Příručka pro práci s nadanými*. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 2012. ISBN 978-80-248-2673-8
  34. ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
  35. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 3. vyd. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

## SEZNAM ZKRATEK

AS – Aspergerův syndrom

DSM-5 – Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fifth edition  
(Diagnostický a statistický manuál – 5 vydání)

DSM-IV – Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fourth edition  
(Diagnostický a statistický manuál – 4 vydání)

IQ – Inteligenční kvocient

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů

PAS – Poruchy autistického spektra

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

TU – Třídní učitelka

AP – Asistent pedagoga

## **SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 Terminologické rozdíly (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 15) .....	22
Tab. 2 Orientační popis protipólů v úrovni adaptability (Thorová, 2016, s. 194) .....	24
Tab. 3 Rozdíl mezi integrací a inkluzí (Anderliková, 2014, s. 45) .....	30

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Renzulliho model (Machů, 2006, s. 10 .....	6
Obr. 2 Mönksův model nadání (Machů, 2006, s. 10).....	7
Obr. 3 Tannenbaumův hvězdicový model (Novotná in Štřáva, 2012 s. 15) .....	7
Obr. 4 Sternbergerův model nadání (Machů, 2006, s. 10) .....	8
Obr. 5 Gagneho diferencovaný model nadání a talentu (Machů, 2006, s. 12) .....	9



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Jarmila Klapsiová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálně pedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Kateřina Jeřábková Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Inkluzivní vzdělávání nadaných žáků s poruchou autistického na základní škole
<b>Název v angličtině:</b>	Inclusive education of gifted pupils with autistic disorder in primary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání nadaného žáka s poruchou autistického spectra na základní škole. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým východiskům diplomové práce, jako jsou nadání, poruchy autistického spectra a inkluzivní vzdělávání. Čtvrtá kapitola diplomové práce se zabývá výzkumným šetřením, ve kterém se zaměřuje na nadanou dívku s Aspergerovým syndromem a na rozvíjení jejího nadání školou. V této části byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu.
<b>Klíčová slova:</b>	poruchy autistického spektra, autismus, Aspergerův syndrom, nadání, inkluzivní vzdělávání, nadaný žák, integrace, sociální interakce
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the issue of inclusive education of a gifted pupil with autism spectrum disorder at primary school. The work is divided into four chapters. The first three chapters are devoted to the theoretical basis of the diploma thesis, such as talent, autism spectrum disorders and inclusive education. The fourth chapter of the diploma thesis deals with a research investigation in which it focuses on a gifted girl with Asperger's syndrome and on the development of her talent in school. In this part, the method of qualitative research was chosen.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	autism spectrum disorders, autism, Asperger's syndrome, talent, inclusive education, gifted pupil, integration, social interaction
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	72
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk