

Metodika – péče o (mimořádně) nadané děti, žáky a studenty s PAS

(NÚV, září 2017)

Tato metodická příručka je určena ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům, kteří ve svých školách vzdělávají děti, žáky nebo studenty s dvojitou (speciální) vzdělávací potřebou – s kombinací (mimořádného) nadání a poruchy z okruhu autistického spektra (PAS). Nejedná se o komplexní materiál k problematice jejich vzdělávání, ale o stručný přehled a popis, který umožní pedagogům škol orientovat se v situaci, kdy se s takovým žákem setkají poprvé a potřebují mu poskytnout přiměřené vzdělávací podmínky a péči.

Předkládaný text je výsledkem spolupráce NÚV (převážně zajištění editorského vedení) a krajských koordinátorek pro péči o děti s poruchami autistického spektra (obsahová stránka dokumentu) s největším autorským podílem Mgr. Zuzany Žampachové, PhDr. Olgy Opekarové, Ph.D., Mgr. Vandy Korandové a Mgr. Ilony Dohnalové. Kromě koordinátorek pro péči o děti s PAS se do tvorby příručky zapojily také Mgr. Lenka Baše (kapitola 12. Pedagogická prediagnostika učitele – vyhledávání nadaných s PAS v MŠ a ZŠ) a PhDr. Kateřina Šrahůlková, Ph.D. (kapitola 13. Dítě s nadáním a PAS v kolektivu školní třídy). Příručka dále obsahuje různé ilustrativní příklady z praxe – u nich je autor příspěvku uveden vždy pod daným příkladem.

Pokud budete mít k textu nějaké připomínky, můžete je zasílat na adresu svetlana.durmekova@nuv.cz. Na základě vyhodnocení zaslaných připomínek budeme metodiku dle potřeby dále aktualizovat.

Obsah

Teoretická část	3
1. Autismus a poruchy autistického spektra.....	3
Vymezení poruch autistického spektra	3
Četnost poruch autistického spektra	4
Autistická triáda	4
Vybrané kategorie poruch autistického spektra	8
2. Nadání a akcelerovaný vývoj	10
3. Nadání u dětí a žáků s PAS	11
Nadání (dětí a žáci) s Aspergerovým syndromem.....	13
Akcelerovaný vývoj u dětí a žáků s PAS.....	16
4. Vybrané charakteristiky dítěte/žáka s PAS související s (mimořádným) nadáním	18
5. Stručně o diagnostice	22
Vstupní diagnostika poruch autistického spektra.....	22
Speciálně-pedagogická diagnostika po potvrzení diagnózy z okruhu PAS.....	23
Edukačně hodnotící profil.....	24
Diagnostika mimořádného nadání	29
Specifika diagnostiky nadání u dětí a žáků s PAS.....	30
6. Poradenství, další služby a koordinace péče o děti, žáky a studenty s (mimořádným) nadáním a PAS.....	30
7. Spolupráce s rodiči ve vztahu k PAS	34
8. Výběr vhodné školy a třídy	36
9. IVP pro žáka s (mimořádným) nadáním a PAS	41
10. K využívání systému podpůrných opatření u nadaných dětí a žáků s PAS	43
11. Související právní předpisy a dokumenty	50
Praktická část	55
12. Pedagogická prediagnostika učitele – vyhledávání nadaných s PAS v MŠ a ZŠ	55
Z pohledu poruch autistického spektra	55
Z pohledu (mimořádného) intelektového potenciálu	61
13. Dítě s nadáním a PAS v kolektivu školní třídy	67
Specifika ve vztazích se spolužáky.....	67
Obtíže ve vztahu k pedagogům.....	71
Podněty pro fungování dětí s nadáním a PAS ve školní třídě.....	74
14. Tvorba IVP.....	81
Hodnocení individuálního vzdělávacího plánu.....	82
15. Doporučená literatura.....	83

Teoretická část

1. Autismus a poruchy autistického spektra

Zatímco školský zákon¹ a jemu podřazené prováděcí předpisy užívají termín *autismus*, v lékařských zprávách, zprávách dalších odborníků a zprávách a doporučeních poradenských pracovišť se mohou pedagogové nejčastěji setkat s termíny *poruchy autistického spektra* (DSM-5) a *pervazivní² vývojové poruchy* (MKN-10).

Vymezení poruch autistického spektra

Dosud stále platná 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) uvádí, že pro tyto poruchy je charakteristické kvalitativní narušení v oblasti sociální interakce a komunikace s omezeným a stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit. Dle MKN-10 k těmto poruchám řadíme *dětský autismus*, *Aspergerův syndrom*, *atypický autismus* a několik dalších diagnostických kategorií. Americký statistický manuál DSM-5 slučuje všechny tyto poruchy do jediné nosologické jednotky *Porucha autistického spektra* (dále též jen PAS). A protože vzniká na základě abnormálního vývoje mozku, zařazuje ji mezi poruchy neurovývojové. Ve školské praxi je potřeba všechny žáky s PAS považovat za žáky s různou mírou speciálních vzdělávacích potřeb.

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že se při vývoji lidského jedince problematicky vyvíjejí řečové schopnosti a dovednosti, takže nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu. Důsledky tohoto postižení provázejí každého člověka po celý život a ovlivňují vývoj jeho sociálního učení, jednání a chování vůči jednotlivcům i v sociální skupině. Lidé s poruchou autistického spektra vyhodnocují přicházející podněty odlišně, než je běžně očekáváno, neboť desorientace v tom, co je důležité a méně podstatné, je jedním z typických symptomů této poruchy. Důsledkem toho je porušení oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti. (Thorová 2006).

¹ Zákon č. 561/2004 Sb. - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění

² Pervazivní = všepřonikající: pervazivní vývojové poruchy se projevují abnormitami v motorické, emoční, volní, kognitivní, i řečové oblasti, tj. prostupují celou osobností dítěte.

Četnost poruch autistického spektra

V současné době již poruchy autistického spektra nepovažujeme za tak vzácné, jako ještě v nedávné minulosti. Dokazuje to řada zahraničních epidemiologických studií i naše školní praxe, ve které se s dětmi s touto poruchou setkáváme stále častěji. Studie z roku 2010, která se zaměřila na výskyt autismu u populace osmiletých dětí, zjistila, že na 68 dětí bez autismu připadá 1 dítě s autismem, což je ca 1,45 % (poměr pro jednotlivá pohlaví je 1 chlapec s autismem na 42 chlapců bez autismu, tj. ca 2,32 %; a 1 dívka s autismem na 189 dívek bez autismu, tj. ca 0,52 %). Tato studie se zabývala také přidruženým mentálním postižením u dětí s PAS a uvádí, že u 31 % dětí s PAS je přítomen mentální intelektový handicap, ($IQ \leq 70$), 23 % z nich je v hraničním pásmu ($IQ = 71 - 85$) a 46 % v pásmu průměru a nadprůměru ($IQ > 85$).³

Autistická triáda

Pojem „Autistická triáda“ poprvé zmiňuje při své práci v 80. letech minulého století britská psychiatryně Lorna Wingová. Označuje jím tři oblasti vývoje lidského jedince, které jsou kvalitativně narušeny a jsou klíčové při diagnostice všech autistických poruch – kvalitativní narušení sociální interakce, kvalitativní narušení komunikace a omezené a opakující se (stereotypní) způsoby chování, zájmy a aktivity.

Sociální interakce je širším pojmem než komunikace. Mezi sociální interakce patří například i společné činnosti primárně nekomunikačního zaměření, sociální vztahy apod. Protože sociální interakce vytváří rámec pro vlastní komunikaci, při diagnostice PAS je není možné od sebe oddělit. V praxi je rozlišujeme spíš kvůli přehlednosti (viz níže).

Sociální chování

Již u malých dětí můžeme pozorovat jako jeden z prvních projevů autismu **nízký zájem o oční kontakt a lidské tváře**. Takové dítě je nápadné tím, že se neotočí za hlasem svých rodičů a neopětuje úsměv ani své matce. Dalším významným deficitem je narušení **sdílené pozornosti**. Sdílení pozornosti zajišťují speciální sociální dovednosti, které umožňují přitáhnout pozornost druhé osoby, nebo se naopak k druhému připojit v zaměření na stejný předmět zájmu. Společné zaměření pozornosti vyvoláme pomocí řeči (např. „podívej“, „toto“)

³ (in Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010, *Surveillance Summaries*, March 28, 2014/63(SS02);1-21).

a/nebo neverbálního sociálně komunikačního chování – ukazováním včetně ověření, zda druhý skutečně směřuje pohledem na daný předmět. Výsledkem této sociální aktivity je u zdravě se vyvíjejících dětí radost nebo uspokojení ze společného zájmu. U dětí s PAS je sdílení společného předmětu zájmu buď využíváno méně často, nepravidelně nebo zcela chybí. Často se objevuje s vývojovým opožděním (po 2. až 3. roce věku i později) a může být pouze jednostranné (např. dítě upozorňuje na své zájmy, ale nejeví dostatečný zájem o podněty druhých). V oblasti **sociální interakce** bývá narušena celá řada dovedností, především jde o deficity v oblasti navazování kontaktu s vrstevníky i dospělými, porozumění emočním projevům druhých a schopnost adekvátně reagovat na sociální podněty – pro tyto děti je obtížné vlastní zájem a potřeby občas podřídít zájmu skupiny. Často se u nich objevuje výrazný egocentrismus – to znamená, že většinu jevů kolem sebe posuzuje takové dítě (protože se nedokáže dobře vcítit do pocitů a potřeb druhých) pouze z hlediska své vlastní úrovně individuálního vnímání. V pozdějším věku již mohou děti s PAS základní emoce u jiných lidí rozeznávat správně, ale mají problémy v rozlišení jemnějších nuancí či při identifikaci emocí jako součástí komplexnější dynamiky fungování sociálních vztahů. Ještě i v dospělosti má řada lidí s PAS sníženou schopnost empatie a přiměřeného zájmu o druhé. Většina takto postižených přitom o navázání sociálního kontaktu stojí, avšak ne vždy ví, jakým způsobem to udělat a často zvolí nevhodný způsob. Chování při sociálních interakcích je u lidí s PAS založeno převážně na rigidní nápodobě. Nedokáží reagovat podle určité strategie. Nejvýrazněji se to projevuje v různých emočně vypjatých situacích.

Problémy vyplývající z nepochopení sociálních kontaktů, deficitů v oblasti empatie, neschopnosti „číst“ chování ostatních a ze snížené schopnosti přizpůsobit se zažitým normám a situačnímu kontextu se odrážejí ve specifickém chování, které může být při neporozumění následně provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi. Výsledkem je trvalé přetížení, které v adolescenci a rané dospělosti vede (dle zkušenosti dr. Opekarové – ústní sdělení) z 90 % k rozvoji úzkostných stavů – sekundárním dopadem PAS je tak trvalá úzkost a nejistota z komunikace s druhými lidmi, která jim nepřináší nic pozitivního. Obrannou reakcí často bývá „krusta“ solitéra.

Komunikace

Kvalitativní narušení **verbální komunikace** zasahuje jak do vlastního řečového aktu, prostřednictvím kterého se realizuje (může zahrnovat narušení motoriky mluvidel a artikulace

řeči, různé nápadnosti v prozódii řeči, chudou produkcí pojmů v expresivní řeči⁴ apod.), tak zejména do její sociální úrovně (dítě necítí „sílu komunikace“), přičemž míra těchto narušení se u jednotlivých dětí velmi liší v závislosti na konkrétních symptomech a míře jejich rozsahu. U některých dětí se expresivní složka řeči nevyvine vůbec, u jiných je komunikace omezena na několik slov, jindy je vývoj řeči zpomalený a může mít charakter vývojové poruchy řeči. Některé děti začnou využívat řeč funkčně s výrazným zpožděním (po 3. roce věku i později), u jiných může vývoj řeči vykazovat zdánlivě normální či nadstandardně rychlý postup a deficit je patrný až na úrovni pragmatických a metakomunikačních funkcí (například výskyt různých neologismů či agramatismů). Často se v řeči setkáváme s repetitivními či ritualizovanými projevy. Patří k nim například situačně nepřiměřené nebo nadbytečné používání různých frází a verbálních schémat, opakované kladení obsahově i formálně stejných dotazů, memorování textů či monology bez ohledu na zájem posluchače. Jejich používání může sloužit dítěti k zajištění pro něj předvídatelné reakce druhé osoby nebo k odmítání řízené spolupráce a setrvání na svých rituálech. Vzhledem k široké škále projevů a výrazné variabilitě komunikačních deficitů není mezi dětmi s PAS výjimkou, že vývoj expresivní řeči nemusí být narušen a projeví se pouze repetitivní vzorce nebo například tzv. hyperrealismus manifestující se omezeným porozuměním těm sdělením, která nejsou míněna doslovně (dítě nerozumí nadsázce, dvojsmyslům, ironii apod.). I ty děti, jejichž řeč je velmi dobře rozvinutá (zpravidla ovšem kromě tzv. paralingvistických projevů, jako je např. prozodie), však mají problémy v komunikaci.

U řady dětí můžeme sledovat různé formy bezprostředních i časově odložených echolálií (opakování slyšeného či přečteného), jako jsou například prozpěvování naposlouchaných písní, citace textů reklam či pohádek (s repetitivními momenty v rytmu nebo melodii), které užívají mimo kontext situace, a tedy bez komunikačního záměru, pouze jako hru se zvukem a opakovaným rytmem (repeticí). Některé děti si osvojí dovednost využití určitých frází či citací ve správném kontextu s komunikační funkcí, avšak používají je nadměrně či v nevhodných situacích.

Vzhledem k tomu, že deficit v oblasti komunikace zahrnuje u dětí s PAS většinou celou škálu komunikačních dovedností, mají tyto děti narušenou v různé míře a v různých podobách i oblast **neverbální komunikace**. Do neverbální komunikace patří oční kontakt, gesta (například přikývnutí jako projev souhlasu), mimika a celková postura těla (např. určitý postoj

⁴ Jako expresivní a receptivní složka komunikace, resp. řeči se označují její dva základní aspekty: expresivní se týká *vyjadřování* obsahu, který sdělujeme, a receptivní *porozumění* sdělení. Do expresivní složky komunikace samozřejmě patří i písemné formy sdělení a do receptivní složky komunikace i porozumění písemným sdělením.

těla nebo respektování přiměřené vzdálenosti komunikačních partnerů). Všechny nebo jen některé z těchto dovedností mohou zcela chybět, mohou být využívány omezeně, nepravidelně, izolovaně nebo naopak nadměrně. Podobně jako řeč a jiné dovednosti se může i neverbální komunikace rozvíjet opožděně (po 2. – 3. roce věku), pravděpodobně také v souvislosti s opožděným rozvojem dalších kognitivních funkcí, jako jsou symbolické operace včetně abstraktních. V prvních letech života dítěte často chybí schopnost ukazovat na předmět společného zájmu, dítě však může gestem (zpravidla celou rukou, ale i pouhým naznačováním jedním prstem) ukázat na to, co samo potřebuje. Děti s PAS také nemusejí zjevně reagovat na upoutávání jejich pozornosti (například ukazováním) jinou osobou (včetně ukazování na další osobu), rozlišovat její mimické projevy a emoční významy, ačkoli následně pak zadanou úlohu samostatně splní nebo si ukazovaný předmět později prohlédnou. Absence ukazování k uspokojování vlastních potřeb se objevuje většinou až u závažnější symptomatiky PAS.

Představivost, zájmy a hra

U některých dětí s PAS se odlišně vyvíjejí jejich zájmové preference (obzvláště co do míry preference zájmu, jeho trvalosti a četnosti realizace) včetně her (a míry, ve které se do nich projikují) a na ně navazujících tvořivých aktivit. I zde ale můžeme pozorovat velkou variabilitou projevů. U většiny dětí zaostává v prvních letech vývoj funkční a napodobivé hry. Často se věnují vzhledem k věku již vývojově regresivním aktivitám (pobíhání, rozhazování apod.) nebo stereotypním či repetitivním aktivitám (řazení, skládání, přesypání apod.). Tyto projevy sice v předškolním věku nemusí být výjimečné, ale u dětí s PAS se objevují většinou s neobvyklou intenzitou a frekvencí a také výběrem aktivity již méně odpovídají věku. Řada dětí má též zájem o stále stejná témata hry (dinosauři, vláčky, stavba stavebnic či přehrávání pohádek stále dokola), přičemž může být problém jim do hry zasáhnout a nabídnout nové prvky nebo je motivovat k jiným činnostem. To je také důvod, proč při hře obtížně spolupracují s jinými dětmi nebo nejsou vůbec schopné zapojit se do běžných dětských her.

V jejich hrách se také velmi dlouho neobjevují prvky projektivní (například hra na někoho či na něco, jako když ve hře auta převážejí lidi a materiál apod.) a pragmatické (např. vaření pro panenku, stavění domu pro děti, zvířátka apod.) Překvapivě častěji než u intaktních dětí se naopak objevují fantazijní úniky do neexistujících konstruktů a dějů s imaginárními bezpohlavními jedinci, kterým vrstevníci nerozumějí a problematicky se tak mohou do takových her zapojit.

Spektrum zájmů dětí s PAS bývá typicky omezené, jednotlivé zájmy mohou být již od předškolního věku nápadně nepřiměřené (např. elektrické rozvody, vesmír, dvoutaktní motory). Ve školním věku se mohou (později oproti vrstevníkům) u dětí s PAS rozvinout dříve nepoužívané způsoby hry a to především v oblasti jejich specifických zájmů. V pozdějším věku může u některých dětí přetrvávat nepřiměřený až infantilní způsob hry.

Pro děti s PAS je charakteristické **lpění na neměnnosti prostředí a zachovávání rutiny v běžných denních činnostech**. Neměnnost, trvalost vzorce a schématu pro řešení různých situací je pro dítě s PAS mnohdy jediným zdrojem pocitu jistoty a bezpečí. Proto u něj nečekané změny v režimu či prostředí vyvolávají zpravidla silnou úzkost, která se někdy může manifestovat i zlostnou reakcí. U dětí s PAS se velmi často také vyskytuje dlouhodobě fungující a přetrvávající zvýšená smyslová senzitivita, proto mohou nečekaně zátěžově reagovat na různé smyslové vjemy (zvuky, hluk, světlo, doteky, chutě či pachy), které jsou většinou populací vnímány jako „běžné“.

Motorické stereotypie a pohybové zvláštnosti, jako je například mávání rukama, třepání prsty, točení či běhání dokola, chůze po špičkách či poskakování, nejsou sice pro PAS specifické (mohou se vyskytovat i u jiných poruch), ale u dětí s PAS je můžeme velmi často pozorovat především v předškolním věku.

Vybrané kategorie poruch autistického spektra

Vysoce funkční autismus (VFA)

Jednou z poruch autistického spektra je dětský autismus, který se ještě dále člení na vysoce, středně a nízko funkční. Toto rozlišení je účelné zejména pro potřeby následné výchovné a vzdělávací péče. Jedná se o pohled na úroveň adaptability konkrétního dítěte s PAS, která se však může v průběhu času měnit. V souvislosti s nadáním nás bude zajímat právě kategorie vysoce funkčního autismu. Dítě s VFA se vyznačuje zájmem o navazování kontaktu s vrstevníky i dospělými, objevují se jen občasné zvláštnosti v chování. Typická je sociální naivita, tj. jeho bezelstnost a nekritická důvěřivost včetně nepřiměřené otevřenosti při sdělování různých neveřejných nebo osobních informací. Úroveň verbální komunikace je většinou poměrně dobrá, dítě však může mít problémy vést smysluplnou konverzaci s ostatními – většinou je přítomný zřetelný pragmatický deficit v řeči. Zájmy bývají nápadně specifické, avšak vhodnou motivací korigovatelné. Dítě neprojevuje aktivní zájem o společné hry s vrstevníky, je-li však přizváno, snaží se zapojit, i když může mít problémy s pochopením pravidel hry. Při hře vyžaduje, aby se její pravidla doslovně a precizně

dodržovala a nechápe význam hry jako prostředku pro uplatnění hravého momentu a tvořivých obměn. Vítězství ve hře ho utvrzuje v přesvědčení, že pravidla hry musí být striktně dodržována a naléhavě to od ostatních vyžaduje. Intelekt nebývá snížený, ale může jít jak o dítě s mimořádně vysokým výkonem v některých dílčích schopnostech, tak o dítě s intelektem v oblasti subnormy, jednotlivé schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy. Z uvedeného vyplývá, že ne vždy je možno dítě s VFA spojovat s (mimořádným) nadáním.

Aspergerův syndrom (AS)

O Aspergerově syndromu se někdy hovoří jako o „mírnější“ symptomatologii či formě autismu. Většinou je však opak pravdou. Symptomatika autismu může být i u dětí s AS v některých případech velmi těžká: u těchto dětí se objevují závažné problémy v seberegulaci a ve způsobu jednání v konkrétních situacích (obtížná výchovná usměrnitelnost, strmý negativismus při nečekaných změnách, rituály, obtížně odklonitelné specifické zájmy apod.). Dostávají se proto leckdy do sociální izolace, odmítají spolupracovat, nenavazují kontakty s vrstevníky a bývají emočně chladní či emočně nevyrovnaní (s výraznými emočními výkyvy). V této souvislosti hovoříme o tzv. *nízko funkčním AS*. Naproti tomu děti s AS a mírnou symptomatikou autismu jsou zpravidla pro spolupráci s vrstevníky nebo práci ve skupině motivovány výrazněji. Mívají sice vyhraněné zájmy, ale ty lze mírně regulovat a jsou schopné navazovat sociálně emoční vzájemnost. Jsou však většinou sociálně naivní a řadě sociálních dovedností se musí dlouhodobě a opakovaně učit. U těchto dětí hovoříme o tzv. *vysoce funkčním AS*.

Pro pedagogy a ostatní účastníky následné péče o děti s PAS je důležité uvědomit si, které symptomy významně ovlivňují vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem. Jsou to především:

- obtíže s udržením očního kontaktu;
- obtíže v neverbální komunikaci jako takové – při jejím užívání i porozumění;
- problémy v oblasti navazování a udržování vztahů s vrstevníky;
- snížená schopnost empatie a sdílení pocitů druhých;
- obtíže popsat či pojmenovat vlastní pocity aj.

Dítě s Aspergerovým syndromem často na své okolí působí dojemem aktivní izolovanosti – jako solitér, který nestojí o vztahy s vrstevníky. Ačkoli u jedinců hypoaktivních nebo laxních vůči podnětům z okolního sociálního prostředí tomu tak být může, častější je situace, kdy děti

s Aspergerovým syndromem o vztahy s druhými dětmi stojí, ale protože je neumí navazovat a udržet, časem to vzdají a začnou se kontaktům spíše vyhýbat. Děti s Aspergerovým syndromem také často nerozumí skrytým významům v nadsázce, humoru, ironii a různým obrazným vyjádřením, neboť tyto slovní obraty chápou s hyperrealismem, tj. doslovně. Proto při komunikaci s nimi, pokud to jde, takové výrazy nepoužíváme. Rovněž úzce profilované intenzivní zájmy některých dětí s PAS mohou vést k jejich omezenému zapojování do běžných a konvenčních komunikačních aktivit a ke snížené schopnosti sdílet zájmy druhých.

Spolu se sníženou flexibilitou se objevuje také ulpívání na stereotypech a rituálech a dítě s obtížemi přijímá náhlé změny apod. Motorická neobratnost (někdy až dyspraxie) se projevuje nejen v tělesné výchově, ale může ovlivňovat i činnosti zaměřené na manuální zručnost (např. psaní, rýsování, sebeobsluhu, manipulaci s ovládacími prvky přístrojů ...). Ve výuce mohou nastat problémy při skupinové práci, projektových činnostech (obtíže spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině), komplikace se ale mohou vyskytovat také mimo výuku, např. při používání toalet (např. úzkostné projevy při užívání WC za přítomnosti druhé osoby), společných šaten nebo při konzumaci jídla (některé děti nejsou schopny jíst kvůli hluku či jiným rušivým vlivům v jídelně apod.). Tyto děti snadno podléhají stresu a jejich sociální naivita může ostatní děti svádět k provokacím až šikaně.

2. Nadání a akcelerovaný vývoj

Dítě s nadáním nebo akcelerovaným vývojem se obvykle v určité oblasti projevuje jako vývojově starší a často podává v této oblasti i mimořádné výkony. O *akcelerovaném vývoji* hovoříme tehdy, když má tento vývojový náskok pouze přechodný charakter. Posoudit, zda se jedná o nadání nebo o akcelerovaný vývoj lze proto zejména u předškolních a mladších školních dětí až na základě jejich dlouhodobějšího sledování a nutné je rovněž zohlednění vlivu prostředí – důležité je zejména zhodnocení míry podnětnosti rodinného prostředí včetně případné cílené stimulace dítěte v určité oblasti.

Skupina *nadaných a mimořádně nadaných* dětí, žáků a studentů (dále též jen žák) je pro potřeby resortu školství, mládeže a tělovýchovy vymezena v § 27 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných:

(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.

Osobnost dítěte s (mimořádným) nadáním je často od raného dětství formována specifickým přístupem rodičů k němu. Ti mohou mít například tendenci se mu výrazně více věnovat nebo (jednostranně) preferovat jeho rozvoj v oblasti zájmů. Tím však mohou případné nerovnoměrnosti v jeho vývoji ještě více posílit. A výjimečnost dítěte spojená s jeho nadáním mu může působit i potíže – například v komunikaci s vrstevníky nebo sourozenci. Některé mimořádně nadané děti též na sebe kladou velmi vysoké až nepřiměřené nároky (perfekcionismus), a to zejména ve výkonové oblasti. Často pak nedokáží přijmout sebemenší neúspěch a kritiku. Bližší informace k vyhledávání nadaných žáků ve škole lze nalézt např. v publikaci *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*.⁵

3. Nadání u dětí a žáků s PAS

U dětí se zdravotním postižením, a tedy i u těch s PAS nemusí být jejich nadání na první pohled zjevné. Například v souvislosti s péčí, která je jim ve školských poradenských zařízeních (SPC a PPP) a přímo ve škole poskytována, pro to nacházíme hned několik důvodů:

- 1) Běžně používané testy všeobecných rozumových schopností jsou postavené na expresivní složce komunikace, která u těchto dětí bývá v mnoha případech opožděná.
- 2) Informace o dítěti poskytované škole se zpravidla zaměřují hlavně na druh a typ jeho zdravotního postižení a s tím související specifika jeho vzdělávacích potřeb.
- 3) Dítě se zdravotním postižením často nemá ve škole příležitost projevit své nadání, protože jeho vzdělávání je podpořeno zejména ve směru eliminace či kompenzace jeho handicapu a stimulace dalšího rozvoje v oblastech dílčích deficitů.

⁵ <http://www.nuv.cz/t/standard-komplexni-diagnostiky-mn>

Až 50% lidí s PAS má běžný intelekt (Dawson and all. 2007) a někteří z nich jej mají dokonce nadprůměrný. Většinou jde o osoby s Aspergerovým syndromem (AS), v mnohem menší míře o osoby s vysoce funkčním autismem (VFA). Lidé s AS a mimořádným nadáním jsou v anglické literatuře označováni jako Asperger gifted (AS/G).

U žáků s PAS se obvykle nejedná o celkové intelektové nadání. Jejich kognitivní schopnosti jsou většinou rozloženy velmi nerovnoměrně a negativní vliv na jejich uplatnění mají také osobnostní specifika těchto žáků, která souvisejí s výraznou poruchou v oblasti emoční inteligence a sociálních vztahů. Dílčí intelektové (kognitivní) dovednosti bývají vysoce nadprůměrné, někdy dosahují až geniality. Takové mimořádné nadání se může projevit v mnoha oblastech, např. v literární či výtvarné nebo u matematických a technických dovedností. Mimořádných výsledků velmi často dosahují také v různých znalostních soutěžích a v individuálních sportech, jako jsou například šachy. Zpravidla mívají rovněž mimořádně dobrou dlouhodobou paměť (charakteristické jsou encyklopedické znalosti v oboru vlastních zájmů – data, jízdní řády, řady čísel,...) a časté jsou i mimořádné schopnosti u krátkodobé sensorické paměti (netýká se to jen vjemů sluchových a zrakových, ale také čichových a hmatových). Schopnost využít tento mimořádný potenciál v běžném životě je však v různé míře omezená. U některých dětí kreativita a schopnost uplatnit své úzce zaměřené schopnosti a dovednosti v životě chybí, jiné tvořivost v oblasti úzce profilovaného zájmu projevují – může to být např. psaní básní, programování nebo výtvarná tvorba. Mimořádné schopnosti také nemusí být stabilní, mohou se objevovat a vytrácet v průběhu vývoje.

V oblasti svého specifického zájmu vykazují tyto děti značnou houževnatost a koncentraci a velmi často se u nich vyskytuje také přepečlivost a pedantismus pro uplatnění detailů, resp. perfekcionismus. To do značné míry souvisí i s omezenou možností odklonit je od takového uplívání nebo od setrvávání u určité či momentální zájmové činnosti.

Pozn.: Specifické schopnosti a dovednosti můžeme dokonce sledovat i u jedinců se sníženým intelektem. Jedná se o tzv. *savant syndrom*, ojedinělou mimořádnou schopnost a dovednost jedince při jinak podprůměrné mentální výkonnosti. (Sr. k tomu též francouzský výraz idiot savant – česky učený idiot, jímž bývá označován jedinec s mentálním postižením a s výjimečnými dílčími schopnostmi v určité úzké oblasti, např. s mimořádnou mechanickou pamětí, numerací nebo s výjimečnou schopností malování.) Savanti jsou záhadnou hříčkou přírody – disponují geniálními schopnostmi teoreticky odporujícími jejich postižení.

A většinu z této hrstky naprosto výjimečných lidí najdeme právě mezi autisty.⁶ Dlouhodobé pozorování vývoje savantů však zároveň prokázalo, že zvyšováním sociálních kompetencí u nich dochází k úbytku geniálních schopností.

K výše uvedeným charakteristikám nadání u dětí a žáků s PAS je vhodné doplnit ještě některá specifika nadaných s Aspergerovým syndromem. Protože AS se v kombinaci s nadáním vyskytuje hojněji než VFA, jsou také zkušenosti v práci s touto specifickou skupinou nadaných četnější a lépe popsány. Věnujeme se jim v následujícím oddílu.

Nadání (dětí a žáci) s Aspergerovým syndromem

V ontogenezi řeči nejsou u dětí s AS většinou popisovány výraznější odlišnosti. Některé děti mohou začít předčasně mluvit a mají tendenci používat formální jazyk či způsob komunikace formálně i obsahově převzatý z jazyka dospělých. Pokud jsou nadané, projevují se u nich také různé mimořádné schopnosti popsané v předchozím oddílu. Rodiče si jako první obvykle všimnou právě těchto specifických schopností, zaměří se na nadání dítěte a diagnóza AS většinou přichází až později. Rozšířené obecné povědomí o nadaných dětech totiž je, že jsou jiné, a proto se často v této souvislosti o Aspergerově syndromu neuvažuje. Rodiče tak zvláštnosti v chování přičítají například na vrub jistým osobnostním rysům dítěte (otec například říká, že také neměl moc kamarádů a věnoval se tomu, co ho bavilo) a později specifickým vývojovým poruchám učení nebo poruchám aktivity a pozornosti. Pokud však dítě se zjištěným nadáním prokazatelně a dlouhodobě vykazuje taková specifika konání a jednání (chování), jež svědčí o jeho desorientaci a malé schopnosti užívat své schopnosti v různých (analogických) souvislostech a situacích, je namístě zvážit odborné vyšetření specialistou pro diagnosticky významné symptomy autistické triády.

Příklad z praxe: Kasuistika žáka s Aspergerovým syndromem a dílčím intelektovým nadáním

Vstupní informace

Žák střední školy s nerovnoměrným rozumovým vývojem kolísajícím v pásmu průměru až vysokého nadprůměru s diagnózou Aspergerův syndrom, ADHD, dyspraxie.

Rodinné prostředí chlapce bylo vždy podnětné. Je narozen z dvojčat a na svého bratra byl a stále je velice fixovaný. Jeho rodina si od mala všímala, že chlapec je svým způsobem „jiný“. Možnost dg. Aspergerova syndromu však byla poprvé konkrétně zmíněna až v pátém ročníku základní školy.

Vlastní kasuistika

Do mateřské školy chodil nerad. Již zde se projevoval tím, že nevyhledával komunikaci ani jiný způsob kontaktu s dětmi. Strpěl je, když projevil zájem si s ním třeba hrát, ale považoval to spíše

⁶ Viz k tomu např. <http://youtu.be/rpXH8tRriWg>.

za vyrušování ze své zábavy. Ve školce nejedl, neudržel oční kontakt a nezvládal společná veřejná vystoupení, ačkoliv doma tomu bylo naopak. Jinak byl považován za šikovné a velmi chytré dítě. Převážně kvůli sociální nevyzrálosti byl realizován odklad školní docházky.

Od začátku docházky na základní školu měl potíže s udržení pozornosti, v hodinách někdy nestíhal vypracovat zadané úkoly v celém rozsahu a někdy nevěděl, kde se právě čte či pracuje v učebnici. Přestože však záměrnou pozornost udržel pouze krátce, dokázal se velice dobře soustředit, pokud ho nějaká činnost zaujala. Nesnášel tělocvik a pohybové aktivity. Jeho celkový prospěch byl výborný.

Byl impulzivní a nezdrženlivý. Často pokládal stereotypně otázky a to i nadále po jejich zodpovězení. Zcela postrádal schopnost čekat, při práci na zadaných úkolech mu chyběla trpělivost, a pokud od něj někdo důsledně požadoval určitou činnost, často se dostával do afektivních stavů – například křičel, brečel, nadával, fyzicky se bránil uklidnění.

V mladším školním věku byl u něj nápadný méně častý oční kontakt a objevovaly se výrazné potíže v sociální oblasti jak ve vztahu ke spolužákům (nezájem o kontakty i komunikaci), tak k pedagogovi (neadekvátní reakce na požadavky). Nepamatoval si jména svých spolužáků, práce ve skupině vrstevníků mu dělala problém a na některé sociální situace reagoval odlišně od ostatních dětí. Nepraktikoval tzv. slušné chování – na veřejnosti se klidně dloubal v nose, uších, sahál si do kalhot a posléze si ruku očichával. Některé jeho projevy tak odpovídaly spíše mladšímu dítěti.

Vždy se vyznačoval výborným logickým úsudkem, bohatou slovní zásobou a širokou oblastí všeobecných vědomostí. Díky vynikající paměti byl schopný i s odstupem několika let formulovat své poznatky naprosto stejnými slovy. Vzhledem k velké fantazii má rád výtvarnou výchovu a pracovní činnosti – je velice kreativní, protože zde realizuje své představy, kterými často i „žije“. Samostatnost chlapce však neodpovídá věku.

V důsledku přetrvávajících problémů v celkovém chování chlapce a hlavně kvůli jeho obtížím přizpůsobit se změnám v organizaci školního dne, byla třídní učitelkou 5. ročníku prvního stupně vyslovena potřeba asistenta pedagoga k zajištění plynulého přechodu chlapce na druhý stupeň základní školy bez větších obtíží. Od šestého ročníku mu byl doporučen a následně i přidělen asistent pedagoga.

Protože chlapcova řeč bývala často překotná, navštěvuje v posledním roce základní školy logoterapii. Dále se zde učí vést rozhovor jako takový, naslouchat druhému. Má naprosto odlišné zájmy od vrstevníků (zejména chemie, fyzika a další přírodní vědy, kresby budov s neuvěřitelně přesnou perspektivou, kresby různých vynálezů – strojů, téma spravedlnosti a vymyšlení vlastního města s vlastními „zákony“). Nemá žádného opravdového kamaráda a spolužáci jej vyhledávají pouze v případě, že chtějí profitovat na jeho znalostech. Nerozumí vtipům a dvojsmyslům. Nerozumí a hlavně nesnáší nedodržování slibů a narušování daných (písemně, ústně) pravidel, eventuálně vyhledává chyby v daných soustavách a systémech a chtěl by je napravit. Neorientuje se v čase a ze své podstaty ho čas ani nezajímá. V běžných životních situacích si operativně neporadí, nefunguje u něj tzv. „selský rozum“. Celkově je velice chytrý, co se týče poznatků, ale sociálně naprosto selhává. Působí dojmem sobce a je velice dětský. Ve svém chování bývá často explozivní a to i vůči své osobě, snaží se s tím ale pracovat a občas dopředu upozorní, že cítí jistou tenzi. Nedokáže se zabavit a zorganizovat si svůj volný čas. Spoustu volného času věnuje iPadu a sledování anglických videí na YouTube. Pravděpodobně i vzhledem k přicházející pubertě a hormonálními změnám se u něj objevují depresivní stavy.

Jeho nadprůměrně dílčí schopnosti se uplatňují zejména v oblasti přírodních věd, konstrukce a perspektivy. V těchto oborech je schopen podat, a to převážně na základě paměťového učení (fascinující paměť, tzv. „sloní paměť“) vynikající výkony. Svě poznatky už ale nedokáže samostatně aplikovat, převést je do praxe a využít v běžném životě. Možná i proto si již od útlého věku rád vytváří jiné světy (např. fiktivní města), kde může uplatňovat svá pravidla a vzorce chování.

Závěr

Chlapci je aktuálně 16 let, tento školní rok se stal studentem gymnázia a do budoucna je jeho přáním pokračovat v rozsáhlém studiu chemie. Pro minimalizaci desorientace v novém sociálním prostředí a zajištění optimálních podmínek k výkonu mu byla doporučena a následně i zvolena jako vhodná forma podpory při výuce přítomnost asistenta pedagoga.

Zpracovala Mgr. Kateřina Šanderová, speciální pedagog SPC.

Příklad z praxe: Kasuistika chlapce s Aspergerovým syndromem a mimořádným intelektovým nadáním

Vstupní informace

Žák 5. ročníku ZŠ, dg. hyperkinetická porucha, Aspergerův syndrom a specifická vývojová porucha motorické funkce s vysoce nadprůměrnou úrovní nadání. Exceluje v oblasti matematických, ale i verbálních schopností.

Vlastní kasuistika

Chlapec se narodil ve 38. týdnu těhotenství, porod proběhl spontánně, bez komplikací. Motoricky byl od počátku méně obratný, vývoj byl podpořen Vojtovou metodou. Chodit začal v 15 měsících. Odmala se projevoval jako hyperaktivní s abnormálně malou potřebou spánku. V 10 měsících artikuloval první slova, v 18 měsících spojoval slova do sousloví. Jednotlivá slova téměř nepoužíval, téměř vždy je doplňoval přívlastkem. Samostatně se naučil číst a psát – ačkoli ho to nikdo neučil, ve 3,5 letech si jednoho dne sám dočetl pohádku poté, co táta při čtení usnul. Hned četl plynule, nikdy neprošel fází slabikování. Od raného dětství také projevoval zájem o čísla.

Do MŠ začal chodit ve 3 letech. Adaptace proběhla pozvolně. Již zde byl chlapec podporován v individuálním vzdělávání. Ze strany pedagogů MŠ byly využívány jeho specifické znalosti a dovednosti (předčítal třídě, vyprávěl vlastní příběhy) a byl mu ponechán prostor pro vlastní sebevzdělávání – samostatná četba během pobytu v MŠ. Nebyl nucen k sociálnímu začlenění v momentech, kdy na to nebyl naladěn a naopak byl podporován v případech, kdy měl sám snahu kontakty s ostatními dětmi navázat. Začlenění do třídy probíhalo postupně, slušné úrovně dosáhlo během 3. roku docházky do MŠ. Díky citlivému přístupu pedagogů nedocházelo k výraznějším potížím.

Chlapcovo nadání bylo podrobněji diagnostikováno v PPP v průběhu jeho pátého roku. Zaškolení proběhlo bez OŠD. Chlapec byl zařazen do třídy s rozšířenou výukou vybraných předmětů. Na základě odborného psychiatrického vyšetření a vyšetření v PPP byl od 1. ročníku integrován pro výskyt Hyperkinetické poruchy a Aspergerův syndrom, po celou dobu docházky pracuje s asistentem pedagoga. Aktuálně mu byla také diagnostikována dysgrafie. Od 3. ročníku je jeho vzdělávání částečně akcelerováno – výuka matematiky ve vyšším ročníku. Nyní v 5. ročníku je akcelerován i v angličtině. Dle vyjádření vyučujících z vyššího ročníku zvládá všechny požadavky bezvýhradně a spolužáky je akceptován. Postoj spolužáků k chlapci je neutrální. Do společných aktivit je zapojován, není mu to ale vždy příjemné. Práci v kolektivu či skupině nepreferuje – má rád kontrolu nad situací a vývojem práce. Chce za ni mít zodpovědnost sám – nesnáší, když mu někdo práci kazí.

Do školy chodil velmi rád do změny pedagoga (polovina 2. ročníku). V průběhu 3. ročníku docházelo k problémům, chlapec ztrácel o práci zájem a do školy se netěšil. Tato nechuť vyplývala dle maminky zejména z přístupu paní učitelky, která sice nastavila určitá pravidla, posléze je však sama nedodržovala. Kromě toho zřejmě také docházelo k nespravedlivému hodnocení situace i konkrétních výkonů chlapce a jeho spolužáků. Ten je přitom na jakoukoli nespravedlnost velmi citlivý – má extrémně vyvinutý smysl pro spravedlnost, kolektivem byl označen za nejspravedlivějšího spolužáka. Situace byla řešena konzultací se školním psychologem, s PPP, hospitacemi ze strany vedení školy. Nejednalo se pouze o přístup učitelky k chlapci, ale i k celé třídě a specifickým práci s nadanými žáky. Nyní již tato učitelka na škole nepůsobí. S příchodem nového pedagoga se situace obratem změnila k lepšímu.

Chlapec vyniká výborným logickým úsudkem, má bohatou slovní zásobu a široký okruh zájmů. Výborně vnímá rytmus a melodii je schopen správně zaznamenat do not. Odmalinka mu však vadí příliš hlasité zvuky. Porucha motorické funkce se projevuje celkovou neobratností a specifiky v písemném projevu a kresbě.

Pokud začne nějakou činnost, musí ji dokončit a když to není možné, reaguje mnohdy afektem. Při práci na úkolech odmítá standardní postupy řešení – přichází si na ně po svém. Své tempo získávání nových znalostí považuje za standardní a nechápe, že někomu může jít vše pomaleji než jemu. Sám na sebe má extrémní nároky a neuspokojuje ho byť velmi dobrý výsledek – např. 96 %.

V těchto případech propadá skepsi a sám za sebe má pocit neúspěchu. Z toho pramení neustálá potřeba podpory a motivace ze strany dospělých. Chlapcovou motivací je touha se neustále zlepšovat a dosáhnout absolutního vrcholu – chce být nejlepší ne ve srovnání s ostatními, ale dle svých vlastních kritérií.

Díky časté četbě knih dle vlastního výběru si rychle osvojuje stylistické prostředky a tvoří mnohvrstevná souvětí. Zajímá se o cizí slova a jejich význam. Při psaném projevu nedochází k pravopisným chybám, správně dosazuje i interpunkci. Velice rychle se učí cizí jazyky – rychle je vstřebává a záhy tvoří složité větné konstrukty.

Informační technologie jsou pro něj prostředkem pro získávání informací. Zajímá se o vesmír, logické hry a rád řeší logické hádanky. Vytváří vlastní deskové hry včetně velmi složitých pravidel, která si pamatuje. Rád vymýšlí a vypráví příběhy – jak ústně, tak v písemné podobě. Vytváří i vlastní komiksy. Jeho příběhy mají některé společné znaky: často v nich vystupuje osamocený hlavní hrdina – astronaut nebo poustevník, který si musí poradit v náročných situacích, čelí nějakému nebezpečí, putuje do neznámé krajiny. V nejnovější povídce již vystupují dva hrdinové – kamarádi, kteří se ocitli v pevnosti. Povídky zatím nechce nikomu ukazovat.

V současnosti se v chlapcově chování projevují specifika vyplývající z výše uvedené diagnózy. Konkrétně se jedná o menší flexibilitu při zvládání neplánovaných situací, na které místy reaguje velmi emotivně – pláče, vzteká se a neustále opakuje, proč to potřebuje jinak. Celkově se špatně adaptuje na nové situace a nová prostředí, nesnáší změnu. Je uzavřený a samotářský s menší ochotou a nastavením ke spolupráci s ostatními spolužáky. Kamarádské vztahy navazuje obtížně, a když, tak jedine s jednotlivci a nikoli ve skupině. Při školních situacích, které jsou zátěžové (např. důležité písemky), bývá neurotický a vzteká se i při drobném neúspěchu.

Aktuálně je u něj dle rodičů patrný velký posun v samostatnosti, zejména co se týče organizování vlastních zájmových aktivit. Sám si na internetu vyhledal vhodný skautský oddíl a začal do něj docházet. Také se zajímal o kurz německého jazyka a samostatně si vybral kurz pro dospělé s odůvodněním, že se nechce učit názvy barev půl roku. (Osvojování jazyka mu šlo velmi rychle: doma s maminkou, která němčinu vyučuje, si během dvou měsíců prochází další díl učebnice pro jazykové školy – chce se učit dvě až tři hodiny denně. Po půl roce přeskakuje více než jednu úroveň a dále pokračuje s mírně pokročilými dospělými studenty. Následně se účastní letního intenzivního kurzu pro dospělé.) Lépe zvládá také nové situace při rozbíhání kroužku (nové děti, vedoucí): i když zpočátku není přímo nadšen, je schopen vytrvat, s počtem opakování se cítí lépe a do kroužků nakonec chodí rád.

Závěr

Nyní je pro chlapce aktuální otázka, zda má po 5. ročníku přejít na víceleté gymnázium. Přestup ho láká, zároveň se však bojí změny a obavu má i z případného neúspěchu u přijímacích zkoušek. Doma si proto cvičně vyzkoušel několik testů, většinou s vynikajícím výsledkem – chyboval jen jednou nebo dvakrát. Přesto byl rozhozen tím, že nepodal stoprocentní výkon.

Stále je emočně značně labilní s tendencemi k úzkostnému prožívání a tenzi. Neadekvátnost některých svých reakcí si uvědomuje a snaží se sám se sebou pracovat – popisuje, že to v těchto situacích „potřebuje vydýchat“. Má příkladnou podporu ze strany rodičů i nejbližšího okolí a také díky vlastnímu zodpovědnému přístupu a chuti situace zvládat a překonávat překážky se zatím jeho vývoj jeví jako harmonický, s pozitivním výhledem do budoucna.

Zpracovala Mgr. Petra Mezulániková, psycholog PPP

Akcelerovaný vývoj u dětí a žáků s PAS

S akcelerovaným vývojem se nejčastěji setkáváme u dětí v předškolním věku, popř. mladším školním věku. Dítě s akcelerovaným vývojem se projevuje daleko pokročileji v jedné nebo více oblastech oproti svým vrstevníkům. Akcelerovaný vývoj pozorujeme nejčastěji v oblasti

intelektové, v určité podobě ale také v oblasti motorické. Akcelerovaný vývoj však nemusí být nutně projevem nadání – mimořádné schopnosti dítěte se mohou s věkem postupně srovnávat s výkonem vrstevníků, až odpovídají dovednostem a schopnostem přiměřeným chronologickému věku. Poměrně často se například učitelé ve škole setkávají s dětmi s Aspergerovým syndromem, které při nástupu do první třídy již umějí číst včetně čtení s porozuměním. Tato mimořádná dovednost se však s přibývajícimi měsíci jejich pobytu ve škole stírá, neboť jejich spolužáci se postupně také naučí číst a soustředit se na obsah čteného textu. Než ale k tomuto vyrovnání čtenářských dovedností dojde, je velmi důležité, aby byla žákovi s akcelerovaným vývojem v oblasti čtení věnována individuální péče. Jedině tak dokážeme zamezit kritice, nudě, nechuti a ztrátě motivace do školy docházet.

Příklad z praxe: Podpora dítěte s Aspergerovým syndromem a (přechodně) akcelerovaným vývojem v oblasti čtení a psaní

Kontext

Chlapec s dg. Aspergerův syndrom nastoupil ve věku 3;7 do mateřské školy se speciálními třídami. Protože nezvládl třídu s běžným počtem dětí, byl zařazen do třídy pro děti s kombinovaným postižením. I tam však přetrvávaly velmi výrazné adaptační obtíže s těžkým dopadem na zdravotní stav (důsledkem stresu kolaps organismu, masivní náchylnost k infekcím a prakticky 90% nepřítomnost z důvodů nemoci). Začal využívat denní režim na úrovni lineárních obrázků doplněných textem. O denní režim se velmi zajímal, vyžadoval opakované čtení názvů aktivit a ukazování na příslušná písmena. I přes jeho masivní nepřítomnost v MŠ zaznamenaly třídní učitelky již po 3 měsících docházky znalost písmen a schopnost poznat je i na zcela neznámých nápisech. Při kontrolním psychologickém vyšetření bylo konstatováno, že by se mohlo jednat o mimořádné nadání. Psycholožkou bylo doporučeno ve třídě sledovat situaci, nepodporovat rozvoj cílenou stimulací této oblasti, ale respektovat jeho spontánní zájem. Navrženo, že situace bude zhodnocena v rámci kontrolního vyšetření.

Další vývoj

Chlapec se aktivně zajímal o písmena užitá v okolním prostředí, dožadoval se jejich přečtení. Ve věku 4,5 roku již poznával prakticky všechna písmena. Pojmy (slova) užitá na denním režimu poznával také kdekoli v textu (užitá i v jiných souvislostech). Zcela odmítl využívat denní režim s obrázkovými symboly, objevovaly se u něj výrazné afekty při manipulaci s obrázkovým denním režimem. Proto učitelky vyzkoušely užití denního režimu na úrovni slovních karet. Afekty se zklidnily. I veškeré další aktivity typu pracovních listů byl ochoten dělat pouze za předpokladu, že se zde pracovalo s písmeny. Také stolní hry s využitím písmen upřednostňoval. Spontánně začal hláskovat veškerá viděná slova a takto přečtená slova ihned plynule zopakoval. Tímto způsobem byl schopen pracovat velmi dlouhou dobu (soustředěnost i mnoho minut). Pokud se učitelky dotazovaly na obsah čteného, nepodařilo se jej k odpovědi motivovat – dál obsedantně pokračoval ve čtení.

Současnost

Při předškolním vyšetření bylo psycholožkou doporučeno zahájit školní docházku v běžném termínu. Protože v době zahájení školní docházky již znal písmena a poměrně plynule četl, musela učitelka individualizovat výuku – využíval doplňkový pracovní materiál. Průběžně byl ale zařazován do aktivit společně se třídou. V průběhu prvního ročníku zaznamenala třídní učitelka zpomalení vývoje. Začal se více zajímat o obsah čteného a na přelomu 1. a 2. třídy byla úroveň jeho čtenářských dovedností zcela srovnatelná s úrovní spolužáků.

Při kontrolním psychologickém vyšetření ve věku 7;7 (počátek 2. třídy) byl psycholožkou předchozí diagnostický závěr přehodnocen – nejednalo se o mimořádné nadání, ale o akcelerovaný vývoj v dílčí

oblasti. V současné době je žákem 5. ročníku ZŠ a jeho studijní výsledky jsou zcela srovnatelné se třídou.

Zpracovala Mgr. Ilona Dohnalová, speciální pedagog SPC.

4. Vybrané charakteristiky dítěte/žáka s PAS související s (mimořádným) nadáním

Děti s (mimořádným) nadáním a PAS jsou schopny delší koncentrace pozornosti než vrstevníci, mají výbornou paměť a rychle se učí. Typická je pro ně schopnost vyhledávat si informace z oblasti zájmu v encyklopediích a na internetu. Oblíbená témata je pohlcují, v rozhovoru se k nim stále obrací a nebývá jednoduché odklonit jejich pozornost jinam. Jedním z důvodů zaměření dítěte na své téma a zájem může být také jeho jistota v daném tématu a naopak nejistota v běžných komunikačních obrazech jako jsou: jak se daří, co kdo dělal apod. Může tedy být obranným mechanismem, jak se vyhnout neúspěchu v běžné komunikaci s druhými. Velmi často se u těchto dětí setkáváme s oblibou her s čísly, číselnými řadami, systémy a strukturami. Často pozorujeme také kritické myšlení, problémem však bývá přímočarost při kritice druhých. Celkově jsou jejich sociální dovednosti vzhledem k věku zpravidla na nižší úrovni. Nesoulad málo rozvinutých sociálních dovedností a kvalitních intelektových schopností se většinou setkává s nepochopením okolí a dítě tak snadno získává nálepku „chytřejší spratka“. Tyto děti pak navíc mívají také vysokou míru potřeby manipulovat s daty a informacemi dle osobních preferencí a schémat. Proto se také velmi obtížně podřizují autoritě schémat a struktur myšlení někoho jiného. S tím pak mnohdy souvisí častá nedorozumění a obtíže v oblasti sociální adaptace.

Příklad z praxe: Kasuistika chlapce s Aspergerovým syndromem a dílčím nadáním v umělecké oblasti

Vstupní informace

Fyzicky přiměřeně vyspělý dvacetiletý muž nápadného vzhledu (snědý a relativně atraktivní) s Aspergerovým syndromem, ADHD, těžkou poruchou osobnosti s obsedantně kompulzivními projevy, poruchami seberegulace s agresivitou (i vůči matce) a s úzkostnými poruchami. Intelekt v normě s nadprůměrnými dílčími schopnostmi, avšak s infantilitou a nízkou mírou jejich uplatnění v praxi. V péči psychologa, neurologa a psychiatra. Medikován je spíše nárazově – když nastanou problémy, které nedokáže řešit. Žije pouze s matkou, sourozence nemá. Matka je osobnostně komplikovaná (emočně labilní a impulzivní) a značně citově závislá na synovi, otec je cizinec, vztahy s ním neudrží.

Vlastní kasuistika

Raný psychomotorický vývoj chlapce byl mírně opožděn a přetrvávaly problémy v koordinaci většiny motorických funkcí. V dětství byl značně „neohrabaný“ – neběhal, pouze rychleji chodil a pohyb spíše negoval (včetně manipulací: chytal se za srdce, poklekal a plakal, že asi umře apod.). Koordinace hrubé i jemné motoriky byla dlouhodobě problematická včetně značného opoždění vyhraněnosti laterality. Aktuálně zcela dominuje levá ruka, při manipulačních a konstrukčních

činnostech pracuje spíše jen touto rukou. Překonal dlouhodobý sklon k obezitě, dnes je štíhlý a zvládá dlouhé pochody.

Nácvik sebeobsluhy a udržování čistoty trval dlouho, k osobní hygieně byl spíše laxní, avšak se značnou smyslovou senzitivitou pro okolí (zacpával si nos před cizími lidmi, komentoval pachy druhých v MHD apod.). Aktuálně vše zvládá samostatně, avšak s obsesivními projevy (přepečlivý na detail na oblečení, odmítání určitých materiálů, v cizím prostředí na nic nesahá, vyžaduje vlastní tužky, příbor apod., vše často omývá).

Vývoj řeči dlouhodobě vázl, pak probíhal ve skocích s rychle se zvětšující kapacitou slovní zásoby. Brzy se objevily nápadnosti v řeči: zrychlující se tempo řeči s drmoláním, zárazy v tempu a plynulosti řeči, nadprodukce novotvarů a vlastních pojmů (neologismy). Aktuálně užívá víceslovné věty a má dobrou slovní zásobu. Při konverzaci lpí na přesném znění slov (pedantická výslovnost) a jeho řeč je nápadná také bizarním frázováním. Tenduje především ke sdělování informací, nejčastěji k stížnostem kdo co kde dělal. Dialog je méně reciproční, spíše jen přesně odpovídá na položené otázky. Mimika obličej je většinou úspornější a také si obličej občas zakrývá (loktem). Oční kontakt většinou udržuje.

V počátečním sociálním kontaktu v neznámém sociálním prostředí bývá často v tenzi, která se projevuje bizarnostmi v chování: motorické stereotypie, tiky, odmítá sáhnout na společné předměty, jako jsou kliky, madla aj., mumlá si pro sebe, objevují se tiché komentáře s častými verbálními schémata konvenční zdvořilostní komunikace (extrémně časté omlouvání, zdravení, děkování), a dále se snaží zdržovat v blízkosti východu z místnosti (prostoru).

V pubertálním období brzy zaregistroval specifickou funkčnost expresivních pojmů a sdělení (včetně obscénních obsahů a vulgarismů) a jejich vliv na chování lidí v sociálním okolí. Často xenofobním způsobem komentoval jednání lidí odlišné pleti a pokřikoval na ně rasistické urážky. Takto se choval jak vůči cizím lidem na ulici, tak vůči sousedům ve společném domě. Následovaly stížnosti sousedů a několikrát napadení skupinou výrostků, takže často měnili bydliště. Matka ho vždy ochraňovala a hájila, resp. ve výsledku se chovala vůči okolí podobně jako on. Aktuálně žije v bytovém domě na okraji menšího města.

Navštěvoval běžnou MŠ a již zde se projevovaly bizarnosti v chování a problematická adaptace v kolektivu vrstevníků. 1x OŠD pro nezralost a separační úzkost. Povinnou školní docházku absolvoval celkem ve čtyřech různých ZŠ, většinou ve speciální třídách s menším počtem žáků. Dokončil ji formou individuální integrace ve speciální škole pro smyslové vady (menší počet dětí ve třídě) za přítomnosti asistenta pedagoga. Jeho prospěch značně kolísal v dílčích disciplínách, celkově však byl při plnění povinné školní docházky vždy dobrý. Značné potíže měl ale v prožívání a chování (nejčastěji negativismus s verbální agresivitou).

Po změně základní školy byla vždy zpočátku jeho adaptace krátce uspokojivá (nové podněty, euforizace z tolerance od okolí apod.), pak ale postupně rychle akcelerovaly poruchy v seberegulaci, provokace, negativismus a verbální agresivita vůči vrstevníkům i dospělým. Pro relativně slušný prospěch byl přijat na gymnázium pro žáky se smyslovými vadami, kde se tento problém objevil znovu: prospěchově školu zvládal (relativně dobré výsledky při paměťovém učení v některých disciplínách), zároveň byl ale opakovaně verbálně agresivní (často s obscénními obsahy a vulgarismy) jak vůči spolužákům, tak vyučujícím. Přestože situace byla přímo ve škole řešena jak spoluprací žáka se školním psychologem, tak opakovaně realizovanými odbornými přednáškami pro všechny pedagogy dané školy s vysvětlením specifiky zdravotního postižení chlapce, a také v častých rozhovorech s matkou s prvky sociální terapie (jak ve škole, tak v poradenském zařízení), byl nakonec ve 2. ročníku z daného gymnázia vyloučen.

Od malička rád kreslil s velmi zajímavou barevností a kreslením postupně kompenzoval veškerou svou vnitřní tenzi (kreslil všude). Nabízená témata (konkrétní zadání) však striktně odmítal a rigidně kreslil pouze vlastní téma (bizarní postavička, která „se potýká se životem jako já“). Jeho kresby byly znázorněním situací, krátkými příběhy (komiksy), které přijalo jedno mimopražské nakladatelství a pravidelně je vydává. Díky tomu byl přijat na střední odbornou školu s výtvarným zaměřením, kde zatím (s pomocí asistenta pedagoga) vydržel 2 roky. Škola pořádá výstavy jeho prací (využívá je k reprezentaci celého zařízení) a účastnil se také televizního vysílání o talentech. Kreslí však spíše sám pro sebe, své práce iniciativně nenabízí a váhá při žádosti cizích osob o nahlédnutí do jeho

skicáře (ev. se objevuje i negativismus včetně okřikování matky: „Nic neukazuj!!“).

Učitelé dané střední odborné školy jsou velmi tolerantní vůči jeho potřebě kreslení a nechávají ho kreslit i v ostatních vyučovacích předmětech, kdykoliv chce, což je aktuálně prakticky stále. Při vyučování předmětů vázaných na logické myšlení, samostatnost při učení novým věcem apod., se však u něho rychle objevují afektivní rozlady s dysforiemi (intenzivním negativním emočním prožíváním) při neúspěchu. Oddělování, izolace a úniky do kabinetů či klubovny, jež si již dobře umí manipulativním způsobem zajistit, aby se takovým situacím co nejvíce vyhnul, vedou k tomu, že svou odbornou gramotnost příliš nerozvíjí. Za těchto podmínek je však jeho chování ve škole relativně uspokojivé.

Závěr

Chlapec s těžce rizikovými faktory v anamnéze a s celkově průměrnou úrovní rozumových schopností, jejichž vývoj je však značně nerovnoměrný. Nápadná je výborná tvarová paměť pro jevy s jasnou a neměnnou konstrukcí nebo logikou, a to jak názorně percepční, tak verbální, kde dílčí výkon v konkrétní oblasti zasahuje do nadprůměru. Pro chování a jednání v konkrétních situacích si tak vytváří paměťová schémata a vzorce, jež pak dokáže v praxi relativně úspěšně použít.

V sociálních vztazích a vazbách je celkově stále nezralý a desorientovaný, následně s tendencemi k úzkosti s tenzí. Při aktivní sociální komunikaci často reaguje s bizarnostmi (vulgarismy, obscénní obsahy), resp. s tendencemi k sebeobraně. Emočně je velmi labilní a egocentrický, se značnou pohotovostí k afektivitě a panickým reakcím spojených se strachem a následnou agresivitou (verbální na veřejnosti, fyzická k matce).

Zpracovala PhDr. Olga Opekarová, Ph.D., psycholog SPC.

Příklad z praxe: Kasuistika žáka s Aspergerovým syndromem a mimořádným intelektovým nadáním

Vstupní informace

Žák 8. ročníku základní školy s diagnózami F-84 Aspergerův syndrom; F-90.1 hyperkinetická porucha chování; mimořádné intelektové nadání. Pro impulzivitu a agresivní projevy je v péči pedopsychiatra, medikován.

Chlapec vyrůstá v domácnosti s matkou a o 5 let mladší sestrou. V předškolním a mladším školním věku se na jeho výchově velkou měrou podílela i babička z matčiny strany. Rodiče jsou rozvedeni a vztahy mezi nimi jsou velmi chladné, spíš negativní. Chlapec otce pravidelně navštěvuje jednou za 14 dní. Otec o jeho školní vzdělávání doposud neprojevil zájem. Matka si od útlého věku chlapce všimla, že je svým způsobem „jiný“. Diagnostika mimořádného intelektového nadání proběhla v 6 letech věku, dg. Aspergerův syndrom byla stanovena ve druhém ročníku základní školy.

Vlastní kasuistika

V předškolním věku navštěvoval běžnou mateřskou školu, kde měl sestaven individuální režim (přímo o IVP patrně nešlo). Již zde se projevovaly některé rysy Aspergerova syndromu i mimořádného intelektového nadání. Problém mu dělalo především zařazení do kolektivu (role žáka, spolužáka) a zvládání soutěživých prvků (případné prohry i výhry). Nevyhledával komunikační partnery ani partnery ke hře, nenavazoval oční kontakt, obtížně zvládal z jeho pohledu problémové situace a změny. V projevu znalostí byl velmi dominantní a úspěšný, s tendencí sebeprosazování. Byl považován za inteligentní a zvědavé dítě s všestranným přehledem.

Do základní školy nastoupil z běžného oddělení MŠ po jednoletém odkladu školní docházky. Ten byl doporučen především pro emoční labilitu. Dle psychologického vyšetření chlapce v PPP dva měsíce před nástupem do 1. ročníku ZŠ se úroveň jeho intelektových schopností pohybovala v pásmu výrazného nadprůměru. Výkony byly posouzeny jako mírně nerovnoměrné – dominoval v oblasti abstraktně-vizuálního a verbálního myšlení, vážla oblast krátkodobé auditivní paměti. Problémy měl v sociálním chování – nenavazoval adekvátní vztahy s vrstevníky, komunikace byla málo reciproční a zájmy stereotypní až ulpívavé. Zřejmě byly též jeho obtíže v chápání sociálních vztahů a situací. Chlapec byl emocionálně nestabilní, časté byly jeho náladové výkyvy či behaviorální problémy. Na základě závěrů tohoto vyšetření bylo matce doporučeno a realizováno zařazení chlapce do třídy s rozšířenou výukou skupiny předmětů pro mimořádně nadané děti

se sníženým počtem žáků a zajištěním asistenta pedagoga.

V průběhu školní docházky na 1. stupni ZŠ měl obtíže s koncentrací pozornosti, orientací v učebních materiálech a pomůckách, ale i s orientací v rozvrhu a systému střídání hodin a vyučujících či zadávání domácí přípravy. Záměrnou pozornost dokázal udržet v oblasti zájmů, někdy až do flow efektu. Ve školní výuce všech vyučovaných předmětů byl velmi úspěšný, klasifikován výborně. Jeho doménou byly zejména přírodovědné obory. V oblíbě neměl tělesnou a hudební výchovu či tvorbu slohových prací. Jeho domácí příprava byla vždy dokonalá a spolupráce s rodinou bezproblémová.

Neuměl řešit konfliktní situace a nevládal své postavení v kolektivu (soutěživé prvky, porovnávání výkonů, konfrontace schopností a znalostí, apod.). Problémové chování se projevovalo v typických situacích – velmi špatně snášel prohru, neúspěch, zklamání. Při sebemenším neúspěchu reagoval výraznou verbální i fyzickou agresí a dalšími nepřiměřenými projevy zaměřenými jak vůči sobě, tak vůči okolí: přímé sebepoškozování (škrtil se, mlátil hlavou o zeď, škrábal se, bil se rukou do hlavy) a jeho verbalizovaná podoba (vyhrožoval, co si udělá, osočoval se z neschopnosti, žádal o vyloučení ze školy, ukončení života), sebepodceňování (nic jsem nedokázal, nic neumím, jsem nejhorší), agresivní destrukce (mačkal a trhal věci, házel různými předměty – obuv, psací pomůcky, židle, lavice), únikové tendence (útěk mimo skupinu, kapuce přes hlavu, motání se do závěsu, zahrabání se do polštářů, apod.) a fyzická agrese vůči spolužákům – škrtil a kopal je, skákal jim po těle, plival na ně. Nenavazoval oční kontakt, v afektu nekomunikoval a projevovat se výraznou svalovou tenzí v obličeji i na těle. Náhledu na nepřiměřenost svého chování byl schopen vždy až s časovou prodlevou (ke zklidnění obvykle došlo během 5 – 20 min. po odeznění afektu, někdy ale i později). Plně si uvědomoval vlastní selhání a inteligenčně chápal, že by se měl pokusit jej zvládnout, ale volní složka byla nedostatečná. Nepřijímal fyzický kontakt a měl až úzkostný strach o vlastní osobu. Chyběl mu reálný odhad hranice hry a souboje. Nízká byla též úroveň úsudku, sebepojetí a sebekontroly, přeceňoval své schopnosti. Při vzniku konfliktu nikdy nehledal viníka v sobě a nebyl ochoten uznat vlastní chybu, ani se za ni omluvit. Emoční nestabilitu působila jakákoliv změna (víkend u otce, změna času, nový žák ve třídě, nový vyučující, apod.). Ve druhém a třetím ročníku ZŠ začal na základě neurologického vyšetření užívat medikaci a byl mu vytvořen krizový plán pro zvládnání problémových situací (scénář pro učitele, jak mají v daných situacích s žákem postupovat).

V sociální oblasti měl obtíže jak v kontaktech se spolužáky, tak s pedagogy a zaměstnanci školy. Nepamatoval si jejich jména a neuměl s nimi navázat kontakt ani přátelský vztah. Naopak velmi zajímavé bylo jeho galantní chování k ženám – byl extrémně ochotný vyhovět všem jejich žádostem a prosbám.

Vždy exceloval svými výtvarnými schopnostmi (kresby plánů, detailů strojů, schémat a systémů) a vysokým stupněm tvořivosti, schopností logického úsudku, širokými všeobecnými znalostmi, schopností plynulé komunikace v německém jazyce již od 2. třídy ZŠ, ale i bohatou slovní zásobou v mateřském jazyce. Jeho řeč však byla překotná, dlouhá souvětí se vyznačovala značnými agramatismy, neporozuměl dvojsmyslům či vtipům. Lpěl na spravedlnosti a důsledném dodržování pravidel. Měl vždy netypické zájmy, např. střelné zbraně, myslivost, výcvik psů, šerm či počítačové hry.

Na druhý stupeň ZŠ přestoupil bez větších obtíží. Do třicetičlenného kolektivu přešel z výběrové třídy spolu s pěti spolužáky. Velmi dobře se zorientoval v novém systému střídání vyučovacích hodin, vyučujících, organizaci dne a rozvrhu hodin i mezi novými spolužáky. Jeho extrémní projevy chování s věkem ubraly na intenzitě i častosti a pedagogové si chlapce pochvalují pro jeho zapálenost, pracovitost a standardně dobré podávané výkony. Se svou impulzivitou se snaží pracovat, eliminovat příčiny vzniku a překonávat problémy novými technikami osvojenými v rámci cílené terapie.

Závěr

Chlapci je nyní 14 let a připravuje se na přijímací zkoušky na gymnázium. V průběhu povinné školní docházky byl u něj zaznamenán zřetelný posun ve schopnosti aplikovat získané poznatky do praxe, a to především v oblasti zájmů – přírodní vědy, nové informační a komunikační technologie. Je schopen aplikovat adekvátní myšlenkové procesy za účelem dosažení cíle (účastní

se soutěží, přijímacích zkoušek nanečisto, projektových akcí – s úspěchem). Nadále však přetrvávají hyperaktivní projevy, impulzivní chování, kolísání koncentrace pozornosti a nízká frustrační tolerance s tendencí k agresivním projevům. I v sociální oblasti byl zaznamenán velký posun. Přestože je stále sociálně neobratný, orientuje se ve skupině spolužáků i učitelů, oslovuje je jmény a snaží se s nimi komunikovat (byť volí rigidní témata – počítačové hry, četbu, vlastní zájmy...). Potřebu sociálních vztahů má jen omezenou, přímé interakce často nahrazuje virtuálními. Ve věcech každodenní potřeby je vzhledem k věku nesamostatný (orientace ve městě, využívání hromadné dopravy, dodržování časového plánu). Dominantní jsou stále jeho problémy v oblasti socioemočního porozumění – s obtížemi se orientuje v emočním prožívání vlastním i druhých lidí. Přetrvává také emoční labilita a typické jsou pro něj i vztahovačnost, oslabená sebekorekce a obtíže s každodenní adaptací.

Zpracovala Mgr. Lenka Baše, učitelka na 1. stupni základní školy ve třídě s rozšířenou výukou některých předmětů (skupinová výuka intelektově mimořádně nadaných žáků).

5. Stručně o diagnostice

Vstupní diagnostika poruch autistického spektra

Podezření na PAS pocházejí nejčastěji z rodin a/nebo z kolektivních zařízení. Také se může objevit v rámci preventivní prohlídky dítěte u pediatra. Pro identifikaci prvních pozorovaných zvláštností v chování se u malých dětí nejčastěji využívá screeningová metoda **CHAT** (Checklist for Autism in Toddlers – Autistické chování u batolat, Baron – Cohen at all., 1992) a její upravená verze **M-CHAT** (Modified Checklist for Autism in Toddlers. Robins, Fein, Barton, 1999). Ideální je jejich použití při preventivní prohlídce u pediatra v 18 měsících věku dítěte.

Screeningovou metodou pro různé věkové kategorie je **AQ-test** – kvocient autistického spektra (Baron-Cohen, 2001). V případě podezření na Aspergerův syndrom lze u dětí mladšího školního věku využít metodu **A.S.A.S.** – The Australian Scale for Asperger's Syndrome (Garnett, Attwood 1995). Tyto metody může použít také pedagog ve škole, pokud je s nimi zevrubně obeznámen.

V rámci specializovaného vyšetření jsou pak pozorované abnormality posuzovány pomocí dalších screeningových nástrojů (např. CARS – Childhood Autism Rating Scale; DACH – Dětské autistické chování, CAST – Childhood Autism Spectrum Test) a při potvrzení podezření navazuje komplexní diagnostické vyšetření.

Také pro přesnější zhodnocení autistických projevů existuje řada diagnostických nástrojů. Nejspolehlivějšími z nich jsou ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised), který má podobu interview s hlavní pečující osobou, a ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule). Nedílnou součástí diagnostického procesu je stanovení profilu intelektových schopností. Dále by mělo být provedeno neurologické vyšetření, vyšetření dědičných metabolických poruch, genetické vyšetření, a popřípadě i ORL a foniatrické vyšetření.

Stanovení vlastní diagnózy, či vyvrácení podezření na tuto poruchu, je v kompetenci odborníků resortu zdravotnictví – dětského psychiatra a/nebo klinického psychologa.

Optimální variantou je týmová spolupráce obou z nich a případně i neurologa. Screeningové vyšetření však může dítě s podezřením na poruchu autistického spektra absolvovat i ve školském poradenském zařízení. Vzhledem k tomu, že se jedná o screening, nejsou výše uvedené metody (kromě české verze testu CAST) vázané na speciální proškolení. Některé z nich (CARS, CAST, DACH) však vyžadují určitou erudici – nejde v nich totiž jen o prosté vyplnění dotazníku, ale spíš o upřesnění symptomů autismu na základě sledování klienta a potřebná je i určitá zkušenost s klienty s autismem. Také není vhodné, aby poradenský pracovník na základě pouhého screeningu činil závěry, které by ovlivnily další vzdělávání žáka.

Speciálně-pedagogická diagnostika po potvrzení diagnózy z okruhu PAS

Postižení specifík výchovných a vzdělávacích potřeb žáků s PAS vyžaduje kvalitní a odbornou speciálně pedagogickou diagnostiku. Bez ní není kvalitní vzdělávání dětí a žáků s touto poruchou možné. Jak již bylo uvedeno výše, speciální pedagog neřeší diagnostiku PAS jako takovou, ta je plně v kompetenci pedopsychiatrů a klinických psychologů, popř. jiných odborných lékařů. Speciální pedagog se opírá o zjištění a výstupy pedagogů školy (včetně školního psychologa a školního speciálního pedagoga, pokud jsou i tyto pozice obsazeny) týkající se specifík rozvoje schopností a vývoje osobnostních vlastností dítěte a vyhodnocuje vývojovou úroveň dítěte dosaženou díky jeho cílené výchově a vzdělávání. Věnuje se zejména rozboru výsledků kognitivního a sociálního učení a získává také informace o vývojové úrovni žákovy seberegulace při učení a o jeho celkovém chování ve vrstevnické skupině. Obecně lze speciálně pedagogickou diagnostiku popsat jako proces zjišťování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a určování vlivu postižení na jejich další rozvoj. Speciálně pedagogická diagnostika tedy slouží k posouzení specifík vzdělávání žáka a stanovení míry jeho speciálních vzdělávacích potřeb, respektive stanovení podpůrných opatření nezbytných pro jeho vzdělávání. Na základě výsledků diagnostiky je vytvořeno doporučení jako podklad pro vypracování vzdělávacího plánu.

Vývojový přístup je klíčový – zohledňuje individuální vývoj žáka a nerovnoměrnosti jeho vývojového profilu, které jsou pro PAS typické. Úroveň jednotlivých složek psychomotorického vývoje je ovlivněna mírou autistické poruchy. Ta se často promítá nejen

do triády problémových oblastí (komunikace, sociální interakce a představitost), nýbrž ovlivňuje vývoj dítěte v celé jeho šíři. V některých oblastech může dítě díky dobrým schopnostem (např. vizuální vnímání, paměť apod.) dosahovat vyšší vývojové úrovně a v jiných naopak dochází k propadům (např. komunikace, sociální chování a schopnost nápodoby). Vlivem těchto nerovnoměrností se často stává, že dítě s autismem, které je testováno běžným diagnostickým nástrojem, selhává a nepodává očekávaný výkon. Vyhodnocení jeho vývojové úrovně pak není objektivní a vede k nastavení nepřiměřené intervence. Součástí speciálně pedagogické diagnostiky u dětí a žáků s PAS je také zhodnocení chování, které může být výrazně odlišné od chování jejich vrstevníků.

Důležité je dále připomenout, že zatímco hodnocení mentální úrovně dítěte je založené na jeho porovnání s dětmi stejného fyzického věku, **při stanovení vhodných intervencí se opíráme o porovnání s dětmi stejné vývojové úrovně.**

Pro stanovení vývojové úrovně dětí a žáků s PAS jsou v České republice v současné době využívány tři diagnostické nástroje – **Psychoedukační profil, revidované vydání (PEP-R)** z roku 2000, **Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)** – revidované vydání z roku 2007 a **Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (8-15 let)** z roku 2005. Oba edukačně hodnotící profily (dále též jen EHP) mohou využít i pedagogové škol a školských zařízení.

Pro stanovení vývojové úrovně v některých dílčích oblastech a pro zhodnocení vývoje dětí a žáků s dalšími přidruženými handicapami lze využít také některé z položek dalších diagnostických metod, jež nejsou přímo určené pro diagnostiku některé z autistických poruch, jako jsou Kaufmannova hodnotící baterie (K-ABC), Leitnerova mezinárodní performační škála (LIPS), Orientační test školní zralosti, Vinelandská škála sociální zralosti, Heidelberský test řečového vývoje (HSET) apod. Při stanovení vývojového profilu žáka je třeba vždy k těmto přidruženým poruchám a onemocněním přihlídnout a použít specifické diagnostické nástroje určené pro děti s daným typem postižení (smyslové, tělesné postižení, narušená komunikační schopnost – např. dysfázie apod.).

Edukačně hodnotící profil

Cílem použití EHP pedagogy škol a školských zařízení je získat podklady pro hodnocení vývojové úrovně žáků s poruchou autistického spektra, které lze využít při sestavení jejich vzdělávacích plánů. Profil ukazuje možnosti speciálně pedagogické intervence a je tak

pomocníkem při dalším rozvoji žáka. Pedagog má možnost sledovat disharmonie v jeho vývoji a konkrétně na ně reagovat.

EHP nelze považovat za testový materiál. K jeho zpracování není třeba žádných standardizovaných pomůcek, pro věkovou skupinu 8–15 jsou však k dispozici pracovní listy, které usnadní práci při zadávání jednotlivých úkolů.

Výkon dítěte v jednotlivých položkách EHP je vyjádřen pomocí tříbodové škály s hodnotami *splnil – naznačuje – nesplnil*. Pokud pedagog dodrží základní hodnotící kritéria, která jsou v manuálu uvedena, nemělo by docházet ke zkreslení informací o dítěti. Případné drobné odchylky v hodnocení lze navíc snadno korigovat, neboť pedagog je s dítětem v každodenním kontaktu. Součástí EHP je Vyhodnocovač v elektronické podobě (L. Ondráček, M. Štípek, 2004, 2005, 2007). Když do něj pedagog zadá hodnocení všech položek, získá vývojový graf, který mu zpřehlední celkovou vývojovou úroveň dítěte. **S výsledky je však třeba zacházet velmi obezřetně, brát je pouze jako orientační** a současně přihlížet i k dílčímu hodnocení jednotlivých položek v dané oblasti vývoje.

Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra do 7 let zahrnuje osm oblastí vývoje, které dle zkušeností jeho autorů pokrývají specifika vývoje dětí s PAS. Pro jednotlivé oblasti stručně shrnujeme, o jaké zdroje informací se v EHP při jejich hodnocení opíráme.

1. Sociální vývoj

Hlavní metodou pro hodnocení jednotlivých položek jsou pozorování a kontaktní hry s dítětem v neformálních situacích v delším časovém úseku. Jednotlivé položky je vhodné několikrát ověřit, aby jejich splnění nebylo náhodné.

2. Komunikace

Receptivní řeč: Především první položky této oblasti je třeba ohodnotit několikrát (s časovým odstupem), aby nedošlo ke zkreslení. Významnou roli hraje nejen aktuální naladění jak dítěte, tak pedagoga, ale i prostředí, ve kterém plnění jednotlivých úkolů probíhá. Hodnocení provádíme na základě aktivní práce s dítětem v individuálním vztahu, pozorování dítěte a kontaktů s dítětem v běžných denních situacích. V raném věku dítěte je vhodné využívat neformální situace.

Expresivní řeč: Tato část profilu je ještě dále rozdělena na verbální a neverbální vyjadřování – právě v oblasti neverbálního vyjadřování má totiž velký počet osob

s poruchou autistického spektra výrazný problém. K posouzení schopnosti expresivního vyjádření využíváme především interakce mezi dítětem a examínátorem (rodičem), k nimž dochází v každodenních situacích nebo v individuální práci s dítětem. V raném věku dáváme opět přednost neformálním situacím.

3. Imitace

V případě poruch autistického spektra je důležité znát možnosti a schopnosti imitace nejen motorické a verbální, ale také sociální. Hodnocení provádíme na základě pozorování dítěte, práce s dítětem v neformálních situacích nebo při hře a při práci s dítětem v individuálním vztahu.

4. Motorika

Hodnocení provádíme na základě pozorování dítěte, práce s dítětem v neformálních situacích nebo při hře a práci s dítětem v individuálním vztahu.

5. Grafomotorika

Vzhledem k tomu, že oblast grafomotoriky a kresby hraje ve vzdělávacím procesu důležitou roli, je vyčleněna jako samostatná oblast. Hodnocení provádíme na základě individuální práce dítětem.

6. Sebeobsluha

Zvládnutí této oblasti u lidí s poruchou autistického spektra významně přispívá ke zkvalitnění jejich života i života jejich rodin. Hodnotíme pozorováním, z výpovědí rodičů a z plnění každodenních rutin.

7. Vnímání

Integrace informací z jednotlivých smyslů je u lidí s autismem narušená, což se promítá i do jejich vnímání světa. Hodnocení této oblasti je rozděleno na tři části – vnímání zrakové, sluchové a taktilní. Hodnocení provádíme na základě pozorování dítěte, práce s dítětem v neformálních situacích nebo při hře a při práci s dítětem v individuálním vztahu.

8. Abstraktně vizuální myšlení

Jedná se o takové dovednosti, jako je přiřazování, kategorizování a pochopení souslednosti. Na jejich rozvoji se výrazně podílí vizuální složka. Hodnocení provádíme při práci s dítětem v individuálním vztahu, jen v malé míře při práci s dítětem v neformálních situacích nebo při hře.

Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra ve věku 8–15 let byl opět sestaven tak, aby zahrnoval všechny hlavní oblasti, do kterých se v daném věkovém období promítají specifika vývoje dětí s PAS. Zde se omezujeme pouze na jejich výčet: sociální dovednosti, emoce, jazyk a jazyková komunikace, zraková a sluchová paměť, pohybově koordinační dovednosti, grafomotorika, sociálně praktické dovednosti, početní myšlení, abstraktně vizuální myšlení a vědomosti.

1. Sociální dovednosti

Ve školním věku socializační vývoj dítěte probíhá v několika různých sociálních skupinách, z nichž každá má svoje specifické rysy a zde získaná zkušenost má pro vývoj dítěte jinou hodnotu. V tomto věku nabývá na významu škola, která má své typické socializační požadavky, které souvisí také s přípravou na dvě významné životní role: profesní a vrstevnickou. U žáků s autismem bývá vývoj sociálního chování narušen, proto sledujeme konkrétní dovednosti a hodnotíme je.

2. Emoce

S nástupem do školy zaznamenávají emoce dynamický nárůst. Sebehodnotící emoce přispívají k rozvíjení sebepojetí a ke zvnitřňování norem sociálního života. Postupně se vytváří schopnost zapojení do sociálního porovnávání, žák je schopen hodnotit sebe sama reálně. Emoční vývoj žáků s autismem může být odlišný od jejich vrstevníků. Sledování tohoto vývoje a znalost různých odlišností je pomůže lépe pochopit.

3. Jazyk a jazyková komunikace

Různé způsoby komunikace realizované v různých komunikačních kontextech mají pro dítě výrazný socializační přínos a jsou důležité pro jeho budoucí postavení ve společnosti. Schopnost diferenciací komunikačního stylu vyplývá ze zkušeností, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. Dítě plnící školní docházku už dovede komunikovat na různé úrovni podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi, ve škole nebo doma. Komunikace žáka s učitelem, stejně jako komunikace ve vrstevnické skupině nebo v rodině má svá přesná pravidla, která jsou však často žákům s autismem nejasná. Jejich (jazyková) komunikace bývá v jedné či více rovinách narušená. Je tak nutné u nich různé oblasti vývoje komunikace sledovat a na zjištěné deficity reagovat.

4. Paměť

S rozvojem řeči se paměť rozvíjí neobyčejně rychle. K výraznému skoku dochází mezi 6. až 10. rokem věku, kdy je paměť stále více strukturovaná.

Paměť má mnoho podob. V EHP 8-15 jsou sledovány dva typy paměti, které jsou velmi důležité pro získávání vědomostí a školní úspěch. Ruku v ruce s procesem zapamatování si jde vnímání. Proto je důležitá také znalost jednotlivých modalit vnímání i procesu vnímání v jeho komplexnosti. Jestliže totiž dochází v procesu vnímání k chybnému zpracování vnímaných podnětů, bude funkčně narušen i proces zapamatování.

5. Pohybově koordinační dovednosti

Motorický vývoj těsně souvisí s celkovým vývojem osobnosti a významně se podílí na samostatnějším uspokojování potřeb jedince. Rozvoj motoriky představuje jednu z nejdůležitějších forem pohybového učení a pohybové kultivace. Potřebné je však i propojování rozvoje motorických dovedností a činností jak s dalšími oblastmi vzdělávání, jako jsou hudební, výtvarná a tělesná výchova, hygiena, pracovní činnosti, geometrie, psaní atd., tak i s oblastmi rozvoje osobnosti (imitace, intersenzorické vnímání, pohybově prostorová koordinace apod.).

6. Grafomotorika

Na osvojení dovedností psaní se podílí celá řada nejrůznějších funkcí vnímání, motoriky a řeči, jejich koordinace, intersenzorická integrace, paměť a další. Rozvoj grafické stránky řeči je nedílnou součástí výuky na školách. Zvládnutí této dovednosti umožňuje žákům vyšší míru sebevyjádření, seberealizace a socializace v kolektivu.

7. Sociálně praktické dovednosti

Zvládnutí základních praktických a pracovních dovedností je důležitým prostředkem samostatnosti a nezávislosti každého jedince. Na jejich rozvoji se spolupodílejí také další dovednosti potřebné pro aplikaci praktických dovedností v běžných každodenních situacích, při dodržování hygienických návyků a v péči o domácnost. Žák s autismem často nedokáže své znalosti získané v jiných oblastech vzdělávání a dosavadní zkušenosti z běžného života využít v praxi – má problémy správně organizovat, dbát o své zdraví, dodržovat hygienická a bezpečnostní pravidla a osvojit si kulturní návyky.

8. Početní myšlení

Početní myšlení je nejvíce rozvíjeno v rámci matematiky, která poskytuje žákům vědomosti a dovednosti potřebné pro orientaci v praktickém životě a vytváří předpoklady pro úspěšné uplatnění do budoucna. Rozvíjí intelektuální schopnosti žáků, jejich paměť, představivost,

tvořivost, abstraktní myšlení, schopnost logického úsudku. Současně přispívá k vytváření určitých rysů osobnosti, jako je vytrvalost, pracovitost, kritičnost. Poznatky získané v této oblasti jsou předpokladem poznávání přírodovědných oborů, ekonomiky, techniky a využití počítače.

9. Abstraktně vizuální myšlení

Lidé s autismem mohou mít dobré vizuální myšlení, vizuální vnímání i vizuální paměť. Naproti tomu řada z nich vykazuje problémy s jazykem a jazykovou komunikací. Proto je třeba tyto specifické zvláštnosti zohlednit a při zjišťování úrovně jejich abstraktního myšlení zařadit takové úkoly, které jsou na verbálních schopnostech a porozumění řeči relativně nezávislé a naopak těží z vizuální složky myšlení, která bývá u žáků s autismem na dobré úrovni.

10. Vědomosti

Vědomosti označují soustavu představ a pojmů, které si žák osvojil. O *osvojování* vědomostí mluvíme proto, abychom zdůraznili, že podstatnou úlohu má v tomto ději využití výsledků společenské zkušenosti. Nejde o pouhé převzetí určitých poznatků, ale o jejich aktivní osvojení, zmocnění se a zpracování.

Rozšiřování vědomostí souvisí rovněž se zájmy žáka, s jeho komunikačními dovednostmi, sociálním prostředím, ve kterém vyrůstal apod. Navrhované položky tvoří základní penzum, které může být doplněno, případně rozšířeno o další položky, které budou odpovídat dané věkové skupině, možnostem vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy a zohlední sociokulturní podmínky regionu, ve kterém žák vyrůstá.

Diagnostika mimořádného nadání

Zjišťováním mimořádného nadání dětí a žáků jsou ze zákona pověřena školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ). Vstupní etapou vyšetření je (po počátečním sběru anamnestických dat) posouzení úrovně schopností v oblasti předpokládaného mimořádného nadání. Při akceleraci vývoje v oblasti *intelektové* provádí ŠPZ diagnostiku celkové úrovně a profilu rozumových schopností, u projevů nadání v oblasti *mimointelektové* se ŠPZ opírá o odborný posudek experta (například sportovního trenéra, pedagoga umělecké školy apod.). Pokud se výrazná akcelerace prokáže, jsou následně zhodnoceny i další oblasti, které s rozvojem a uplatněním nadání úzce souvisejí. Jedná se zejména o pozornost a paměť, tvořivost, motivaci a zájmy, pracovní charakteristiky a volní vlastnosti, sociální a komunikační

dovednosti a další důležité osobnostní rysy. V případě intelektového nadání je dále potřebné důkladně zmapovat školní znalosti a dovednosti.

Na základě tohoto komplexního vyšetření, které se opírá jak o informace získané při vlastním vyšetření dítěte, tak o informace získané od jeho rodičů, pedagogů a případně dalších důležitých osob, popíše ŠPZ vzdělávací potřeby daného dítěte nebo žáka a navrhne potřebné úpravy jeho vzdělávání.

Specifika diagnostiky nadání u dětí a žáků s PAS

Diagnostika dětí se zdravotním postižením je primárně zaměřena na jejich zdravotní stav – na aktuální deficity a silné stránky vyplývající z diagnózy, ze kterých vycházíme i při nastavení podmínek vzdělávacího procesu. Jejich nadání nám tak mnohdy uniká, nevěnujeme mu pozornost. Někdy si takovou možnost u dětí se zdravotním postižením ani nepřipouštíme. Děti s Aspergerovým syndromem však umí své nadání a/nebo znalosti v oblasti specifického zájmu prokázat a při nastavování podpůrných opatření ve škole je třeba mu věnovat pozornost. Při diagnostice nadání jsou užívány standardizované testy – jejich modifikace pro děti se zdravotním postižením bohužel chybí. Informace od rodičů získáváme u menších dětí zpravidla za přítomnosti dítěte, což nám umožňuje sledovat sociální interakce. U starších dětí získáváme informace od rodičů a od jejich dítěte spíše samostatně, neboť společný rozhovor má často negativní vliv na otevřenost sdělení – rodiče něco nechtějí říkat před dítětem a naopak.

Při vyšetření je potřeba dát dítěti s PAS dostatek času na adaptaci a umožnit mu uvolnit napětí rozhovorem o jeho specifických zájmech. Důležité je navázat s dítětem dobrý vztah a vhodné je vysvětlit mu i důvody testování – o jaké testové metody se jedná a co je jejich cílem. Délku psychologického vyšetření je potřeba vždy přizpůsobit emočnímu stavu dítěte a jeho aktuální schopnosti soustředit se a spolupracovat.

6. Poradenství, další služby a koordinace péče o děti, žáky a studenty s (mimořádným) nadáním a PAS

V resortu školství zajišťují poradenské služby zejména školní poradenská pracoviště (ŠPP) – standardně výchovný poradce a metodik prevence a někdy i školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog) – a školská poradenská zařízení (ŠPZ), tj. pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Kompetence ŠPP a ŠPZ jsou jasně zakotvena v novele vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (vyhláška č. 197/2016 Sb.). Zde jsou popsány standardní činnosti a vymezeny kompetence jednotlivých pracovníků poradenských pracovišť a zařízení.

Pracovníci ŠPP pracují přímo ve školách a jejich kompetence jsou zaměřeny na práci se žáky bez rozdílu a specifikace postižení, kulturních či jazykových odlišností. Pracovníci ŠPZ se již specializují na práci s konkrétními skupinami žáků. Tato specializace je opět vymezena vyhláškou č. 72/2005Sb., ve znění pozdějších předpisů. Některé služby jsou poskytovány ambulantně přímo v sídle ŠPZ, jiné jsou zajišťovány tak, že odborníci ŠPZ docházejí do školských i jiných zařízení pečujících o klienty ŠPZ nebo přímo do rodiny klienta (spíše v případě SPC).

Poradenské služby dětem, žákům a studentům (dále jen žák) se zdravotním postižením poskytují SPC, a to včetně služeb zaměřených na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti. Oproti tomu žáci s mimořádným nadáním spadají primárně pod gesci PPP. To žákům s dvojitou výjimečností může dále komplikovat jejich již tak často velmi složitou výchozí situaci, neboť jsou nezdědka odkazováni na oba typy ŠPZ – poradenství v oblasti vzdělávání žáků s PAS jim poskytují SPC a specialisty na podporu vzdělávání žáků s (mimořádným) nadáním v oblasti intelektové najdou v PPP, které se touto problematikou, na rozdíl od SPC, zabývají dlouhodobě. Úzká spolupráce PPP a SPC je v těchto případech nezbytná.

Příklad z praxe: Spolupráce PPP a SPC při diagnostice a následné péči o nadanou dívku s Aspergerovým syndromem

<p><i>Vstupní informace</i></p> <p>Žákyně jazykové větve víceletého gymnázia s nápadnostmi v chování a afektivitě. Do poradenské péče (nejprve klinického psychologa, později PPP a SPC) se dostala až na podnět školy pro potíže s adaptací, nerespektování autority učitele, časté útky z vyučování a impulzivní reakce. Při neúspěších reagovala úzkostí, pláčem, střídáním afektů a infantilními projevy. Mezi spolužáky se nedokáže zapojit, ochranou péči jí věnuje spolužačka, která má sama autistického bratra.</p>
<p><i>Vlastní kasuistika</i></p> <p>Dívka pochází z úplné rodiny, je nejmladší ze tří sester. Raný psychomotorický vývoj u ní probíhal v normě, samostatně začala chodit v 10. měsících a motoricky byla šikovná – brzy jezdila na kole, lyžovala, bruslila, plavala. Mluvit začala v 10. měsících, ve větech pak od 2. roku.</p> <p>Do MŠ začala chodit ve 4 letech a objevily se obtíže v sociální oblasti – byla impulzivnější, hůře zvladatelná, hrála si pouze sama vedle ostatních dětí, dlouho potřebovala pomoc při oblékání (neupravenost jí nevadí dodnes). Jedla vždy všechno, na jídle je až závislá. Dříve nereagovala na zavolání a zvažovalo se proto, zda dobře slyší, ale sluch byl dle ORL v pořádku. Už v předškolním věku měla vyhraněné zájmy z oblasti přírody – hmyz, chov afrických šneků, houby, motýli. Začala si prohlížet a číst encyklopedie a odborné časopisy, sledovala přírodovědné pořady v TV.</p>

Do školy nastoupila po ročním odkladu z důvodu pracovní-sociální nezralosti, grafomotorických obtíží a vícečetné dyslalie. Výslovnost se logopedickou péčí upravila, dívka má bohatou slovní zásobu a v komunikaci reaguje pohotově – zejména může-li mluvit o oblastech svého zájmu. Obtíže v grafomotorice a pozornosti přetrvávají.

V ZŠ v místě bydliště se nedokázala zařadit do kolektivu dětí, těžko navazovala přátelské vztahy a měla velké potíže s chováním – každodenní poznámky za „nerespektování učitele, útěky z výuky, rušivé chování, nevhodné chování o přestávkách a v jídelně, při přesunech do jiné třídy, agresivita vůči spolužákovi“. Byla vyloučena z nepovinné angličtiny. Rodiče vyhledali klinickou psycholožku, která opakovanými vyšetřeními zjistila nadprůměrný intelekt i kreativitu, současně však nerovnoměrné zrání v oblasti sociální, emocionální a pracovní, díky nimž se dívka projevuje impulzivně.

Od 2. ročníku byla na doporučení PPP přeřazena do třídy pro nadané žáky. Ve třídě se jí po výukové stránce dařilo, i když pracovala s výkyvy (známky 1–5). Potíže s chováním ale přetrvávaly – ve výuce nereagovala na pokyny, mívala záchvaty vzteku, rušila ostatní, nezajímala se o spolužáky a skupinovou práci. V družině si hrála také sama, věnovala se svým zájmům. Že nemá kamarády, ji mrzelo, ale vztahy navazovala neobratně, děti se jí pak smály a spolužák s ADHD ji záměrně provokoval k afektům. Pochopení pro ni měla pouze jedna spolužačka, jejíž bratr má Aspergerův syndrom. Na základě každodenního kontaktu vyslovila třídní učitelka, která měla četné zkušenosti s dětmi s PAS, podezření na Aspergerův syndrom. Vyšetření na specializovaném pracovišti potvrdilo Aspergerův syndrom lehčího stupně, doporučilo spolupráci s SPC, podporu socializace a strukturalizaci.

Péče o dívku se poté rozdělila mezi obě školská poradenská zařízení – spolupráce probíhala formou telefonických konzultací, rodiče přinášeli kopie zpráv. PPP ošetřila v IVP oblast nadání a akcelerace a SPC podpůrná opatření z hlediska PAS (komunikační a edukační specifika dívky, problematické chování) a doporučilo podporu asistenta pedagoga. Ve třídě už asistentka pedagoga byla, nově tak rozdělila svou podporu mezi dívku a dva chlapce s ADHD. Afektivní reakce dívky se zmírnily, s příchodem dospívání ale vystoupily do popředí obtíže s dodržováním hygieny a péčí o zevnějšek. Přijímačky na víceleté gymnázium zvládla bez problémů.

Na gymnáziu ji SPC integrovalo bez asistenta pedagoga a nadále už zůstala v jeho výhradní péči – rodiče vyhodnotili úroveň gymnázia jako dostatečně náročnou a další obohacení či akceleraci vzdělávání si již nepřáli.

Shrnutí aktuálního stavu

Dívka s lehčí symptomatologií Aspergerova syndromu, nadprůměrnými, ale disharmonicky rozloženými intelektovými schopnostmi, s dobrou schopností vizualizace a figurální tvořivostí. Zájmově tíhne k tématu příroda (v této oblasti má rozsáhlé znalosti, dělá pokusy), nověji i k tématu kamer a fotoaparátů. Hodně čte, má bohatou slovní zásobu a snadno si osvojuje i cizí jazyky – problematická je pouze zvláštní intonace a výslovnost. Hodně si zapisuje své postřehy z okolního prostředí včetně toho mezilidského a kreslí komiksy. Matematické schopnosti se u ní rozvíjejí průměrně a slabší je úroveň krátkodobé pracovní paměti – počítá proto zásadně s tužkou a papírem. V komunikaci dívce pomáhá spolužačka, která s ní na gymnázium přestoupila z předchozí třídy.

Zpracovala Mgr. Iva Kytlicová, psycholog PPP.

Kromě této vzájemné spolupráce PPP a SPC odborní pracovníci ŠPZ při zajišťování péče o nadané děti a žáky s PAS velmi úzce spolupracují se ŠPP (která spoluprací ŠPZ a pedagogů škol často zprostředkovávají a zároveň významně napomáhají k propojování informací ze ŠPZ a škol), s jejich jednotlivými odborníky, s ostatními pedagogickými pracovníky škol a školských zařízení, tj. s učiteli, vychovateli, asistenty pedagoga, a někdy i s pedagogy volného času. Za součinnosti všech těchto odborníků se nastavují a vypracovávají výchovně

vzdělávací strategie, navrhuje pedagogická opatření a obecně podpůrná opatření pro žáka tak, aby to co nejvíce vyhovovalo všem jeho výchovným a vzdělávacím potřebám vázaným v tomto případě na nadání a PAS. Tito odborníci také vymezují další prognózy a perspektivy a zpětně hodnotí vhodnost nastavení všech podpůrných opatření při vzdělávání žáka.

Významnou roli v péči o děti a žáky s nadáním a PAS mají také různé odborné instituce a organizace působící na území ČR, které se na problematiku dětí a žáků s nadáním / PAS zaměřují. Pro oblast podpory nadání mají celorepublikovou působnost například Talentcentrum NIDV, (Dětská) Mensa ČR, Sdružení na podporu talentované mládeže ČR, Asociace pro mládež, vědu a techniku AMAVET a Asociace malých debružárů ČR. Řada dalších subjektů pak působí v jednotlivých regionech. Vyhledání příslušných kontaktů s možností zadávání různých filtrů nabízí například stránka <http://talentovani.cz/organizace>.

Organizací zaměřených na problematiku PAS je v současné době v České republice velké množství. Převážně jde o neziskové organizace, které zajišťují například ranou péči o klienty s PAS, základní sociální poradenství, půjčování pomůcek a literatury, doprovázení rodičů aj. Více informací vážících se k poskytování služeb klientům s PAS lze dohledat na webových stránkách těchto organizací. Nejznámější neziskovou organizací je Národní ústav pro autismus (dříve APLA Praha), který má pobočky na několika místech v České republice (např. Praha, Jablonec nad Nisou, Lysá nad Labem aj.) a nabízí komplexní služby pro klienty s poruchami autistického spektra včetně speciálně pedagogického centra. Řada dalších organizací pro žáky s PAS se nachází v různých regionech a zaměřuje se na různorodé služby. Jmenujme např. spolek Autistik (Praha), neziskovou organizaci Jdeme Autistům naproti – Olomouc, občanské sdružení Za sklem (Zlín), občanské sdružení Modré srdce (Velké Poříčí), Rain-Man – spolek rodičů a přátel dětí s autismem (Ostrava).

Koordinaci péče o nadané děti, žáky a studenty v rámci resortu školství zajišťuje v každém kraji tzv. krajská koordinační skupina. Kromě pracovníka krajského úřadu jsou v ní vždy zastoupeni tito odborní garanti: koordinátor podpory nadání a vzdělávání pedagogů z NIDV, koordinátor pro oblast soutěží, psycholog, speciální pedagog, pedagog a inspektor ČŠI. Bližší informace včetně kontaktů na tyto odborníky jsou dostupné na stránce <http://talentovani.cz/krajske-site-podpory-nadani>. V každém kraji působí rovněž jeden pracovník ŠPZ – krajský koordinátor pro péči o děti s PAS. Převážně se jedná o pracovníky SPC. Seznam kontaktů na tyto krajské koordinátory je dostupný ze stránky www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/kontakty.

7. Spolupráce s rodiči ve vztahu k PAS

Spolupráce s rodinou je u dítěte s PAS (ať už je zároveň nadané či nikoli) snad ještě důležitější, než u jiných typů zdravotního postižení. Rodiče totiž mají klíčovou roli již ve fázi diagnostiky, neboť bez jejich souhlasu není možné diagnostický proces zahájit.

Pokud má rodič podezření na atypický vývoj svého dítěte, kontaktuje obvykle ŠPZ sám o své vůli. Pokud má takové podezření škola, musí o tom rodiče informovat a ten by pak měl podniknout další potřebné kroky vedoucí ke zjištění odchylek ve vývoji dítěte (ať již ve smyslu pozitivním či negativním) příslušnými odborníky. Pokud však rodič doporučení školy odmítne, nemá škola právo ho zastoupit a podnikat kroky směřující k diagnostice sama. Pouze v případě, že se jedná o odchylky, které závažným způsobem ohrožují vývoj dítěte, je povinna využít dalších legislativních možností a kontaktovat orgány k tomu určené (např. OSPOD).

Rodiče dětí s PAS bohužel často zpočátku ŠPZ, resp. SPC vnímají jen jako další z řady zbytečných institucí, které je nutné navštívit. Většinou tak přicházejí s postojem připomínajícím spíše jednání na úřadech – projevují obavy, nedůvěřivost a předem očekávají jen další ztracený čas. A tyto jejich předpoklady jsou většinou ještě podpořeny dlouhými objednávacími lhůtami, které jsou až tři měsíce.

Ačkoli ŠPZ primárně zajišťují činnosti související se vzděláváním, častokrát jsou to právě jejich poradenští pracovníci, kteří rodičům sdělí podezření na závažnější zdravotní postižení dítěte či doporučení k dalším odborným vyšetřením jako první. Reakce pečovatелů bývají přímo úměrné sdělení. První setkání nezřídka provází pláč nebo i hlučnější zavření dveří a ojediněle dochází i ke konfrontačnímu jednání. Ne všichni poradenští pracovníci jsou osobnostně disponováni, případně vyškoleni, jak v těchto situacích postupovat a na obou stranách se tak zapojují obranné mechanismy (úzkost, vztek). Řada rodičů zpětně hodnotí první návštěvu v SPC jako velmi stresující. Z jejich osobních výpovědí lze vyčíst šok, vztek, smutek, beznaděj, osamělost. Přes mnohdy krušné počátky pak ale převážná část rodičů při diagnostickém procesu spolupracuje a většina z nich spolupracuje i v následném období, kdy jsou již aplikovány doporučené postupy a strategie.

Pokud někteří rodiče doporučení ze strany ŠPZ „odmítají“ a spolupráce s nimi se nedaří (ať již ve fázi diagnostické či následné péče), měl by být pracovník ŠPZ natolik odborně erudovaný, aby je za jejich postoj neodsuzoval, nýbrž je dokázal pro spolupráci citlivě získat – aby jim uměl vysvětlit smysl jednotlivých kroků a fází dané poradenské služby. Někdy však je potřebné zhodnotit, zda by situaci neprospěla změna poradenského pracovníka. Každý

člověk má jinou úroveň empatie, komunikačních schopností a to může ovlivňovat i jeho komunikaci s dítětem samotným či s jeho rodiči. A mimo to se i zkušenému pracovníkovi může stát, že si s některým klientem vzájemně „nesednou“. Pokud není rodič se spoluprací spokojen, může o takovou změnu požádat i sám či zcela změnit poradenské pracoviště.

Stejně důležitá je i kvalitní spolupráce mezi rodiči a školou – pro optimální vývoj dítěte je potřebné, aby rodina a škola byly ve svém působení jednotné. Tak má dítě s PAS větší jistotu o požadavcích okolí, může lépe zužitkovat své dílčí dovednosti (ať již jsou rozvité v rámci vývojové normy, v nadprůměrné úrovni nebo dosahují úrovně nadání) a současně se za potřebné stimuly ze strany okolí rozvíjet i v oblastech svých deficitů. Rodiče jsou velmi důležití zejména při hledání funkčních motivačních faktorů – oni dítě znají nejlépe, vědí, co jej zajímá a co na něj „platí“. Často jsou rodiče velmi důležití i při vytváření specifických pomůcek, upravených výukových materiálů a hlavně v jejich aplikaci při školní přípravě.

Rodič by měl vždy být chápán jako důležitá součást týmu, který zajišťuje péči o dítě.

V laické i odborné veřejnosti nacházíme různé názory na otázku „tykání si v rámci týmu“. Vždy by ale mělo platit, že rodič dodržuje vykáni vůči pedagogům školy. Týká se to i asistenta pedagoga ve třídě u jejich dítěte (s výjimkou situací, kdy se znají a tykají si již z předchozího období), i když zúčastnění mohou mít pocit, že „tykání“ uvolní atmosféru.

Dodržení „vykání“ jako součást komunikace mezi rodinou a odborníky (školou, pracovníky ŠPZ) je doporučováno odborníky (prof. Šturma, kurs *Projekt PORTAGE*) a také v praxi ŠPZ zaměřených na péči o děti a žáky s PAS se opakovaně ukazuje jako důležitý moment.

Příklad z praxe: Negativní dopad odlišných názorů zákonných zástupců, školy a školských poradenských zařízení na vzdělávání chlapce s PAS

Kontext

Chlapec s vysoce funkčním autismem, který mu byl diagnostikován ve 3 letech. Od 3 let navštěvoval speciální třídu mateřské školy, kde pracoval podle IVP, na jehož tvorbě mateřská škola spolupracovala s SPC. Dobře a rychle se adaptoval, do mateřské školy se těšil. Měl povolen odklad školní docházky a v době odkladu navštěvoval přípravnou třídu při ZŠ. Docházel tam pravidelně a došlo k výraznému rozvoji jeho osobnosti. V té době již byl v evidenci PPP. Na doporučení PPP zahájil plnění povinné školní docházky druhým ročníkem ve speciální třídě základní školy. Vzděláván byl podle vzdělávacího programu základní škola a IVP, na jehož tvorbě se spolupodílelo PPP. V prvním pololetí byl hodnocen ve všech předmětech výborně, z TV byl na doporučení lékařky uvolněn a jeho absence za první pololetí byla 92 hodin.

Další vývoj

K významné změně dochází ve druhém pololetí, kdy přestává školu navštěvovat. Rodiče zpočátku

jeho absence omlouvají – dlouhodobá nemoc. Na konci II. pololetí nehodnocen. Na počátku 3. ročníku dokládají rodiče zprávu odborného lékaře, který pro zhoršení zdravotního stavu (nárůst agrese, neschopnost se dlouhodobě koncentrovat a obtíže s hygienou – nechce ve škole chodit na WC) doporučuje omezit docházku do školy na 2 hodiny denně. PPP, kde byl chlapec v evidenci, komunikuje se školou a doporučuje podpůrná opatření, zejména podporu asistenta pedagoga a IVP. Rodiče si však již v PPP doporučení ke vzdělávání syna nevyzvedli, chlapec školu nenavštěvuje a škola jeho dlouhodobou absencí opakovaně řeší (výzvy rodičům, aby se dostavili do školy a upozornění na neomluvené absence jejich syna, kontakt s OSPOD a později i s Policií ČR). Rodiče však na výzvy školy nereagují. V prvním pololetí chlapec opět nebyl hodnocen. Ve druhém pololetí rodiče kontaktovali SPC, kde se zaevidovali. Požadovali doporučení pro individuální (domácí) vzdělávání syna a přestup na jinou školu. Vzhledem k aktuálním potřebám chlapce a stanovisku odborného lékaře však SPC doporučilo omezit jeho docházku na 2 hod. denně, pokračovat ve vzdělávání na stávající škole podle IVP s podporou asistenta pedagoga, navrhlo úpravu organizace vzdělávání v předmětech, kde nebude přítomen a podmínky pro ověřování znalostí a dovedností tak, aby je zvládl a mohl plynule pokračovat v plnění povinné školní docházky. Individuální vzdělávání nedoporučilo. Rodiče po několika konzultacích přestali s SPC spolupracovat, stejně tak stále nekomunikují se školou a chlapec do školy nechodí. Pokusili se o jeho přestup na jinou základní školu, ale nebylo jim vyhověno z důvodu plných kapacit, popř. také z důvodu, že v dané škole nebyla zřízena třída pro žáky s SVP. Na konci 3. ročníku opět nehodnocen, ke komisionální zkoušce se dostavil, ale neuspěl. Přesto na doporučení, tentokrát již zase PPP, postoupil do 4. ročníku. Škola připravila podmínky pro vzdělávání chlapce, které konzultovala s PPP i SPC. Chlapec však školu nadále nenavštěvuje, rodiče nekomunikují a celou kauzu řeší OSPOD a Policie ČR.

Závěr

SPC spolupracovalo při přípravě podmínek pro vzdělávání chlapce se školou a zpočátku vždy i s jeho rodiči. Jednalo se zejména o doporučení pro zřízení funkce asistenta pedagoga, zřízení pracovního místa, zpracování IVP, úpravu docházky žáka do školy a volbu speciálně pedagogických přístupů vhodných pro vzdělávání žáků s PAS. Přes veškerou snahu a pomoc školy i školských poradenských zařízení však došlo poté, co nebyly naplněny požadavky a přání rodičů na domácí vzdělávání jejich syna k tomu, že tento žák s PAS zůstává doma, nevzdělává se a situaci řeší OSPOD a Policie České republiky.

Zpracovala Mgr. Vanda Korandová, speciální pedagog SPC.

8. Výběr vhodné školy a třídy

Výběr vhodného školního zařazení pro dítě s nadáním a PAS je podmíněn jeho individualitou, mírou jeho speciálních vzdělávacích potřeb a samozřejmě silnými stránkami jeho osobnosti. Vzhledem k nenarušenému kognitivnímu vývoji dítěte vybíráme školy, které vzdělávají své děti/žáky/studenty podle ŠVP určených pro děti bez mentálního postižení.

Současná vzdělávací soustava ČR nabízí těmto dětem následující možnosti:

Předškolní vzdělávání

- Běžná mateřská škola
- Třída pro děti se SVP zřízená dle § 16, odst. 9 školského zákona (ŠZ) v běžné mateřské škole
- Mateřská škola pro děti se SVP zřízená dle § 16, odst. 9 ŠZ
- Individuální vzdělávání (§ 41 ŠZ)
- Přípravná třída základní školy

Základní vzdělávání

- Běžná základní škola
- Třída pro žáky se SVP zřízená dle § 16, odst. 9 ŠZ v běžné základní škole
- Třída pro žáky s PAS zřízená dle § 16, odst. 9 ŠZ na základní škole
- Třída pro žáky s PAS bez mentálního postižení (4 až 6 dětí) na škole zřízené dle § 16, odst. 9 ŠZ
- Nižší stupeň víceletého gymnázia
- Individuální vzdělávání (§ 41 ŠZ)

Střední vzdělávání (možnost úpravy podmínek maturitní zkoušky)

- Gymnázium
- Střední odborná škola
- Střední odborné učiliště

Terciální vzdělávání

- Vyšší odborná škola
- Vysoká škola (centra podpory pro studenty se SVP)

Při výběru školy je nutné zohlednit individuální schopnosti a potřeby žáka a zároveň posoudit i prostředí školy – její polohu, dostupnost, velikost, materiální podmínky, počty žáků ve třídách, personální obsazení a postoj pedagogů ke vzdělávání dětí se SVP. Ve školách často dochází k tlaku na odchod žáka, pokud je výrazný nesoulad mezi jeho edukačními výsledky a jeho projevy sociálními (školy obtížně přijímají informaci, že tyto děti patří do hlavního vzdělávacího proudu).

V **předškolním věku** jsou obvykle děti s AS a VFA zařazeny v režimu individuální integrace v místě bydliště. V době, kdy bývá uzavřena diagnostika, jsou již obvykle do MŠ přijaty. V tomto věku bývá nadání či mimořádné nadání především u Aspergerova syndromu diagnostikováno výjimečně, většinou lze spolehlivě potvrdit pouze akceleraci vývoje.

Při výběru vhodné školy pro **základní vzdělávání** je vhodné upřednostnit školu, která má určitou zkušenost s dětmi s PAS. Komplikovaná bývá volba vhodné třídy (pokud škola otevírá více prvních tříd) – děti přichází do školy nově a není tedy možné preventivně zohlednit složení třídy. O to důležitější je volba vhodného třídního učitele. Svým způsobem práce s třídním kolektivem může pedagog výrazně integraci napomoci anebo naopak integrační snahy pokazit. Pokud má žák PAS a současně mimořádné nadání, musí pedagog

zvládnout aplikaci vhodných strategií (přiměřenou zaměstnanost žáka) a vhodných motivačních pobídek. Hrozí zde velké riziko narušení vnitřní motivace žáka ke školní práci.

Příklad z praxe: Spolupráce PPP a SPC při identifikaci mimořádného nadání žáka s PAS a následné péči včetně výběru vhodné školy

Motto

V případě žáka, u něhož je diagnostikována některá z poruch autistického spektra a zároveň mimořádné nadání, je většinou vhodná spolupráce ŠPZ, která se specializují na konkrétní typy podpory žáka. Navržená opatření pak mohou lépe odrážet jeho individuální zvláštnosti a vzájemná spolupráce ŠPZ zajistí takovou podporu, která bude „ušita na míru“ žákovi a zohlední jeho individuální potřeby.

Kontext

Jirka již v mateřské škole vynikal v některých oblastech vývoje – od čtyř let četl, kladl zajímavé otázky pedagogům, rodiče hovořili o jeho zájmu o vesmír a vesmírná tělesa. K tomuto tématu vyhledával informace na internetu a půjčoval si knihy s touto tematikou v knihovně. Po psychologickém vyšetření v PPP bylo Jirkovi diagnostikováno mimořádné nadání. Zároveň však bylo konstatováno, že Jirka je sociálně méně zralý, obtížně navazuje kontakty s vrstevníky, při komunikaci s vrstevníky prosazuje svá témata hovoru a nedokáže s dětmi svého věku komunikovat obvyklým způsobem.

Další vývoj

Jirka nastoupil do školy v šesti letech. Vzhledem ke zjištěným skutečnostem bylo doporučeno vzdělávání chlapce ve třídě pro žáky s mimořádným nadáním. Již v prvním čtvrtletí se začaly u Jirky objevovat problémy v chování. Chlapec vykřikoval, prosazoval svá řešení úkolů, nerespektoval autoritu učitelky. Bylo obtížné přimět ho ke spolupráci s ostatními dětmi v skupině a skupinová práce často končila konflikty. Rodiče začali hledat pomoc odborníka. Po vyšetření u klinického psychologa padlo podezření na Aspergerův syndrom. Rodiče byli se synem odesláni na specializované vyšetření, které podezření potvrdilo. Rodičům bylo doporučeno obrátit se na SPC, které má zkušenosti s péčí o žáky s touto diagnózou.

Poté, co se obrátili rodiče o pomoc na specializované SPC, byla realizována metodicko-konzultační návštěva speciálního pedagoga se zaměřením na PAS ve škole a byla vydána doporučení. Vzhledem ke specifikům podpory žáků s mimořádným nadáním byla navázána spolupráce s PPP, která vyústila v týmovou spolupráci, při které se tým složený z pracovníků obou ŠPZ setkal s třídní učitelkou chlapce a s jeho rodiči. Pracovníci PPP navrhli opatření podporující mimořádné nadání chlapce a pracovníci SPC korigovali jejich doporučení v kontextu podpory žáka s PAS. Byl vytvořen IVP zahrnující podporu rozvoje obou oblastí, chlapec začal navštěvovat nácviky sociálních dovedností realizované SPC a dvakrát ročně vykonal speciální pedagog SPC metodicko-konzultační návštěvu ve škole. Na konci školního roku byl společně vyhodnocen IVP ze strany obou ŠPZ. Ukázalo se, že jejich vzájemná spolupráce vedla jen k částečnému zklidnění situace ve škole. Po rozhovoru s třídní učitelkou a rodiči žáka bylo konstatováno, že Jirkova adaptace na práci ve třídě pro žáky s mimořádným nadáním je stále obtížná. Jako největší problém se ukazovaly deficity v oblasti sociálního chování a plánování a organizace času. Jirka intelektově zcela stačil na zadávané úkoly, ale nemohl pracovat stejným tempem jako ostatní děti. Potřeboval kratší úkoly s jasným zadáním, krátké relaxační přestávky, strukturování a vizuální podporu při řešení úloh. Pracovníci obou ŠPZ ve shodě doporučili změnu třídy, respektive školy.

Ve městě, kde žije Jirkova rodina, jsou také školy s třídami, ve kterých jsou vzděláváni žáci s nadáním a žáci s běžným intelektem společně. K dispozici je i speciální pedagog školy, který s některými dětmi pracuje individuálně mimo třídu na rozvoji nadání, nebo má také možnost pracovat se skupinou žáků přímo ve třídě. Po dohodě s rodiči byla vystavena doporučení pro následující školní rok a Jirka do takové školy přestoupil.

Návrh doporučení pro sestavení IVP (SPC pro PAS):

- 1) Při vzdělávání doporučuji uplatňovat metodiku strukturovaného učení, která napomůže rozvoji žáka ve všech problematických oblastech s důrazem na rozvoj motivačních faktorů a zvýšení přesnosti.
- 2) Žáka je nutné předem informovat o všech změnách v zaběhnutém režimu školy.
- 3) Vizually podpořit frontální instrukce a podrobněji strukturovat vyučovací hodiny.
- 4) S poruchami z oblasti autistického spektra jsou spojeny především potíže v reciproční sociální interakci, komunikaci a v oblasti omezených a opakujících se stereotypních zájmů a aktivit, což je potřeba zohlednit při kontaktu se spolužáky i při plánování školních i mimoškolních aktivit.
- 5) Ke zvýšení přesnosti a aktivity během výuky, stejně jako k eliminaci problémového chování je vhodné využívat motivační systém, do kterého doporučuji zakomponovat chlapcovy zájmy (vesmír).
- 6) Zohlednit při hodnocení nedostatky v grafomotorice.
- 7) Přizpůsobit průběh vyučovací hodiny úrovni aktivity, schopnosti udržet pozornost a unavitelnosti (zařazovat relaxační přestávky).
- 8) Zařazovat práci nad rámec výuky – rozvíjet Jirkovo nadání, podporovat jej v účasti na olympiádách a soutěžích.
- 9) Věnovat pozornost nácviku spolupráce s ostatními spolužáky při skupinových činnostech, jasně definovat zadání a Jirkovu roli ve skupině.
- 10) Zajistit informovanost rodiny o dění ve škole.
- 11) Podporovat nácvik sociálního chování a komunikace – vyhledávat přirozené situace, ukazovat chlapci správný postup jak se chovat, jak komunikovat, učit ho orientovat se v různých sociálních situacích.
- 12) Zajistit dohled o přestávkách, preventivně připravit náplň přestávek, aby se předešlo problémům v chování, případně hledat varianty zapojení do kolektivu.
- 13) Prevencí vzniku problémového chování je respektování předem určených pravidel, případně motivační systém.
- 14) V případě výskytu problémového chování uplatňovat klidný přístup, se žákem problémy bezprostředně nerozebírat, nechat ho uklidnit, poté v rozhovoru reagovat na vzniklý problém a snažit se najít příčiny problémového chování.
- 15) Pedagogové by měli využít možnosti DVPP a účastnit se seminářů a kurzů zaměřených na vzdělávání žáků s PAS a s mimořádným nadáním.

Již po prvním měsíci v nové škole byla patrná změna v chování chlapce. Jirka pracoval svým tempem, byly mu zadávány konkrétní úkoly, které byly vizuálně podpořeny a strukturovány tak, aby je Jirka byl schopen plnit samostatně. Organizace výuky byla upravena také dle Jirkových potřeb, část hodiny pracoval společně se třídou a část hodiny samostatně. Dvakrát týdně se mu věnoval školní speciální pedagog, jednu hodinu individuálně a jednu hodinu byl přítomen při práci chlapce ve skupině dětí, kde se Jirka učil dovednostem změřeným na kooperaci se spolužáky. V současné době je žákem 4. ročníku. Jeho chování vykazuje občasné výkyvy, které lze však cílenou podporou dobře zvládnout. Jirka se naučil respektovat autoritu učitele, pravidla třídy i kooperace s vrstevníky. Stále však potřebuje podporu a vstřícný přístup pedagogů, který mu jeho aktuální škola poskytuje.

Zpracovala Mgr. Zuzana Žampachová, speciální pedagog SPC.

Komplikující může být situace, kdy je žák s PAS a MN zařazen ve třídě, v níž shodou okolností převažují žáci s nižší úrovní kognitivních dovedností a z toho vyplývající nižší

úrovni školních výsledků. Zde hrozí riziko vzniku problémového či provokujícího chování žáka s PAS (nevhodné poznámky vůči méně úspěšným spolužákům).

U těchto žáků je vhodné zvážit přeřazení na víceleté gymnázium, které zajišťuje vyšší úroveň studijních předpokladů u celého kolektivu a stírá se rozdíl ve školních výsledcích.

Příklad z praxe: Využití možnosti studia na víceletém gymnáziu

Kontext

Martin již v mateřské škole vynikal všeobecným přehledem, zajímal se o veškeré dění v okolí. Již v předškolním věku četl. Po psychologickém vyšetření v PPP bylo Martinovi zjištěno velmi vysoké IQ (ve všech sledovaných oblastech, ne mimořádné nadání v dílčí oblasti). S nástupem do základní školy se projevilo výrazné problémové chování, velmi atypické projevy v rámci zapojení do kolektivu třídy. Naprosto sebestředně vyžadoval plnou pozornost paní učitelky, zcela odmítal možnost aktivity ostatních spolužáků. Jeho projevy neodpovídaly poruše pozornosti s hyperaktivitou, proto bylo navrženo cílené specializované vyšetření a potvrdila se dg. PAS (Aspergerův syndrom). Byl zařazen do péče SPC.

Další vývoj

SPC zajistilo metodické vedení třídní učitelky. Bylo realizováno několik metodických návštěv ve výuce. I přes systematickou práci trvale docházelo k selhávání v sociálních situacích. Složení třídy nebylo ideální – většina spolužáků měla velmi slabé výsledky školní práce. To Martina provokovalo k nevhodným projevům – často atakoval spolužáky za jejich neznalost, z důvodů snížené úrovně vývoje sociálního taktu dával svůj názor spolužákům najevo často velmi necitlivých zesměšňujícím způsobem. Paní učitelka se snažila zajistit přiměřenou zaměstnanost doplňkovými úkoly – tyto doplňkové aktivity ale Martin zcela odmítal (komentoval slovy „Proč bych dělal něco, co nikdo jiný nemusí? Kvůli těmto debilům, kterým to nestačí říci jednou, nebudu marnit čas zbytečnostmi.“).

I přes jeho odmítání probíhala intenzivní spolupráce mezi rodinou, školou a SPC – společně byla hledána motivační témata. Třídní učitelka i rodiče dlouhodobě pracovali na změně v jeho postoji ke spolužákům, snažili se ovlivnit jeho vnější projevy a sebekontrolu. V průběhu prvního stupně základní školy se podařilo mírně jeho atypické projevy tlumit. Jeho vztah s třídní učitelkou byl velmi pozitivní, prakticky veškeré přestávky trávil v její blízkosti. Společně hovořili o jeho oblíbených tématech (a eliminovali tím rizikové situace v kontaktu se spolužáky).

Vzhledem ke školním výsledkům bylo navrženo přijetí na osmileté gymnázium. Přijímací řízení zvládl velmi dobře a šestý rok školní docházky již plnil na gymnáziu. Díky složení třídy (všichni žáci s dobrými studijními výsledky) se významně omezily nevhodné projevy vůči spolužákům. Také mu vyhovoval jiný styl výuky, vyšší náročnost učiva, větší akcent na samostatnou i skupinovou práci, projektové vyučování ... Zpočátku se projevovala lehčí specifika v kontaktu se spolužáky v době přestávek – občas neporozumění kontextu v rámci vrstevnické skupiny, občas drobné konflikty z důvodů jeho nevhodných poznámek ke spolužákům. Potřeboval podobnou kontaktní osobu, jakou měl v třídní učitelce na základní škole. V této pozici zde pro něj byla k dispozici výchovná poradkyně – měl možnost za ní kdykoli o přestávce přijít a pohovořit s ní. Tuto možnost často využíval. Jejich intenzivní kontakt probíhal první dva roky po zařazení. V tomto období se podařilo velmi pozitivně ovlivnit jeho sociální chování.

Ve třetím ročníku (8. rok povinné školní docházky) na přání zákonných zástupců a po dohodě se školou byla ukončena integrace – dále byl veden jako běžný student s pokračující možností využití konzultací s výchovnou poradkyní. S odstupem času matka informovala SPC o pozitivním průběhu studia. Je vyřazen z dlouhodobé péče SPC (rodiče mají v případě potřeby možnost kdykoli znovu SPC kontaktovat).

V současné době je již studentem připravujícím se k maturitní zkoušce.

Pokud by bylo jeho vzdělávání realizováno dále na původní základní škole, dá se předpokládat nárůst problémového chování a postupné zhoršování jeho vnitřní motivace a zájmu o studium.

Zpracovala Mgr. Ilona Dohnalová, speciální pedagog SPC.

Na druhém stupni základní školy a následně na středních školách je výrazné riziko nevhodného přístupu vyplývající ze střídání většího množství vyučujících. Mají různé vyučovací styly a jejich pochopení specifik žáka s PAS je velmi rozdílné. Často pak dochází k velkým rozdílům ve fungování žáka – v některých vyučovacích předmětech prospívá dobře a naopak v jiných má výrazné problémy (jak se zvládnutím nároků učiva, tak i v chování a celkových projevech). Zde je velmi důležitá průběžná osvěta pracovníkem ŠPZ, opakovaná práce s pedagogy školy, zlepšování jejich informovanosti o specifikách vzdělávání žáka s PAS a MN.

Při volbě vhodné **střední školy** (a následně i VOŠ nebo VŠ) je nutné velmi pečlivě vyhodnotit oblast zájmů žáka s PAS a MN. Pokud volíme vhodný obor, výrazně je posílena motivovanost pro studium. I na střední škole je důležité vytipování kontaktní osoby, se kterou může žák řešit průběžné rizikové situace. Tento kontaktní člověk může pomoci konkrétní radou v konkrétních denních situacích díky dobré znalosti kontextu. Pokud pedagogové správně pracují s klimatem třídy, pak s postupujícím věkem dokáží spolužáci tolerovat specifické projevy spolužáka s PAS a naopak ocenit jeho nadání.

Pokud volíme školu, na které je součástí oboru i odborná praxe (SOU, některé obory SOŠ), je nutné dát pozor na dyspraxii (častá u klientů s PAS) a snížené manipulační a motorické dovednosti.

Od druhého stupně podpůrných opatření na základě doporučení ŠPZ ředitel SOU žákovi umožní, aby podpůrná opatření, která byla uplatňována při jeho vzdělávání na dané škole, byla zohledněna i v průběhu praktické a teoretické části závěrečných zkoušek. Žáci SOŠ pak mohou na základě odborného posudku školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 177/2009 Sb., v platném znění, § 20) využít možnosti uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky.

9. IVP pro žáka s (mimořádným) nadáním a PAS

IVP je závazným dokumentem pro zajištění (speciálních) vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace ve školní matrice. Povolení vzdělávat žáka podle IVP je v kompetenci ředitele školy, kde se žák vzdělává. Žádost podává k rukám ředitele zákonný

zástupce nezletilého žáka, v případě zletilosti žáka je to žák sám. Ředitel školy může vzdělávání podle IVP povolit pouze na základě této žádosti. U žáka v základním stupni vzdělávání a v předškolním vzdělávání je nezbytné rovněž doporučení ŠPZ. Na této vzdělávací úrovni se mohou podle IVP vzdělávat pouze děti a žáci se SVP a děti a žáci mimořádně nadaní. Ředitel střední školy může povolit vzdělávání podle IVP i z jiných závažných důvodů, například k podpoře rozvoje žákova nadání.

Vzdělávání žáků s nadáním a PAS podle IVP upravuje § 3 a v případě mimořádného nadání i § 28 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. IVP mimořádně nadaného žáka obsahuje také závěry psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a pedagogické diagnostiky, které blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost.

K sestavování IVP pro žáka s (mimořádným) nadáním a PAS je nutné přistupovat individuálně. Důraz by měl být kladen na aktivní podporu jeho zájmů, které lze využít jako motivaci pro vzdělávání. Je vhodné v IVP rozšiřovat/obohacovat učivo (jak z hlediska obsahového, tak z hlediska náročnosti mentálních operací, které musí žák při práci s učivem aplikovat), specifikovat preferované činnosti a úkoly, zároveň by ale součástí IVP měly být i různé kompenzační strategie a stimulační aktivity určené k odstranění či eliminaci deficitů souvisejících se zdravotním postižením žáka a k vyrovnávání vývojových nerovnoměrností s cílem co nejvíce harmonizovat celkový rozvoj jeho osobnosti.

Důsledkem vývojových nerovnoměrností může být i to, že v některých vyučovacích předmětech je žák úspěšnější, v jiných naopak selhává a celkově může být méně úspěšný. Z těchto důvodů je důležité při sestavování IVP akcentovat speciální metody, postupy, strategie a pomůcky, které umožní žákovi úspěšně se vzdělávat a kompenzovat handicapy vyplývající z diagnózy.

Ve výuce je důležité dávat žákovi prostor pro vlastní aktivity a možnost volby. Tito žáci obtížně zvládají nudu – například dlouhé čekání na dokončení úkolů u ostatních spolužáků. Řešením však nemusí být jen zadávání jiných (náročnějších) nebo dalších úkolů. Vhodné je zařazovat relaxační přestávky, jít cestou podpory vlastní iniciativy a různých motivačních aktivit (např. hádanky, rébusy, hlavolamy, uplatnění poznatků v životě – alternativní příběhy, pohádky, doplňovačky apod.).

Při zvládání úkolů a osvojování nových dovedností je třeba žáka adekvátně odměňovat, jeho výkony hodnotit reálně a využívat možnosti slovního hodnocení. Zároveň je třeba rozvíjet u něj i objektivní sebehodnocení a učit ho „být druhý“, umět se srovnat s neúspěchem, nedokončeným úkolem. Důležité je umožnit mu udělat chybu, abychom mohli pracovat na efektivních strategiích, jak se s ní vypořádat. Současně by se měl žák postupně zapojovat i do skupinových úkolů, například projektových činností, kdy zpočátku je možná např. jen práce ve dvojici ale poté lze často velikost skupiny pomalu postupně rozšiřovat.

Nutné je zabývat se také tvorbou strategií, které budou preventivně eliminovat zvláštnosti v chování žáka s PAS, případně budou sloužit pro řešení krizových situací, do kterých se pedagogičtí pracovníci při práci se žáky s PAS mohou dostat. Pouze důsledné uplatňování metody komplexnosti, týmové práce a individuálního přístupu může zajistit takovému žákovi podmínky pro úspěšné vzdělávání.

Z výše uvedených důvodů je někdy vhodnější vypracovat IVP na kratší časové období, nejlépe na období jednoho pololetí. Na základě záznamů, informací od rodičů a průběžných hodnocení se IVP poté může upravit a doplnit o další body.

10. K uplatňování systému podpůrných opatření u nadaných dětí a žáků s PAS

Od 1. 9. 2016 platí upravený systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který je zejména obsažen v novele školského zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění (novelizována vyhláškou č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Žáci se pro účely vzdělávání nekategorizují podle stanovených diagnóz, nýbrž posuzují se jejich (speciální) vzdělávací potřeby a na tomto základě se pak nastavují potřebné úpravy v jejich vzdělávání realizované prostřednictvím podpůrných opatření (PO).

Při vzdělávání žáků s (mimořádným) nadáním a PAS se nejčastěji uplatňují tato PO:

1. **Organizace výuky** – zahrnuje taková opatření, která zajistí organizačně podporu žáka ve školním prostředí s využitím strukturalizace aktivit a činností, vizuální podpory a motivace. Cílem tohoto PO je eliminovat únavu a stres ze zátěže, pomoci žákovi zpřehlednit informace o časových a prostorových změnách, které v rámci vzdělávání

přicházejí. S tímto PO souvisí také úprava prostředí. U některých žáků se dobře uplatňuje změna zasedacího pořádku, vytvoření odděleného pracovního místa apod.

2. **Modifikace metod a forem práce** – využívání specifických metod a forem práce přináší efektivnější podporu pro žáka. Jejich aplikace umožňuje pedagogům lépe využít silné stránky žáka (u žáků s PAS to bývá např. paměť, vizuální vnímání, abstraktně vizuální myšlení) a kompenzovat ty slabší (např. odlišnosti v sociálním chování, snížené organizační schopnosti). U žáků s nadání a s PAS je vhodné využívat základní principy strukturovaného učení (individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci). Stejně tak je důležité pracovat i s různými formami práce. Žáci se dvojitými výjimkami mohou mít např. problémy s prací ve skupině. Nutný je dohled pedagoga, dovysvětlení, specifikace práce, objasnění role žáka ve skupině a vedení při plnění úkolu.
3. **Úprava obsahu výuky** – podpůrná opatření z této oblasti pomáhají pedagogům s naplňováním vzdělávacích cílů. Pro řadu žáků z cílové skupiny je nutné upravit obsah vzdělávání a přizpůsobit ho jejich individuálním možnostem. V některých předmětech je potřeba učivo obohacovat, zadávat individuální práci a žáky vést k získávání nových informací a tím i k jejich celkovému rozvoji.
4. **Úprava podmínek přijímání a ukončování vzdělávání** – žáků s nadáním a PAS se týká úprava přijímacích zkoušek a uzpůsobení maturitní zkoušky. Pouze někteří zvládnou tyto procesy bez podpory, u jiných je třeba nastavit pravidla, jak bude zkouška vykonána a jak budou zohledněny deficity vyplývající především z autistické poruchy. Podpora bývá nejčastější v navýšení časového limitu při plnění úkolů, v obsahových a formálních úpravách zadání, využití speciálních pomůcek.
5. **Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP)** – klíčové PO. V rámci IVP jsou stanovena pravidla, jak žáka vzdělávat, jak realizovat podpůrná opatření, jak zajistit spolupráci mezi jednotlivými odborníky podílejícími se na vzdělávání žáka.
6. **Pomůcky** – využívání pomůcek by mělo být běžnou součástí vzdělávacího procesu. U žáků z naší cílové skupiny je často vhodně přizpůsobená pomůcka stěžejním prostředkem přiblížení reálné situace, čímž se zvyšuje pravděpodobnost osvojení si a zapamatování sdělované informace nebo probíraného učiva. Žáci s nadáním a PAS mohou používat různé speciálně upravené pomůcky, které často vytvářejí sami pedagogové, stejně jako běžné pomůcky. Tito žáci většinou nemají problém s pochopením učiva jako takového, ale s motivací při vzdělávání a s udržením

pozornosti. Kreativně vytvořená pomůcka, která učivo doplní, může zásadně motivačně ovlivnit výuku žáka a snadnější zvládnutí vzdělávacího procesu. Tvorba pomůcek často vyžaduje zvýšené úsilí pedagogů při jejich vytváření, nutná je šikovnost i nápaditost při jejich výrobě. Některé žáky lze bez těchto pomůcek vzdělávat jen obtížně. Může jít například o pracovní a procesuální schémata, o rozvrhy hodin a činností, o vizualizaci motivačních pobídek, o upravené pracovní listy.

7. **Hodnocení** – je důležitou součástí vzdělávacího procesu. U nadaných žáků s PAS je třeba zaměřit se v hodnocení nejen na kontrolu rozsahu znalostí v jednotlivých oblastech vzdělávání, ale také na úroveň získaných klíčových kompetencí a na efektivitu vzdělávacího procesu. Využívá se jak různých forem hodnocení, tak práce s kritérii hodnocení. Ta zohledňují jak charakter problémů žáka, tak případnou akceleraci jeho (školních) znalostí a dovedností. Také je potřebné podporovat a rozvíjet žákovo sebehodnocení. Rozvoj autonomního hodnocení je podporován zejména formativním hodnocením žáka, které je pro něj informativní i korektivní. Důležité je i zohlednění sociálního kontextu, ve kterém hodnocení probíhá a nasměrování hodnocení k posílení motivace žáka pro vzdělávání.
8. **Personální podpora** (využití dalšího pedagogického pracovníka nebo asistenta pedagoga) – jedním z podpůrných opatření, které je možné žákovi nadáním a PAS přiznat, je asistent pedagoga. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, další pedagogický pracovník pracuje individuálně se žákem. Asistent pedagoga či jiný pedagogický pracovník je v některých případech pro takového žáka klíčovou formou podpory. Asistent pedagoga může například žáka doprovázet při jeho přechodech do specializovaných pracoven nebo do jiných skupin žáků, pomáhá žákovi s organizační stránkou vzdělávání a podporuje ho při užívání pomůcek. Další pedagogický pracovník může zajišťovat například individuální výuku žáka a podporovat ho v rozvoji jeho schopností, může se podílet na nácviku sociálních a komunikačních dovedností.
9. **Podpůrná opatření jiného druhu** (např. práce s třídním kolektivem) – uplatňování těchto podpůrných opatření je vzhledem k deficitům nadaných žáků s PAS v oblastech navazování sociálních kontaktů, vztahů ve skupině a přiměřených sociálních reakcí velmi důležité. Pedagogové by tak při výchově a vzdělávání žáků rozhodně neměli práci s třídním kolektivem a budování vzájemné atmosféry pochopení a tolerance mezi žáky opomíjet.

Lze shrnout, že systém podpůrných opatření dovoluje pracovat s žákem velmi individualizovaně, což je v případě nadaných žáků s PAS klíčem k jejich efektivní podpoře. PO musí být pro tyto žáky „ušitá na míru“, přičemž často je k tomu všechny výše popsané typy PO.

Příklad z praxe: IVP pro žáka s PAS a nadáním v 5. ročníku ZŠ, který škola vypracovala na základě doporučení SPC a PPP

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	
<p>Silné stránky žáka – verbální schopnosti, paměť, vizuální myšlení, zájem o geografii, přírodu a zvířata. Tyto silné stránky se mohou velmi dobře využívat jako motivační pobídky napříč předměty.</p> <p>Byla diagnostikována úroveň rozumového nadání v pásmu vysokého průměru, s výraznými disharmoniemi, pracovní tempo žáka je pomalejší, reprodukce čteného textu je nepřesná, přetrvávají specifika v oblasti sociálního chování a komunikace, problémy v grafomotorice. Žák obtížně zvládá tlak na výkon, potřebuje podporu a vstřícný přístup, nutná je podpora asistenta pedagoga.</p>	

<p>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</p>	<p>Podpora silných stránek – využívat výborné verbální schopnosti, paměť a dobré vizuální vnímání. Zájem o různá témata využívat jako motivaci ve výuce, rozvíjet žákovy zájmy, zaměřit se na prezentaci tématu a spojit ji s rozvojem komunikačních dovedností.</p> <p>Podpora nadání v oblasti přírodovědných předmětů – obohacovat učivo v matematice, přírodopise – podporovat iniciativu žáka.</p> <p>Podpora samostatnosti – učit žáka psát samostatně zápisy na notebooku, samostatně se připravovat na vyučovací hodinu, učit ho požádat o pomoc a podporu. Postupně přenášet na žáka více odpovědnosti za své jednání (zápis domácích úkolů, kontrola pomůcek apod.).</p> <p>Zapojení do kolektivu – motivovat a podporovat žáka ve spolupráci se spolužáky, vytvořit prostor pro jeho prezentaci, ale také ho učit poslouchat prezentace jiných žáků, podporovat společné aktivity se spolužáky o přestávkách (pomoci při výběru vhodné činnosti).</p>
<p>Vzdělávací oblasti/vyučovací předměty, které jsou realizovány podle IVP:</p>	<p>IVP bude realizován ve všech předmětech.</p>

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
<p>Metody výuky (pedagogické postupy)</p>	<p>Individuální přístup – respektování pracovního tempa, při plnění samostatných úkolů dát častěji zpětnou vazbu, využívat pozitivní motivaci; strukturalizace činností a úkolů, zařazování relaxačních chviliek.</p> <p>Metoda vizualizace – vizuálně podpořit frontální instrukce, vizualizovat pravidla, případné změny ve vzdělávání.</p> <p>Obohacování učiva, např. projektové vyučování, referáty prezentace vlastní práce, rozvoj s využitím zájmů žáka.</p>
<p>Úpravy obsahu vzdělávání</p>	<p>V matematice a přírodopise přikročit k úpravě obsahu, např. obohacovat učivo o zajímavé prvky z oblasti zájmu žáka, podporovat jeho iniciativu, zadávat úkoly nad rámec učiva.</p>

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Výuka ve všech předmětech bude probíhat podle Školního vzdělávacího programu.
Organizace výuky	<p>Integrace ve třídě běžného typu.</p> <p>Změna kolektivu při výuce německého jazyka, v pracovních činnostech a v tělesné výchově. V těchto předmětech bude zajištěn dozor asistenta pedagoga, který bude žáka doprovázet na výuku.</p> <p>Nutné je respektování individuálního pracovního tempa, využívat větší časovou dotaci, přihlídnout ke snížené schopnosti koncentrace pozornosti v kombinaci s nadáním, v případě potřeby zařadit relaxační přestávku. Zadávat tvůrčí úkoly, poskytnou prostor pro prezentaci vlastního názoru. Střídání individuální a společné práce.</p> <p>Podporovat silné stránky chlapce a využívat je motivačně.</p> <p>Přizpůsobit průběh vyučovací hodiny úrovni aktivity, zařazovat časté relaxační přestávky, především v pozdějších hodinách, kdy může být žák již unavený. V průběhu hodiny žák pracuje s notebookem.</p>
Způsob zadávání a plnění úkolů	<p>Při zadávání úkolů vhodně vizuálně označit délku práce, nepoužívat termíny (např. udělej, co stihneš, nevádí, když to nestihneš).</p> <p>Pro lepší pochopení učiva využívat přehledy, schémata, nákresy nově probíraného učiva.</p> <p>Upravit učební texty a pracovní listy (barevně označit, zvětšit písmo, rozstříhat, založit do složky nebo nalepit do sešitu).</p> <p>Učivo rozfázovat, oddělit základní a rozšiřující informace, strukturace zadání především u slovních úloh.</p> <p>Soutěživé hry zařazovat v omezené míře – žák špatně reaguje na prohru, neúspěch. Hry tohoto typu vždy motivačně podpořit, žáka postupně otužovat.</p>
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Důsledná kontrola zadaných úkolů. Preferovat ústní zkoušení. V případě využití písemného zkoušení zadávat úkoly v elektronické podobě, tak aby mohl žák odpovědi psát do notebooku.
Hodnocení žáka	Dle klasifikačního řádu, při hodnocení je vhodné využívat formativní formu hodnocení, vytvořit a pružně využívat pozitivní motivační systém (dávat průběžnou zpětnou vazbu, co se žákovi v hodině podařilo, v čem byl úspěšný, v čem by se měl případně zlepšit).
Pomůcky a učební materiály	<p>Využití notebooku jako didaktické pomůcky (např. v hodinách Českého jazyka – diktáty, sloh), schémata a přehledy učiva, encyklopedie, učebnice, upravené pracovní listy, odborné časopisy, internet.</p> <p>Soustava pro přírodovědné pokusy, didaktické hry. Výukové programy.</p>
Podpůrná opatření jiného druhu	<p>Důležité je zaměřit se na spolupráci mezi dětmi, podporu pozitivních vztahů, volbu vhodných aktivit o přestávkách, kde je možné uplatnit kooperaci a společnou výměnu názorů mezi dětmi. Nastavovat pravidla správného chování, mluvit o nich s dětmi, rozebírat situace, kde nebyla pravidla uplatňována.</p> <p>Jako nástroj pro podporu dobrého klimatu třídy využívat třídnické hodiny. Na třídnické hodině krátké zhodnocení s celou třídou, hodnocení uplynulých dní, důležitá je pozitivní motivace pro navazování vzájemné důvěry, pochvala, případné seznámení se změnami pro následující období, pokud se něco nepovedlo.</p>
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	<p>Asistent pedagoga v rozsahu 20 hod. týdně</p> <p>Školní psycholog v rozsahu 1 hod. týdně</p>

Kompetence asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka	<p>Asistent pedagoga nesedí se žákem v lavici – důležitý je monitoring potřeb, sběr informací, neomezovat, ale podporovat samostatnost.</p> <p>Asistent pedagoga se podílí na nácviku sociálního chování a komunikace – učí žáka orientovat se v různých sociálních situacích, ukazuje správný postup, jak se chovat, jak komunikovat.</p> <p>Během přestávek zajišťuje dohled a koriguje vhodnost aktivit třídy.</p> <p>Je vhodné, aby každý týden proběhl krátký rozhovor mezi asistentem pedagoga a žákem, který by byl zaměřen na neformální hodnocení výsledků práce a chování, případně na získání zpětné vazby o průběhu vzdělávání (tento rozhovor nemusí probíhat v uměle vytvořené situaci např. v pátek, ale průběžně v situacích, které se pro tento typ hodnocení ukáží jako vhodné).</p> <p>Školní psycholog se podílí na nácviku sociálního chování. Pracuje pravidelně se žákem 1 hodinu týdně po vyučování.</p>
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	<p>-----</p>
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	<p>Kontakt s rodiči – osobně, telefonicky, e-mailem, písemně při jakékoliv nejasnosti či problému, zhodnocení každého dne asistentem pedagoga (e-mail), hovorové hodiny, třídní schůzky, schůzky dle potřeby. Zákonný zástupce dohlédne na domácí přípravu žáka.</p>
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Popis realizace PO v jednotlivých vzdělávacích oblastech/ vyučovacích předmětech (Je-li potřeba specifikovat)	
Volný čas ve školním prostředí, mimoškolní akce	<p>Využívat jako motivaci stolní hry, karty, knihy, encyklopedie.</p> <p>Možnost využití relaxačního místa – menší koberec ve třídě.</p> <p>Možnost využití fyzické relaxace o velkých přestávkách na školním hřišti.</p> <p>Během přestávek musí být zajištěn dohled (dozorující pedagog, asistent pedagoga), který koriguje vhodnost aktivit třídy, vhodné je preventivně připravit náplň přestávek.</p> <p>Žáka je třeba předem informovat o všech změnách v režimu školy, stejně jako o mimoškolních akcích, tyto informace nezávisle předat rodičům.</p>
Sebeobsluha, rozvoj sociálního chování a komunikace	<p>Rozvíjet a podporovat komunikaci mezi asistentem pedagoga, třídním učitelem, vyučujícími a žákem – nastavovat témata, která žák preferuje, rozvíjet diskusi, prezentaci témat; hledat i varianty zapojení dalších spolužáků, předávat zprávy, informace apod.</p> <p>Podporovat samostatnost i v sebeobsluze, přípravě na vyučování a domácí přípravě.</p>
Český jazyk a literatura	<ul style="list-style-type: none"> - střídání doplňovacích cvičení a diktátu, možno využít i v kombinaci – část textu napíše, zbytek doplní - využívat procvičování on-line - zařazování relaxačních her týkajících se probírané látky - ve slohu využívat osnovu, individuálně vysvětlit obsah slohového cvičení - využití školních výukových programů, které doplňují probrané učivo, on-line procvičování např.: http://www.onlinecviceni.cz

	<p>http://cestina.diktaty.cz</p> <ul style="list-style-type: none"> - tolerance grafického projevu a tiskacího písma, preferovat psaní na notebooku - znalost gramatických pravidel přezkoušet ústní formou - možnost psaní diktátů a slohových prací na notebooku - delší zápisy předem připravit a dát žákovi k dispozici
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> - zařazení do skupiny nadaných žáků (2x týdně) - respektovat případné vlastní řešení úkolů, algoritmy a specifické myšlenkové pochody - omezit mechanické počítání, zařazovat logické a strategické úkoly - obohacovat učivo o myšlenkové rovnice, vhodné slovní úlohy - využívání vizuální podpory – nákresy, schémata, rozvrhy - podle potřeby zařazovat relaxační přestávky (tvoření, logické hry, práce s notebookem)
Německý jazyk	<ul style="list-style-type: none"> - možnost psaní textu na notebooku, úprava textů (zvětšení) - pozitivní motivace na základě aktuálního zájmu - využívání vizuální podpory – přehledy gramatických jevů, schémata, rozborů
Vlastivěda	<ul style="list-style-type: none"> - zápisy probíraného učiva na notebooku nebo formou dopisování klíčových slov do předtištěného textu - tolerance grafického projevu (tiskací písmo) - umožňovat prezentovat vlastní práci (referáty, vlastní projekty) - delší časová dotace při samostatné práci - preference ústního zkoušení (pokud neobstojí v písemném zkoušení)
Přírodopis	<ul style="list-style-type: none"> - zápisy z hodin formou dopisování klíčových slov do předtištěného textu - možnost hledat doplňující informace na internetu - prezentace vlastní práce, projektů, referáty - možnost pokusů – zařazování práce se speciálními pomůckami
Výtvarná výchova, Pracovní činnosti	<ul style="list-style-type: none"> - využití osobní kreativity a originality, poskytnutí prostoru při tvorbě - upřednostnění kvality před kvantitou, využití smyslu pro detail a přesnost - dle možností a situace používání nákresů, schémat či přehledů učiva - tam, kde to probíraná látka dovoluje, dle situace umožnit vyhledávání předlohy na internetu
Tělesná výchova	<ul style="list-style-type: none"> - pozitivní motivace - zvyšování odolnosti vůči psychické zátěži plynoucí z individuálního výkonu i činností ve sportovním kolektivu - podpora smyslu pro fair-play - při skupinových činnostech dohlédnout na tvorbu družstva (žádoucí je, aby byl žák spontánně zařazen do družstva, aby nezůstal jako poslední) - střídání činností – umožní-li to probíraná látka, bezpečnost, počet žáků, prostorová kapacita a čas
Hudební výchova	<ul style="list-style-type: none"> - možnost vytváření vlastních rytmických prvků - možnost rozvíjet své dovednosti, seznámení s novou činností - pohybové ztvárnění hudby
Informatika	<p>Vzhledem k žakovým schopnostem a znalostem může pracovat individuálně, možnost zařadit úkoly nad rámec výuky, pro udržení pozornosti střídání typů výukových programů (náročnějších pasáží s relaxačními – např. tvorba on-line</p>

	prezentací – využití mezipředmětových vztahů).
Další doporučení důležitá pro vzdělávání žáka/žákyně	Zapojení žáka do mimoškolních aktivit – spolupráce s vrstevníky, podpora kooperace.

Zpracovala Mgr. Zuzana Žampachová, speciální pedagog SPC.

11. Související právní předpisy a dokumenty

Každý ředitel školy a vedoucí pracovník součásti školy je povinen se seznámit s příslušnou legislativou. Řadoví zaměstnanci by měli znát minimálně tu část předpisů, které přímo souvisí s jejich náplní práce a s jejich pracovní odpovědností. Neznalost neomlouvá. Pracovníci ŠPZ by měli být schopni v této oblasti poskytnout školám základní radu (zejména k Vyhlášce 27/2016 Sb.)

Pro zajištění péče o děti/žáky se zdravotním postižením (zde PAS) a současně mimořádně nadané jsou nejzávažnější tyto předpisy:

➤ ***Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů (zákon č. 82/2015 Sb.)***

Základní dokument, který vymezuje okolnosti související se školskou soustavou. Zabývá se předpoklady pro zřizování škol a školských zařízení, všech úrovní škol v českém školském systému. V rámci tohoto materiálu je pro PAS a MN nejdůležitější díkce:

§ 16 – podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

§ 17 – vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů

§ 18 – individuální vzdělávací plán

§ 19 – povinnost ministerstva stanovit vyhláškou veškeré podrobnosti související se zajištěním podpůrných opatření (tedy upřesnění §16, § 17, § 18)

➤ ***Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných***

Jedná se o vyhlášku, která jasně vymezuje současné změny v zajištění péče o děti/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jsou zde přesně specifikována veškerá podpůrná opatření rozdělená do stupňů podpory podle závažnosti potřeb dítěte/žáka. V přílohách této vyhlášky jsou uvedeny doplňující informace – příloha č. 1 obsahuje přehled podpůrných opatření a pomůcek, příloha č. 2 formulář individuálního vzdělávacího plánu,

příloha č. 3 formulář plánu pedagogické podpory, příloha č. 4 formulář Zprávy ŠPZ a příloha č. 5 formulář Doporučení ŠPZ pro školu.

Na vyhlášku navázala řada Metodických listů pro ŠPZ (metodické informace pro ŠPZ k práci s vyhláškou).

Nejvýraznější slabinou v oblasti poskytování podpůrných opatření je nízké proškolení pedagogů běžných škol ve speciální pedagogice – využití speciálních metod výuky a využití vhodných strategií výuky u žáků s PAS i schopnost vhodných strategií u žáků s MN.

Vyhláška umožňuje i úpravy v délce vzdělávání – např. možnost přeřazení do vyššího ročníku nebo naopak rozložení ročníku do dvou let u středních škol. Přeřazení do vyššího ročníku bývá pro školy náročné v tom, že obvykle mimořádné nadání u žáka neprolíná všemi oblastmi (všemi vyučovacími předměty), ale bývá přítomno pouze v určité oblasti (matematické nadání, jazykové nadání ...). Pro školu je pak náročné organizačně sladit rozvrh kmenové třídy a vyššího ročníku tak, aby tento žák mohl na určitý konkrétní předmět přecházet do vyššího ročníku.

- ***Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (vyhláška č. 197/2016 Sb.)***

Vymezuje rozdíl mezi Školským poradenským zařízením (ŠPZ) a Školním poradenským pracovištěm (ŠPP).

Mezi ŠPZ patří speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Poskytují školám i zákonným zástupcům metodickou podporu, vystavují veškeré dokumenty potřebné k zajištění péče (zprávy z vyšetření, doporučení pro školy, doporučení na zajištění asistence pedagoga, vřazení do určitého typu školy).

ŠPP jsou zřizována na konkrétních školách, jejich pracovníci mají v kompetenci zajištění péče a děti/žáky s potřebou podpůrných opatření na škole, styk se ŠPZ, styk se zákonnými zástupci a další související povinnosti.

Tematikou vzdělávání a rovných příležitostí se zabývá řada systémových dokumentů, které řeší zejména oblast lidských práv a povinností, riziko diskriminace, rovný přístup ke vzdělávání na úrovni krajské, státní i unijní:

- Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, ve znění pozdějších ústavních zákonů

- Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, ve znění ústavního zákona č.162/1998 Sb.
- Listina základních práv Evropské unie, Evropský parlament, Rada a Komise (2007/C 303/01)
- Úmluva o právech dítěte, sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.
- Sbírka mezinárodních smluv č. 10, Úmluva o právech osob se zdravotním postižením
- Usnesení vlády ČR č. 253 z roku 2010, Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015. Praha 2011
- Národní strategie ochrany práv dětí „Právo na dětství“. Praha 2012
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha 2001 – Bílá kniha.
- Dlouhodobé záměry vzdělávání jednotlivých krajů

Samostatnou oblast tvoří vzdělávací programy:

- ***Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní a střední vzdělávání***

Všechny jsou rozděleny na vzdělávací oblasti v rámci jednotlivých věkových skupin. Přesně stanovují tzv. „očekávané výstupy“ – tedy předpokládanou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, předpokládanou úroveň kompetencí dítěte/žáka v jednotlivých oblastech.

Od září 2016 je v platnosti nový RVP ZV. V původní verzi byla zpracována „příloha pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“, v současné platné verzi je tato příloha zrušena a v celém textu RVP jsou zohledněny „minimální výstupy v rámci podpůrných opatření“ (respektují předpokládanou úroveň u žáků s lehkým mentálním postižením).

- ***Školní vzdělávací programy***

V nich si školy zpracují na základě příslušného RVP svůj vlastní školní vzdělávací program. Musí respektovat dané očekávané výstupy pro určité období, současně do ŠVP ale zapracovávají vlastní specifika, profilaci školy, místní podmínky apod.

Specifikum má ŠVP pro víceletá gymnázia (šestiletá i osmiletá) – zde obsah pro první období (období povinné školní docházky) vychází z RVP ZV (pro základní vzdělávání) a až poslední čtyři roky vychází z RVP G (pro gymnázia).

Od školního roku 2016/ 17 jsou školy poskytující základní vzdělání povinny přepracovat vlastní ŠVP tak, aby v nich měly zapracovány „minimální výstupy“ (tato povinnost je

závazná i pro ty školy, které aktuálně nemají v péči žádného žáka s lehkým mentálním postižením).

Se školskou oblastí souvisí řada dalších předpisů:

- Vyhláška č. 3/2015 Sb. o některých dokladech o vzdělání ve znění Vyhlášky č. 58/2016 Sb.
- Vyhláška č.10/2005 Sb. a o vyšším odborném vzdělávání ve znění vyhlášky č. 279/2016 Sb.
- Vyhláška č.14/2005 o předškolním vzdělávání ve znění vyhlášky č. 280/2016 Sb.
- Vyhláška č.48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.
- Vyhláška č.71/2005 o základním uměleckém vzdělávání ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.
- Vyhláška č.13/2005 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.
- Vyhláška č.74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.
- Vyhláška č.108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.
- Vyhláška č.177/2009 o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. a vyhlášky č. 311/2016 Sb.
- Vyhláška č. 353/2016 Sb. o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání

Naši oblasti se týkají zejména změny týkající se povinného snížení počtu dětí/žáků třídy, pokud jsou v ní zařazeny děti/žáci ve 3-5 stupni podpůrných opatření, úpravy v ubytovacích zařízeních, úpravy v průběhu závěrečných a maturitních zkoušek apod.

Kompletní právní předpisy a dokumenty lze nalézt na:

- <http://www.msmt.cz/ministerstvo/urednik> (zde pak složka zákonů, vyhlášek, právních výkladů, nařízení vlády, směrnic, věstníků)
- www.atre.cz
- www.zakonyprolidi.cz (zde lze nalézt texty v platném znění, se zavedením změn novel a úprav)

Je velmi nutné sledovat změny a novely právních předpisů – např. školský zákon za dobu své platnosti zažil 37 novel a úprav:

➤ **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona č. 158/2006 Sb., zákona č. 161/2006 Sb., zákona č. 165/2006 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 342/2006 Sb., zákona č. 624/2006 Sb., zákona č. 217/2007 Sb., zákona č. 296/2007 Sb., zákona č. 343/2007 Sb., zákona č. 58/2008 Sb., zákona č. 126/2008 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 242/2008 Sb., zákona č. 243/2008 Sb., zákona č. 306/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 49/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 378/2009 Sb., zákona č. 427/2010 Sb., zákona č. 73/2011 Sb., zákona č. 331/2011 Sb., zákona č. 375/2011 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 458/2011 Sb., zákona č. 472/2011 Sb., zákona č. 53/2012 Sb., zákona č. 333/2012 Sb., zákona č. 370/2012 Sb., zákona č. 241/2013 Sb., zákonného opatření Senátu č. 344/2013 Sb., zákona č. 64/2014 Sb., zákona č. 250/2014 Sb. zákona č. 82/2015 Sb., a zákona č.178/2016 Sb.**

Praktická část

12. Pedagogická prediagnostika učitele – vyhledávání nadaných s PAS v MŠ a ZŠ

(Mimořádně) intelektově nadané dítě s přidruženou poruchou autistického spektra je již ve velmi raném věku ve svých projevech natolik specifické, že si při cíleném a záměrném pozorování lze již vskutku brzy registrovat některé významné symptomy, které nám později mohou pomoci úspěšně stanovit přesnou diagnózu. Specifický průběh celkového vývoje dítěte či zjevné nápadnosti a odlišnosti v některé z výše uváděných diagnosticky významných oblastí se objevují před třetím rokem věku dítěte. U většiny poruch autistického spektra pozorujeme některé shodné symptomy, avšak u Aspergerova syndromu jsou na rozdíl od ostatních PAS jisté odlišnosti. Souběh mimořádného intelektového nadání a Aspergerova syndromu je častější zejména u chlapců. Tato tzv. dvojí výjimečnost je v raném věku dítěte poměrně obtížně identifikovatelná. Záleží tedy vždy na přístupu všech zainteresovaných osob – odborníků specializujících se na následnou péči o děti a mládež s autismem, aby při depistážích odvedli svoji práci zodpovědně a co nejpodrobněji. Velmi důležitý je pečlivý záznam a popis dílčích symptomů pozorovaných jak při individuálním kontaktu, tak při chování dítěte ve skupině vrstevníků. Takový popis poskytující celkový obraz o fungování dítěte je v komparaci s daty o jeho osobní anamnéze získanými od rodičů velmi užitečným zdrojem informací pro vlastní stanovení konkrétní diagnózy odborníkem.

Na rozdíl od teoretické části této publikace, jejímž cílem je přinášet hlubší vhled do dané problematiky, níže uvádíme spíše prakticky zaměřený popis charakteristik, které by měly pedagogům napomoci při vyhledávání jak nadaných žáků, tak žáků s nadáním a přidruženou PAS, což je z hlediska efektivní následné péče velmi důležité. Rodiče, pediatři, pedagogové MŠ a ZŠ či vedoucí zájmových útvarů si mohou všimnout již v raném věku dítěte těchto zvláštností:

Z pohledu poruch autistického spektra

řeč

Vývoj řeči může být velmi raný, ale v mluvené řeči dítěte jsou patrné nápadnosti a zvláštnosti jak z hlediska její formální, tak obsahové stránky. Nejčastěji se tyto zvláštnosti projevují v celkové prozódii řeči,⁷ tj. v její modulaci a plynulosti. Řeč tak může mít například nezvyklou intonaci, zrychlené či zpomalené tempo, přednes může být monotónní nebo mluva hlasitá. Nápadná je rovněž dlouhodobá nezralost v dílčích vývojových rovinách řeči, zejména

⁷ Prozódie popisuje zvukové vlastnosti jazyka, které se uplatňují na úrovni vyšší než jednotlivý foném (hláska, segment).

v morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. Často bývá výrazně omezená schopnost iniciovat nebo udržet konverzaci s ostatními.

- Člověku neznalému dané problematiky může připomínat mluvu dospělých nebo ho upoutá tím, že je plná neobvyklých slov (neologismy) nebo svojí zvláštní gramatickou stavbou (připodobňuje se k řazení slov v německé větě).
- V řeči se vyskytují verbální stereotypie, časté opakování celostních verbálních konstruktů (repetitivní jazyk – neustálé opakování stejných slov, výrazů nebo vět) nebo idiosynkratický jazyk, kdy dítě používá reálná slova či slovní spojení takovým způsobem, který se nemohlo naučit zkušeností.
- Velmi často je patrný tzv. pedantismus ve sdělení a ve výslovnosti dílčích fonémů, tj. přepečlivé hledání fakticky výlučně správného („nejsprávnějšího“) vyjádření, které narušuje celkovou plynulost řeči. To může na pozorovatele působit například jako potíže dítěte najít vhodný výraz či pojem k označení určitého předmětu nebo pozorovaného jevu.
- Objevují se různé konkrétní problémy s užíváním jazyka a jeho gramatickou strukturou – např. užívání 3. osoby singuláru namísto 1. osoby ("já"), problémy se správným používáním zájmen, obtíže se správným užíváním předložek a citoslovcí.
- K dvěma extrémům může docházet při osvojování cizího jazyka: buď je naprosto plynulé, samovolné (dle TV pořadů, audionahrávek, školních lekcí – zejména díky značné kapacitě paměti, kterou u dětí s PAS velmi často pozorujeme), nebo těžkopádné, krokové, neprogresivní).

sociální chování

- Dlouho přetrvávající nezralost vývoje abstraktních operací, zejména symbolických funkcí, se negativně promítá i do schopnosti dětí s PAS přiměřeně užívat neverbální způsoby komunikace. Ze stejného důvodu je u nich velmi dlouho problematická také orientace např. ve výrazu obličeje, postoji těla, gestech a mimice druhých osob.
- Dalším poměrně častým projevem, který registrujeme u jedinců s PAS, je ignorování či neregistrování tzv. společné instrukce. Markantní je to zvláště v momentech, kdy je dítě s PAS vřazeno do skupiny vrstevníků či do prostředí s mnoha sociálními podněty. Z pohledu vnějšího pozorovatele tak často nereaguje na pokyny, čímž někdy může na své okolí působit i dojemem, že neslyší. Při záměrném pozorování však vyjde najevo, že pokyn zaznamenalo, avšak nereagovalo na něj tak, jak pedagog očekával. Zároveň ale často své

okolí překvapí reakcí v nečekaném okamžiku, tj. reaguje s tzv. odložením v čase nebo činnost napodobí od konečné fáze realizace k počátku.

- Hry malých dětí s PAS bývají nápadné tím, že jsou nejčastěji solitérní, s minimální iniciativou ke společné činnosti s ostatními dětmi. Typický je značně omezený výskyt projektivity (hra „na něco“) a symbolických her (hra dítěte s PAS spočívá v řazení autíček aj. předmětů vedle sebe a nikoli ve funkčním užívání hračky auta k převozu předmětů apod.). Fantazijní hry pak postrádají kreativitu ve smyslu přiřazování dalších komponentů k dobře známým jevům. Časté je také užívání předmětů ke hře méně adekvátním (nefunkčním) způsobem, například rozebírání hraček na součástky.
- Preferuje činnost o samotě, ostatní lidi může využívat jako pomocníky nebo "mechanické" pomůcky. Nebo je naopak při kontaktech s druhými velmi úporné a necitlivé (nedokáže postihnout jejich potřeby).
- Při vytváření vztahů s vrstevníky nebývá iniciativní, což ale neznamená, že o kontakty nestojí. Často mu dělá potíže zapamatovat si jejich jména a při případné realizaci vzájemného kontaktu bývají jeho projevy bizarní a nepřiměřené (agresivita, křik, příkaz, naučená replika nebo naopak objímání...).
- Problémy v sociálním učení se projevují především v latentních souvislostech sociálních vztahů, jako jsou empatie, schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy a mít potěšení ze společné činnosti.
- Dítě s PAS si díky velmi dobré paměti, která je při diagnostice velmi často zmiňována, rychle zapamatuje jevy s neměnnou strukturou, jednoznačnou logikou a konstrukcí (schéma, vzorec). Proto velmi často verbálně memoruje daná pravidla chování, morální pravidla, poučky a celostní verbální konstrukty, aniž si však umí představit (tj. použít abstraktní operaci), co daná schémata obsahově znamenají pro jednání a konání v různých situacích a souvislostech. Proto mu činí obtíže praktická aplikace pravidel chování a morálních pravidel – po jejich pracovním osvojení je většinou rigidně aplikuje a dodržuje v jakékoliv situaci, protože nedokáže zohlednit specifický kontext konkrétní situace. U vlastních aktivit si vymýšlí vlastní pravidla, a jejich dodržování důsledně vyžaduje od všech – i těch, kteří se jeho aktivity neúčastní.
- K charakteristickým projevům patří rovněž tzv. sociální naivita, kdy jedinec s PAS uvádí informace a data bez selektivity vzhledem ke konkrétnímu, mnohdy značně diskrétnímu obsahu sdělení (pro okolí jsou to často šokující poznámky, se kterými se obrací na různé

osoby). S tím je spojená také jeho někdy až dokonale důsledná pravdomluvnost (neumí lhát).

- Vzhledem k prokazatelně problematickému zrání některých kognitivních funkcí souvisejících s abstraktním myšlením a představivostí jedinci s PAS obtížně postihují skryté či mnohočetné významy konkrétního sdělení. Typické je to například pro vtipy, nadsázku, humorné repliky, ale i metafory apod. Vtip dítě většinou ani nedokáže převyprávět tak, aby neztratil pointu, a mívá tendenci jej všem ostatním do detailů vysvětlit tak, jak byl vysvětlen jemu.

jednání a konání v konkrétních situacích (chování)

- Při nejistotě a desorientaci v podnětech z okolního prostředí u jedinců s PAS velmi strmě akcelerují afektivní rozlady – mívají záchvaty vzteku, afekty a další nepřiměřené emocionální reakce, často v takových momentech, které jsou pro ostatní děti normální nebo běžné. Může se jednat například o zdánlivě bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad a úzkost. Zejména při výchově malých dětí s PAS se ale setkáváme také s tím, že jim velmi často chybí představivost pro důsledky nebezpečných situací, která se projevuje jako nedostatek pudu sebezáchovy, absence strachu v nebezpečných situacích apod.
- Záchvaty vzteku a afekty se u nadaných jedinců s PAS často mohou pojit s prožíváním vlastního neúspěchu jako informace o nefunkčnosti naučeného schématu, což následně jejich emoční tíseň výrazně prohlubuje. Pocity selhání jsou často spojené i s perfekcionismem a nedosaženým cílem být první, nejlepší, pracovat bez chyby.
- Afekty se mohou objevit i ve chvílích, kdy dochází k větší kumulaci osob a situace se tak pro dítě stává chaotická (přesuny do tříd po chodbách mezi vyučováním, oblékání se v šatnách, čekání v řadě na oběd, ...).
- V důsledku výše zmíněných problémů s rozvojem symbolických operací a mimiky je dítě s PAS často hodnoceno jako „smutné“, málo se usmívající. Je třeba si uvědomit, že příležitostí k registrování vlastních mimických projevů má lidský jedinec relativně málo, takže u dětí s PAS, které jsou na názorném zprostředkování dat a informací velmi závislé, je vývoj i v této oblasti atypický.
- Vlivem relativně časté nejistoty a desorientace v konkrétních situacích dítě s PAS reaguje velmi často se zvýšenou afektivitou, dysforiemi či naopak méně přiměřenou euforií. Pozorujeme také sebeagresivní projevy, jimiž jedinec s PAS pravděpodobně kompenzuje svoji těžkou vnitřní tenzi. Včasná spolupráce s odborným lékařem je pak namístě.

- Vyskytují se i problémy s délkou spánku (zpravidla má menší potřebu spánku), usínáním (důvodem často bývá promýšlení různých zážitků z průběhu dne spojené s hledáním jiných řešení těchto situací), častým ranním pesimismem a rigidní výběrovostí v jídle.
- Zabývá se určitými věcmi ulpívavě a repetitivně (rigidita, rutina, stereotypismus, nefunkční rituály). Může to být nutkavé sbírání drobečků, neustálé urovnávání pastelek podle barvy, čtení stejných knížek či článků stále dokola, recitování stále stejných úryvků z různých pohádek, filmů, písniček či vedení diskuzí na stále stejné téma. Toto ulpívavé a repetitivní chování často slouží jako forma uvolnění a zároveň jde o činnosti, v nichž má dítě situaci zcela pod kontrolou – v neustále se měnícím světě si tak jimi uspokojuje svoji potřebu jistoty a řádu.
- Neví, jak si hrát s hračkami, případně si s nimi sice hraje a rozvíjí napodobivé hry, odmítá však při nich akceptovat nápady ostatních dětí a vyžaduje striktní dodržení vlastních nápadů a postupů.
- Tvrdošijně lpí na neměnném uspořádání režimu dne, dodržuje neúčelné rituály, vyžaduje neměnnost prostředí. Na jakoukoliv změnu v tomto směru často reaguje úzkostí, afektem, neklidem či negací.
- Bývá neobvykle silně fixováno na konkrétní předměty, ev. hračky. Často s sebou nosí stále stejný fetiš, který mu napomáhá zajistit si vnitřní pocit jistoty.
- Bývá hypersenzitivní (extrémně zvýšená citlivost na různé sensorické vjemy a podněty) a může neadekvátně reagovat na taktilní kontakt s různými materiály, zrakové, percepční nebo čichové vjemy.
- Jednou z typických motorických stereotypií, které u jedinců s PAS pozorujeme, jsou v projevu i v časové ose opakující se pohybová schémata (manýrismus) a provádění zvláštních pohybů (nejčastější jsou opakované točení rukama v zápěstí, chůze po špičkách, pokyvování hlavou, pozorování pohybů končetin, točení se dokola, třepotání prsty a jiné). Často je tento projev autostimulem – motivací, podnětem k činnosti, jakýmsi nabuzením, jindy projevem výrazného soustředění.

myšlení a prožívání

- Jedním z často zmiňovaných symptomů v kognitivní oblasti je značné opoždění ve vývoji a zrání abstraktních operací. Proto jsou učení a rychlost porozumění u dětí s PAS vázány zejména na názorné učení, resp. na učení spojené s možností přímé konfrontace s konkrétní realitou.

- Problémem bývá i chápání skrytého významu symbolů a jejich souvislostí s realitou, porozumění projevům emocí druhých, jejich gestům, mimice, zabarvení hlasu a smyslu intonace řeči.
- Typickými znaky v oblasti emocí bývají především přecitlivělost, problémy v seberegulaci a v podřizování, zvýšená afektivita (úzkostlivost, zranitelnost, plačtivost, výbušnost, impulzivita) a k tomu značná nerovnoměrnost vývoje dílčích kognitivních funkcí ev. vysoké skóre výkonu v testech schopností oproti nízkému skóre výkonu v sociálním učení.
- Velmi často se vlivem dlouhodobě prožívaných pocitů nejistoty a desorientace u těchto dětí brzy objevují úzkostné reakce až chronická úzkost a deprese.
- Jedním z dalších typických symptomů je neschopnost emoce a zážitky sdílet. Dítě s PAS obvykle nedokáže sdílet svou radost s jinými lidmi, stejně tak není schopno s jinými lidmi sdílet jejich pocity štěstí a radosti, ale ani pocity smutku, úzkosti, bolesti. Není schopno podělit se ani o svou bolest, sdělit své problémy někomu jinému a proto se velmi často stává obětí šikany, ponižování či zneužívání ze strany spolužáků.
- Reakce na pochvalu bývají často nezřetelné až laxní, neboť sociální odezva druhého je pro dítě s autismem nesrozumitelná a neregistruje ji. Oproti tomu často s nápadnou euforizací přijímá věcnou informaci o faktickém výsledku konkrétní činnosti.
- Hojně bývá uváděn tzv. egocentrismus dítěte s PAS – všechny vnímané jevy a situace posuzuje pouze ze svého individuálního pohledu a ignoruje (protože jim nerozumí) názory a postoje druhých.
- V anamnestické dokumentaci jsou často uváděny tzv. samomluva dítěte s autismem, perseverace (ulpívání) a komunikace s imaginárními bytostmi. Těmito bytostmi však mohou být i prosté věci a předměty z běžného života, které dítě z různého důvodu zaujmou mnohem silněji než lidský jedinec.
- Často také pozorujeme fantazijní vytváření celých imaginárních měst, světů a galaxií, které tkví pouze v představách daného dítěte a nikdo jiný je nemůže měnit.
- Rádo třídí a uspořádává věci do řad, systémů, schémat – má v oblibě systémy městské hromadné dopravy, drážní grafikony, plány potrubí, plány evakuace, kalendáře, excelové tabulky, grafy, studování jízdních řádů, telefonních seznamů, sledování určitých televizních programů, historická data apod. Zdrojem takové činnosti bývá úzkostná snaha dítěte uvádět jevy do stabilních a neměnných systémů a vzorců. Ve srovnání se změnami

pozorovanými v dynamice jevů ze sociálního prostředí je totiž riziko změny u těchto systémů mnohem menší.

Z pohledu (mimořádného) intelektového potenciálu

obecné projevy napříč vyučovacími předměty

- U většiny dětí s Aspergerovým syndromem bývá celková úroveň rozumových schopností v normě. A obdobně, jako je tomu v běžné populaci, vyskytují se u některých jedinců s PAS dílčí nadprůměrné schopnosti vč. geniality.
- Mívají vynikající senzoryckou paměť, kdy vnímají a do paměti si ukládají celostní vjemy, aniž uvažují o dílčích komponentech v daném celku obsažených.
- Většina dětí s PAS se díky značné kapacitě senzorycké paměti také rychle učí dílčí data i ucelené systémy a konstrukce. Tímto způsobem získané vědomosti už ale nedokáže operativně aplikovat do různých souvislostí a odlišných situací. Problémy tak nadané dítě s PAS řeší převážně hledáním paměťově vštípených funkčních postupů, které zaregistrovalo a zapamatovalo si v minulosti. Proto obtížně improvizuje, resp. v konkrétní situaci se problematicky samostatně rozhoduje, pokud ve své paměti nenalezne ono „správné“ řešení.
- Je velmi zvědavé, dychtivé po informacích a neúnavné v neustálých otázkách směřovaných na rodiče i učitele.
- Často se vyskytuje nápadně výrazné a relativně trvalé zaujetí pro jednu činnost či zájmovou oblast. Toto zaměření je abnormální buď intenzitou, nebo předmětem zájmu, často se pojí s čísly a daty (např. meteorologie, statistika).
- Preferuje individuální činnost a solitérní hry, při kterých nemusí tempo a obsah přizpůsobovat někomu jinému. Při dané činnosti pak bývá vytrvalé a dokáže se pro ni vnitřně motivovat. Při práci spoléhá jen samo na sebe. Hledá vlastní způsoby řešení a hloubá nad problémovými úlohami. Není ochotné se s ostatními podělit o případný úspěch, či sdílet kolektivní neúspěch.
- Často bývá unavené jen z emocionální zátěže, ne z intelektové.
- Občas trpí nervozitou z nedostatečného tempa práce ve třídě či malého pokroku v práci. Netoleranci k nedokonalosti projevuje i vůči sobě, zároveň ale často přecitlivěle reaguje na kritiku od ostatních.

- U jedinců s PAS dále obecně platí, že se u nich velmi často objevuje značně nerovnoměrný psychomotorický vývoj s dlouhodobě přetrvávající nezralostí koordinace většiny motorických funkcí. Nápadně déle pak přetrvává nezralost v senzomotorické koordinaci, kdy dítě prožívá tíseň při aktivitách vázaných na koordinaci smyslových vjemů s motorickými funkcemi, jako jsou např. kooperativní sporty (fotbal, hokej), kresba dějů a procesů apod.
- V rozvoji tzv. exekutivních funkcí, zejména v samostatnosti při rozhodování a plánování vlastní činnosti, je pak velmi často patrná těžká nezralost, následně s tendencemi k paměťové fixaci komplexních strategií a postupů vedoucích k cíli.

český jazyk (rodný jazyk)

- Vývoj poznávacích schopností bývá především u mimořádně nadaných s Aspergerovým syndromem velmi nerovnoměrný (často se objevuje např. hyperlexie – rané čtenářství, brzký zájem o první písmena abecedy, která dokáže poznat, rozlišit i správně vyslovit.)
- Typické je detailní vyjadřování (jedinec vypráví velmi konkrétně, s důsledným popisem drobností, které často neposouvají děj a pro posluchače bývají nezajímavé).
- Touží komunikovat pouze o předmětu svého zájmu, má velkou a netradiční slovní zásobu, rozumí mnohým cizím slovům, která umí používat. Často vytváří komplikované větné konstrukce. Zná nazpaměť nejrůznější předpisy nebo definice a udivuje přesnou a komplexní odbornou terminologií, ale na druhou stranu nedovede definovat význam některých základních slov, ani je správně použít ve větě.
- Hledá výjimky z pravidel pravopisu, s oblibou upozorňuje na chyby.
- V úkolech, kde je cílem vymyslet slovo, obvykle volí slova velmi složitá, netradiční, někdy i šokující. Má schopnost vytvářet nová, originální slova (výborník – jedinec, který je výborný, lávopal – samopal chrlící lávu, ...).
- Často ho zajímá historie literatury, divadlo, publicistika a média a jeho slohové práce bývají jak slovní zásobou a formou zpracování, tak zejména originálním obsahem (faktograficky) na vyšší úrovni než u ostatních spolužáků.
- Brzy se pokouší o svá vlastní literární díla – scénáře, články do časopisu apod. Bývá velmi kreativní v tvůrčím psaní povídek, básní či jiných literárních útvarů – především fantasy romány, komiksy, akční příběhy s více hrdiny. (Vytváří si svůj vlastní fantazijní svět s přesnými pravidly fungování, pro jehož literární zpracování jsou charakteristické detailní

faktografické popisy.) Problém s klasickou literaturou je často zapříčiněn jeho neschopností chápat obrazná pojmenování.

- V souvislosti s častěji se vyskytujícím atypickým zráním senzomotorické koordinace nezřídka mívá problémy s osvojením dovednosti psát psacím písmem, zejména pokud se ještě před nástupem do ZŠ sám naučil psát hůlkovým písmem. Psací písmo se mu jeví k naučení zbytečně obtížné. Bojí se selhání – kdyby se mu nepovedlo začít psát písmeno ve volném prostoru mezi linkami a dotáhnout tvar na základní linku, nad linku i pod linku, navázat na další tvar, aby nezapomněl na interpunkci apod. Často také považuje psací písmo za nadbytečné, protože nerozumí analogickému používání naučených dovedností v různých (analogických) situacích a souvislostech. Jindy je naopak písmo extrémně úhledné a jedinec si dává záležet v krasopisu.
- Osvojování čtenářské dovednosti se může pojít s problémy v plynulosti čtení (nepostihuje hranice mezi slovy, přidechuje mezi slabikami) a následně s neporozuměním čtenému textu a neschopností převyprávět děj.

cizí jazyky

- Snadno si osvojuje nová slovíčka, pravidla, pravopis.
- Další cizí jazyk si obvykle osvojí rychleji než ostatní.
- Nedělá mu problém již na 1. stupni číst knihy psané cizojazyčně či sledovat filmy a seriály v původním znění.
- Vyučovací hodiny cizího jazyka patří velmi často mezi nejoblíbenější.
- Osvojování cizího jazyka často pramení ze spontánního zájmu.
- V rámci zájmových kroužků dochází na výuku jednoho i více cizích jazyků.
- Iniciativně oslovuje cizince, avšak dovednost užívat komunikaci k rozvoji sociálních vztahů je obdobně omezená jako v mateřském jazyce. Komunikaci s cizinci vnímá hlavně jako příležitost uplatnit získané dovednosti a jako motivaci k dalšímu osvojování cizího jazyka.
- Někteří jedinci mohou mít naopak s osvojováním cizího jazyka značné problémy, a to především u těch jazyků, kde se výslovnost výrazně liší od psané podoby.

matematika

- Velmi brzy se začíná zajímat o číslice a čísla. Fascinují jej zejména velká čísla, jejich řazení do systémů a schémat. Časně se projevují i matematické schopnosti.
- Snadno si osvojuje nové početní algoritmy a často si dokonce vytváří své vlastní, pro něj jednodušší postupy řešení (pro pedagoga či ostatní spolužáky mohou být tyto postupy nepochopitelné, chaotické nebo přehnaně složité a zdlouhavé). Vytváří si vlastní mnemotechnické pomůcky.
- Řadu výpočtů nebo úvah provádí z paměti, nepocituje potřebu zápisu. Následným problémem může být, když je nařčen z opisování nebo znevýhodněn u přijímacích zkoušek za chybějící mezivýpočet či zápis.
- Zvládá řešit problémové úlohy, úlohy s netradičním zadáním či divergentní úlohy a lehce řeší slovní úlohy (často pouhým vhledem). Toto neplatí u jedinců, kteří mají obtíže s porozuměním čtenému textu. Problém však může nastat ve chvíli, kdy se žák upne na hledání problému v zadané jednoduché slovní úloze a složitost si v ní sám najde (vymyslí) díky nejednoznačnosti zadání, vícevýznamovosti některých slov, apod. Následně nechápe, proč jsou jeho postup a řešení označeny jako chybné.
- Některé slovní úlohy však bývají pro žáka s PAS problematické z důvodu jeho nadměrné koncentrace na sémantický obsah slov a nikoli na hlavní početní význam úlohy. Výborné matematické schopnosti tak často nedokáže aplikovat pro výpočet slovních úloh vázaných např. na různé praktické situace. (Jedno dítě s AS a výbornými matematickými schopnostmi tak na slovní úlohu *Když máš 100 ořechů a ještě dostaneš 250 dalších ořechů, kolik jich potom máš dohromady?* suše odpovědělo: „Já nejím ořechy.“)
- Mívá obtíže při řešení logických úloh, často vůbec neporozumí jejich zadání. Může tak řešení takových úloh odmítat.
- Někdy bývá hluboce ponořeno do svých myšlenek, zejména pokud je pro něj úloha přijatou výzvou. Nebo je výuka pro žáka naopak nudná a přemýšlí si tak o svých úlohách. Obojí se může učiteli na první pohled jevit jako prostá nepozornost.
- Někteří z těchto žáků mají již na prvním stupni rozvinutou prostorovou představivost, dokážou stavět modely ze stavebnic bez návodu, apod. Vzhledem k malému počtu hodin geometrie na prvním stupni ZŠ však většinou nemají kdy své nadání projevit.
- I matematicky nadaný žák však může mít málo rozvinuté prostorové vnímání a může tak pro něj být obtížné pracovat i se základními rovinnými obrazci, případně není zdatný v geometrii. Ta bývá velmi často nejproblematictější oblastí matematiky, neboť úzce

souvisí i s rozvinutostí jemné motoriky. Obtíže vznikají v přesnosti měření, čistotě rysu, preciznosti provedení, ale i v dovednosti ovládat geometrické náčiní (kružítka, úhloměr, dvě pravítka). Tyto nedostatky se většinou postupně stírají s tím, jak se zlepšují grafické schopnosti jedince a samozřejmě s množstvím vyřešených příkladů.

- Mezi mimořádně nadanými žáky s PAS jsou i skvělí počtáři, kteří (pokud jsou výkonově orientovaní) vyžadují velké množství početních příkladů, na kterých si dokazují své schopnosti a excelují rychlostí výpočtů.
- Někteří jedinci se nedokáží rozhodnout při nedostatku všech potřebných faktů, proto těžce akceptují „odhadování“ a improvizaci, takže mohou mít problémy při různých aktivizačních matematických hrách založených na odhadu či náhodě, ale také například při dělení víceciferným dělitelem.
- Protože s nestandardními matematickými úlohami se v nižších ročnících pracuje pouze příležitostně, nezkušenému učiteli může zůstat matematické nadání žáka skryto. Je proto potřeba všimnout si i způsobu, jakým žák pracuje – zda hledá efektivní výpočetní postupy (může si například usnadňovat počítání zadaných nudných sloupečků příkladů vlastním originálním postupem), jak přistupuje k zadání slovních úloh, jak řeší matematické soutěže, apod.
- Při řešení matematických úloh často využívá i znalosti získané samostudiem (např. souvisí-li jeho samostudium s fyzikou, chemií, optikou, astronomií).
- Díky výborné paměti exceluje v práci s počítačem nebo v deskových hrách. Dominují strategické hry, šachy, stavebnice, počítačové hry a ovládání aplikací.

ostatní vyučovací předměty a předmětové oblasti

- Výrazné obtíže se mohou objevovat v oblasti motorických schopností a dovedností (jemná a hrubá motorika), v grafomotorice, matematice, logickém a abstraktním uvažování, orientačních schopnostech, v rozeznávání osob, vnímání časoprostoru nebo v sebeobslužných dovednostech. Někdy je dítě motoricky natolik neobratné, že má problémy naučit se jezdit na kole, plavat, bruslit, lyžovat.
- Vyskytovat se mohou i velice výjimečné dílčí schopnosti – hudební, kreslířské či malířské, paměťové, vědecké apod. –, které výrazně převyšují schopnosti běžné populace.

- Výtvarný projev bývá velmi specifický, často schematický, pouze obyčejnou tužkou, propiskou či slabým černým fixem, plný vlastních detailů a doplněný o podrobné vlastní popisky, vysvětlivky, legendy či informace.
- Typické bývají časné a velmi specifické intelektuální zájmy, které z hlediska běžné populace nejsou přiměřené věku. Jedná se především o náročná témata z filozofie, etiky, náboženství, historie, chemie. Mezi nejčastější zájmy patří historie, zbraně, letectví, astronomie, hromadná doprava, dopravní prostředky a značení, zemětřesení, medicína, chemie, čísla, loterie, mapy, elektřina, elektrotechnika, počítače, zeměpis, geologie, dinosauři a další. U některých jedinců se projevuje i vášnivě sběratelství – většinou však bizarních věcí či obyčejných předmětů denní potřeby.
- Zájem o fyziologické funkce vlastního těla často řeší úplně stejně jako zájem o matematiku apod. Klade různé věcné dotazy, které však vzhledem k jeho věku mohou být nevhodné či až neslušné. Prožitky s vlastní sexualitou může realizovat bez uvědomění sociálních aspektů, mnohdy s bezelstností a společensky málo přijatelným způsobem.
- Slabou stránkou při práci, kterou mu zadal někdo jiný nebo při společné činnosti, bývá nespolehlivost, nesamostatnost a nízká vytrvalost, pokud ho úkol nebaví a není pro něj výzvou. V oblasti zájmů tomu bývá přesně naopak – tam je velmi vytrvalý a perfekcionistický.
- Při vhodném vedení a motivaci dokáže účelně pracovat s ucelenými soubory poznatků, jako jsou encyklopedie, ustálené klíče a principy řešení konkrétních jevů a situací (může jít například o práci s laboratorním vybavením, které si případně nahrazuje snadno dostupným vybavením z domácnosti – váhy, odměrky, nádoby, chemické látky...).
- Rádo pracuje s pomůckami, umí vysvětlit princip jejich použití (mikroskop, mapa, kompas, globus...), dělá pokusy, rád objevuje.
- Přestože obecně jedinci s autismem změny nesnášejí a snaží se tak permanentně uvádět dílčí detaily a fakta do již jednou paměťově vštípených (původních, vč. i chybných) systémů a vzorů, sledování a následné statistické zpracování specifického typu změn v rámci nadále platného a kontrolovatelného systému je u nadaných žáků s PAS naopak velmi oblíbené. Typicky se jedná se například o dlouhodobé každodenní měření k evidenci růstu konkrétní rostliny či (ulity) živočicha nebo sledování odchylek od pravidelné doby příjezdu určité autobusové linky MHD do vybrané zastávky. Výslednými daty bývá takové dítě nadšené a fascinované.

- Je zklamané, pokud spolužáci či pedagogové nechápu jeho výklad, neposlouchají jeho referování, nedotazují se a neprojeví zájem o zpracovávanou problematiku.
- Rádo využije jakékoliv příležitosti ke komunikaci s dospělým (učitelem, školníkem, ekonomkou, hospodářkou školy), který projeví o jeho znalosti zájem.

Podle konkrétní poruchy autistického spektra a typu a druhu mimořádného nadání se uvedené znaky mohou a nemusí vyskytovat, nebo mohou být zastoupeny v různém stupni, druhu a intenzitě. Dvojí výjimečnost je specifická i tím, že každé dítě a jeho projevy jsou jiné. Výše popsané charakteristiky tak rozhodně nelze považovat za všepłatné.

13. Dítě s nadáním a PAS v kolektivu školní třídy

U dětí s poruchami autistického spektra, především Aspergerovým syndromem, v kombinaci s (mimořádným) nadáním, se vzhledem ke specifickým v chování a zaměření těchto dětí objevuje také jejich specifické fungování v rámci školní třídy, a to jak ve vztahu se spolužáky tak také ve vztahu s pedagogy.

Specifika ve vztazích se spolužáky

Níže jsou popsány odlišnosti, které s sebou mohou nést obtíže ve fungování dítěte s nadáním a PAS v kolektivu školní třídy – je třeba vést je v patnosti a od počátku věnovat pozornost péči o třídu.

Odlišnosti v chápání a porozumění sociálním situacím a menší obratnost v kontaktech s dětmi

V případě drobnějších obtíží pozorujeme u dětí s nadáním a PAS v různých sociálních situacích menší citlivost na jemné nuance. Tato snížená citlivost se týká především vnímání a chápání těchto situací a schopnosti vnímat a rozpoznat rozdíly v těchto situacích. Postižena je také schopnost na ně adekvátně reagovat.

V případě výraznější problematiky se setkáváme s naprostým neporozuměním sociálním situacím, s jejich nesprávným vyhodnocením a následně neadekvátním a sociálně málo či minimálně přiléhavým reagováním.

Fungování v této oblasti ve školní třídě s sebou nese pro děti s PAS značné nároky. Je proto velmi užitečné, je-li jim poskytována pomoc. Děti laskavou pomoc zpravidla cení a dobře reagují na vysvětlení – objasnění daných situací a vhodných reakcí.

Nízká frustrační tolerance a přecitlivělost na určité podněty

Děti s nadáním a PAS mají zpravidla nižší frustrační toleranci než většina jejich spolužáků. Nezřídka jsou také zvýšeně citliví až přecitlivělí na určité podněty – často se jedná o podněty sluchové, zrakové či čichové. Těmito podněty mohou být zahlceni a následně na ně přecitlivěle a přehnaně reagovat.

Je proto vhodné věnovat takovým (pro nás často nepodstatným) podnětům pozornost a opět s laskavostí řešit a domlouvat vhodné reakce v daných situacích. V případě potřeby je možné dítě také podpořit odměnovým systémem, pokud v krizové situaci k vhodné reakci přistoupí.

Častější výskyt afektů

Jak již bylo zmíněno výše, snížená frustrační tolerance se může pojít s výskytem reakcí vzhledem k věku dítěte nepřiměřených. Tato zranitelnost vede k hojnějšímu výskytu afektů, k výskytu silnějších afektů nebo k rychlému nástupu afektu a nápadná je právě ve srovnání s ostatními spolužáky, kteří jsou s vyšším věkem zpravidla schopni čím dál tím lépe své chování korigovat.

Těchto odlišností si spolužáci dobře a rychle všimají. Nízká schopnost korigovat své chování dítě s PAS značně diskvalifikuje v očích spolužáků a může leckdy zapříčinit jejich záměrné provokující akce směrem k tomuto dítěti. Jejich snahou může být vyvolat afekt, neboť to oddálí vyučování či zkoušení, je to pro děti legrace apod. Na gymnáziích naopak toto afektivní chování spolužákům vadí, jelikož chtějí dostávat adekvátní vzdělávání. Cílevědomí gymnazisté považují dobu, kdy pedagog řeší afekt žáka s AS, za zbytečnou ztrátu jejich času.

Také zde často pomáhá příslušnou situaci s dítětem probírat a hledat jiné, vhodnější cesty k vyjádření nepohody. Velmi užitečná může být dopomoc asistenta pedagoga.

Horší porozumění okolnímu světu

Podstatným aspektem poruch autistického spektra je prožívaná nepředvídatelnost okolního světa, který je dětmi s diagnózami spadajícími do této skupiny vnímán jako nečitelný. Nedaří se jim předvídat, co se bude dít, jaké situace budou následovat, na co se mají připravit. Nejsou to schopny vysoudit z odehrávajících se situací a ze zkušenosti – je třeba jim tyto informace podávat explicitně. Znamená to zpravidla také jejich nižší flexibilitu a větší rigiditu. Snížené porozumění okolnímu světu s omezenou schopností předvídat, co se bude dít, se většinou nedaří kompenzovat ani vysokým intelektem.

Ze strany dospělých je možné tyto obtíže dítěte kompenzovat tím, že o změnách, pokud je to možné, budeme dítě informovat předem, aby jimi nebylo překvapeno a mohlo se tak na ně připravit.

Perfekcionismus

Děti s nadáním a PAS mají často přehnaná očekávání vázaná na své výsledky – jsou perfekcionistické, snaží se podat nejlepší výkon a srovnávají se s ostatními. Nevyhoví-li svým vlastním očekáváním, může u nich docházet ke snižování víry v sebe sama a snižování vlastní hodnoty až k devalvací sebe sama provázené výskytem afektů. Může se stávat, že než by odevzdali práci, kterou považují za nedostatečně kvalitní, tak ji raději neodevzdají vůbec. Nebo mohou být zklamaní z chvalitebné známky apod. Navíc pojí-li se perfekcionismus s dobrou intelektovou výbavou, mohou být svět a výkony těchto dětí poměrně vzdáleny starostem, pojetí a výkonům (a tlaku na výkon) ostatních dětí ve třídě.

Pomoci může zdůrazňování jiných kvalit než je perfektní výkon a pro zmírnění obtíží dítěte vyrovnat se s horší známkou se lze také předem domluvit na individuálním způsobu předávání známek – například s předstihem oproti spolužákům, mimo kolektiv školní třídy apod.

Snížená schopnost přijímat nespravedlnost a malá tolerance k podvádění

Dalším specifikem poruch autistického spektra, které se objevuje i v kombinaci s mimořádným nadáním a komplikovaně se může promítat do jejich vztahů s vrstevníky, je menší schopnost přijímat nespravedlnost. I když tyto děti zpravidla rozumově dobře vědí, že upozorňovat např. na to, že nějaký spolužák nesplnil domácí úkol či opisoval nebo že učitel učinil nespravedlivé rozhodnutí, se mu ve vztazích s ostatními „nevyplácí“, přesto často v situaci, kdy takovému chování ze strany ostatních dětí nebo dospělých čelí, cítí pnutí na to reagovat.

Nešikovnost

U dětí s PAS se často objevuje menší fyzická obratnost. Přitom pro děti jsou, obzvláště od druhého stupně základní školy, fyzické dovednosti důležitým předpokladem pro to být spolužáky uznáván. Navíc v kombinaci s výše uvedenou menší schopností přijímat nespravedlnost může docházet ke komplikacím i při hraní míčových nebo jiných kolektivních her – dítě s PAS může např. zastavovat hru, uvidí-li nějaké podvádění, nespravedlnost v rozhodnutí rozhodčího apod., může s učitelem diskutovat o hře, pravidlech hry a jejich dodržování aj. Proto je vhodné zvážit způsob zapojení dětí s PAS do tělesné výchovy (i dle jejich zájmu a prožitků při hodinách) – alternativou může být například jejich fungování jako dopomoci učitele při různých měřeních apod.

Problémy ve verbální i neverbální komunikaci

Obtíže ve verbální komunikaci se pojí zpravidla s její formou, částečně ale také s obsahem. Řeč je zpravidla strojená, šroubovitá a pro spolužáky tak zní vědecky a nepřirozeně. Kvůli těmto specifikům si leckdy z dětí s PAS a jejich vyjadřovacích schopností dělají legraci. Děti s nadáním a PAS navíc vzhledem ke svým specifickým zájmům mohou mít řeč obohacenu i o různé odborné výrazy, které jsou pro ostatní děti nesrozumitelné a nepochopitelné. Proto mohou být ostatními označováni i jako ti, kteří ze sebe dělají chytráky a neumí se bavit normálně. Obtíže jim dělá zejména hovor o obyčejných věcech (co dělali, jak se mají apod.) a naopak dobře se cítí v povídání o faktech a faktografických údajích. Často také neumějí přijmout názor někoho jiného a trvají na své pravdě. V neverbální komunikaci mohou s obtížemi rozeznávat výrazy ostatních dětí a jejich vlastní neverbální komunikace může být zatížena malou výrazovostí. Výrazy emocí pak mohou být na obou stranách vnímány jako nečitelné a matoucí a díky tomu může snadno docházet k nedorozuměním.

Užitečný pro tyto děti může být nácvik komunikace s vrstevníky o běžných věcech a také práce se třídou zaměřena na zvýšení tolerance k těmto jejich odlišnostem.

Doslovné chápání jazyka a odlišné chápání ironie

Děti s PAS i při mimořádném nadání často nejsou schopny praktického využití svého intelektového potenciálu k tomu, aby rozpoznaly, zda si z nich spolužáci či jiní lidé dělají legraci – co je sranda a co je myšleno vážně. Pojí se to zpravidla s jejich doslovným chápáním jazyka a se sníženou schopností rozlišovat a správně interpretovat různé paralingvistické projevy, které vlastní obsahové sdělení doprovázejí. Opět to může vést k situaci, kdy si spolužáci z daného dítěte dělají záměrně legraci a to je zmateno, protože neví, zda to myslí vážně nebo ne. Ironické poznámky se pak tyto děti učí rozpoznávat např. tím, že se je učí samy používat a zároveň se učí identifikovat specifika ironie a různé neverbální projevy, které ironické poznámky provázejí (úšklebek, zasmání apod.). Děti s PAS jsou také zpravidla, a to i při mimořádném nadání, nekriticky důvěřivé.

Ironii leckdy jsou schopni užívat, avšak tvoří ji specificky, tj. jinak než většinová populace.

Odlišný způsob zpracování informací

Při zpracovávání informací jsou děti s PAS, a to opět i při kombinaci s mimořádným nadáním, většinou zaměřeny spíše na vnímání detailů a různých výsečí problému, než na problém jako celek. To může být komplikující při skupinové práci dětí a při kooperativních činnostech s ostatními spolužáky. Řada dětí si také informace ukládá do svého, zcela

specifického systému souvislostí, který nemusí odpovídat obvyklým souvislostem, jak je chápe jejich běžný vrstevník.

Neobvyklé projevy

U některých dětí se mohou objevovat neobvyklé pohybové stereotypy či jiné projevy, např. poskakování, třepotání rukama, chození po špičkách, neobvyklý zvukový doprovod např. u projevů radosti apod. S rostoucím věkem roste netolerance spolužáků k těmto projevům, které nejsou v souladu s věkem daného dítěte a s normou mezi spolužáky.

Zvláštní zájmy a nezáměr o majoritně oblíbené věci

Značnou komplikací ve vztazích se spolužáky je zpravidla odlišnost zájmů. Zájmy dětí s nadáním a PAS bývají nejen rozdílné, ale také velmi hluboké a často mají i značnou odbornou náročnost. Proto často nemohou své zájmy se spolužáky sdílet. Zároveň nejsou zpravidla schopny se snadno bavit o věcech, které zajímají jejich spolužáky – např. o hudbě, o druhém pohlaví, o módě apod.

Nezáměr o zevnějšek

Většina dětí s nadáním a PAS se méně zajímá o svůj zevnějšek. Málo řeší, co se nosí, jaké oblečení či boty jsou moderní, jaký účes či úprava zevnějšku jsou „in“. Některé z dětí s nadáním a PAS považují tyto věci za velmi nedůležité a svůj nezáměr a místy až opovrhování tlakem na zevnějšek mohou dávat ostatním poměrně jasně najevo. I to tedy je oblast, ve které se od svých spolužáků mohou značně odlišovat.

Podobně jako u řady dalších, je i u posledních čtyř jmenovaných specifík vhodnou intervencí společná práce se třídou zaměřená na respektování odlišností každého ze spolužáků.

Obtíže ve vztahu k pedagogům

Také ve vztahu k pedagogům, i když jde o pedagoga erudovaného, ochotného a vstřícného, se objevuje mnoho problematických oblastí, které mohou vzájemný vztah pedagoga a žáka komplikovat. Patří mezi ně zejména:

Malá tolerance nespravedlnosti a afektivní reakce při jejím výskytu

Žádný pedagog i při sebelepší vůli nemůže zachovávat spravedlnost vždy a všude. Děti s nadáním a PAS tyto situace velmi obtížně zvládají. Zřejmě to souvisí s jejich malou schopností předvídat a přizpůsobit se nečekané změně. Jestliže očekávají nějaký výstup dle jasných pravidel a ten se pak vlivem okolností změní, jejich reakce může být velmi nepřiměřená a neadekvátní. I u starších dětí se mohou vyskytovat afekty a invectivy směrem k pedagogovi, který se dopustil nespravedlnosti, jeho odmítání apod. Proto když pedagog činí

nějaké rozhodnutí, je výhodné, když zároveň objasní i důvody, které ho k tomuto rozhodnutí vedly.

Vysoké nároky na odbornou erudici pedagoga

Obzvláště u těch oborů, které jsou v centru zájmu dítěte, má dítě vysoké nároky na odbornou erudici pedagoga a jeho připravenost na výuku. Může velmi pozorně sledovat výklad, upozorňovat na chyby, klást neotřelé a velmi do hloubky jdoucí dotazy, přicházet na výuku s novinkami z oboru apod. V extrémním případě se může dokonce stát, že dítě je v daném oboru vzdělanější než pedagog a může mu to dávat patřičně najevo. Výborné proto je, podařili se zapojit dítě do výuky takovým způsobem, kdy je motivováno hledat a předkládat informace, které může pedagog při výkladu využít – nejlépe tak, že do výkladu dítě zapojí.

Snížená schopnost chovat se jako „dítě“

(ve vztahu k „dospělému“ – chování jako rovný k rovnému)

Děti s nadáním a PAS s obtížemi zaujímají vůči dospělým nerovnoprávné postavení – neuznávají např. nějaký pokyn pouze proto, že jej řekl dospělý či pedagog, ale zvažují jeho adekvátnost, oprávněnost apod. Mohou často s pedagogem diskutovat a odmítat splnit pokyn, s nímž nesouhlasí. Jejich chování se vyznačuje prvky chování rovného k rovnému, což zpravidla pedagogové od dětí neočekávají a mohou to vnímat jako chování drzé. Učitelé se tak mohou cítit neuznáváni, mohou to vnímat jako shazování své autority. Ve skutečnosti jde však opět o snížené sociální dovednosti dítěte, které není schopné dobře a snadno odlišovat, co je vhodné ve vztahu k dospělému a co nikoliv a musí se to, lopotněji než dítě běžné, učit. Protože vhodné chování si nedokáže odvodit z reakcí a způsobů chování ostatních dětí, jednotlivé situace a způsoby chování je s ním zpravidla třeba rozebírat a nacvičovat.

Nesrozumitelné chování a neadekvátní reakce

Pro pedagoga jsou reakce dítěte s nadáním a PAS často nesrozumitelné. Často jsou totiž, jak bylo výše zmíněno, neadekvátní situaci i věku dítěte a ve skupině dalších 20–30 dětí mnohdy není možné postřehnout podněty a spouštěče, které danou reakci vyvolaly. To vše může vést k tomu, že se učitel cítí ohrožen. Důležité je s dítětem, nejlépe ve spolupráci s asistentem pedagoga, vhodné způsoby chování v té které situaci probrat a následně je, také pomocí odměnového systému, s dítětem nacvičovat.

Nerovnoměrné rozložení kognitivních schopností

Řada nedorozumění nebo nepochopení může souviset i s velmi častým výskytem nerovnoměrného vývoje kognitivních schopností dítěte s nadáním a PAS. V některých oblastech a oborech může vykazovat naprosto mimořádné schopnosti a má výstupy vysoce

převyšující dovednosti obvyklé u dítěte daného věku. Zároveň však v jiných oblastech může zaostávat nebo jevit výrazný nezáměr o určitou oblast. Pro pedagoga není snadné tuto nerovnoměrnost pochopit a přepínat mezi jednotlivými obory, v nichž dítě podává tak rozdílné výkony.

Nesoulad mezi úrovní kognitivních a sociálních dovedností

Mimořádně výrazný je nesoulad mezi kognitivními a sociálními dovednostmi. Pro pedagogy tak může být obtížné pochopit, že dítě např. umí počítat integrály, ale zároveň není schopno požádat o pomoc, zeptat se, pokud něčemu nerozumělo či adekvátně spolužákovi sdělit, že mu něco vadí apod.

Zdánlivá záměrnost nevhodného chování

Výše popsany nesoulad a také komplikace plynoucí z obtíží v chápání sociálních situací mohou způsobovat, že nevhodné chování dítěte působí jako záměrné a provokující se snahou pedagoga vytočit. Se záměrností tohoto typu se ale ve skutečnosti u dětí s PAS i v kombinaci s mimořádným nadáním prakticky nesetkáváme.

Obtíže s aplikací pravidel chování

Dítě s poruchami autistického spektra má tendenci chápat pravidla chování dogmaticky – aplikuje je vždy, bez ohledu na kontext a může tak na nich lpět za každých okolností. To s sebou nese výskyt různých potencionálně konfliktních situací, kdy dítě např. napomíná pedagoga a vyžaduje striktní dodržování daných pravidel. Také zde je třeba četného vysvětlování a zpracovávání daných situací nejlépe s pomocí asistenta pedagoga.

Pedagogicky náročné dítě

Celkově jde o dítě pro učitele náročné, obzvláště chybí-li mu potřebné znalosti a zkušenosti, neboť při styku s neznámým máme tendenci prožívat nejistotu.

Lze shrnout, že informace z tohoto oddílu by měly pedagogům sloužit především jako vodítko pro takové nastavení podmínek, které napomůže dětem s nadáním a PAS zapojit se do běžného fungování třídy a vztahové sítě jak se spolužáky, tak s pedagogy. Přestože výše uváděná specifika nadaného dítěte s PAS jsou pro jeho fungování ve škole spíše komplikující, při vhodné péči a nastavení podmínek lze popsané nežádoucí projevy ve značné míře eliminovat. Zároveň je možné si dětí s nadáním a PAS cenit pro jejich zodpovědnost, pravdomluvnost, přímost a upřímnost, jejich smysl pro spravedlnost, zaujetí pro obor svého zájmu, píli a pečlivost při práci v dané oblasti a pro mnoho dalších pozitivních vlastností,

keré každý z pracovníků školy při navázání dobrého vztahu s takovým dítětem velmi brzy objeví.

Podněty pro fungování dětí s nadáním a PAS ve školní třídě

Jestliže má pedagog ve třídě nadané dítě s poruchou autistického spektra, lze pro jeho snazší fungování mezi spolužáky i v kontaktu s pedagogy školy doporučit následující:

- **Ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm upravit podmínky vzdělávání dítěte** v souladu s jeho vzdělávacími potřebami
- **Připravit se na možné obtíže v chování** – v případě výskytu takových obtíží opět ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm vytvořit plány, jak je zvládat či zpracovat krizové scénáře pro výskyt náročných situací (např. agresivní afekt dítěte apod.)
- **Zvolit třídního učitele, který má dostatečnou osobní odolnost**, dobře zvládá zátěžové situace **a zajistit jeho další vzdělávání**
- **Průběžně spolupracovat s odbornými pracovišti** (SPC, PPP, SVP – metodická podpora a vedení, osobní podpora)
- **Důraz klást na informovanost** všech učitelů, spolužáků a nejlépe také jejich rodičů o obtížích dítěte – aby se předešlo dohadům, proč se dané dítě chová, jak se chová, a k přisuzování tohoto chování jeho nevychovanosti či drzosti. (Přitom není nutno operovat s diagnózou, ale přiměřeně věku spolužáků popsat obtíže, které dané dítě buď nemůže vůbec, nebo jen velmi málo ovlivnit – je na tom podobně jako vozičkář, po kterém také nechceme, aby se více snažil vstát a pak třeba i skutečně vstal z vozíku jen díky vlastní snaze.)
- **Pracovat s celou třídou**, nejlépe formou třídnických hodin – mapovat situaci, vztahy mezi dětmi, mluvit s dětmi o tom, co se ve třídě děje, jak se ve třídě cítí, s čím jsou spokojeny a co komu vadí.
- **Dávat žákům prostor pro sdílení obtíží a nejistot** ve vztahu k danému spolužákovi
- Usilovat o co nejklidnější („nejnormálnější“) přístup
- Nejlépe za pomoci asistenta pedagoga pracovat s dítětem s (mimořádným) nadáním a PAS na výše uvedených oblastech

Zpravidla naopak škodí, když učitel:

- dává tyto děti za příklad ostatním pro jejich znalosti, svědomitost, pořádkumilovnost, pečlivé či poctivé plnění úkolů apod.
- prikazuje ostatním dětem, aby je respektovaly a uznávaly (můžeme se bavit o slušném chování a to vyžadovat a sledovat, avšak respekt a uznání jsou zcela mimo vliv pedagoga)
- nápadně staví dítě před celou třídou do role „odlišného“
- staví dítě do role formálního vedoucího skupiny
- si otevřeně stěžuje na obtíže s daným dítětem před spolužáky a řeší jeho nedostatky před dětmi
- jej zesměšňuje (jsi líný, nesnažíš se)
- jej nadměrně chválí bez adekvátních zásluh
- je příliš ochranný
- ve třídě podporuje soutěživé prostředí, a to především v oblasti fyzických dovedností (děti s PAS zpravidla naprosto selhávají, když si kapitáni volí členy svého družstva – zůstávají jako poslední, jako ti, které do svého týmu nikdo nechce)

Při volbě učitele pro děti s nadáním a PAS se osvědčuje, když jde o pedagoga, který:

- **z hlediska přístupu k dětem a výuce** je člověkem systematickým, pečlivým, spravedlivým, užívajícím hodně vizuální podpory, ochotným k diskuzi, s vysokou odolností, schopným uznat chybu, preferujícím pravidla a řád (může jít i o učitele hodně přísného, pokud je spravedlivý – takový učitel je pro dítě čitelný a jasný)
- **z hlediska zájmu o obor** se orientuje v nejnovějších poznatcích a je svým oborem zaujatý.

Nevhodní učitelé jsou (kromě protikladů výše uvedených žádoucích vlastností)

- **z hlediska přístupu k dětem a výuce** svobodomyšlní, nečitelní, příliš emotivní, dogmatictí s názorem, že učitel má vždy pravdu
- a
- **z hlediska zájmu o obor** se opírají pouze o znalosti získané během studia na VŠ a/nebo mají rigidní pohled na svět.

Je však třeba zmínit, že vše má své hranice a i určitá „selhání“ mají svou důležitou roli v tom, že dítě vidí, že také dospělý chybuje a že není možné, aby vše bylo uzpůsobeno jeho potřebám.

Desatero pro učitele – první pomoc při řešení konfliktů s dítětem s nadáním a PAS

- 1) V situaci afektu se nevyplácí s dítětem cokoli řešit, jen je v případě silného afektu vhodné dostat dítě za pomoci asistenta pedagoga či jiné osoby do prostoru, kde bude (s dospělou osobou) mimo kolektiv dětí a situaci s ním začít řešit až poté, co jeho afekt odezní.
- 2) U dítěte s PAS, které je v afektu, je třeba zachovat chladnou hlavu. Pomoci může soustředění na pomalý a hluboký nádech do břicha a na pomalý výdech, nebo pomalé počítání do 10.
- 3) Velmi užitečné je nebrat si nadávky či invektivy dítěte osobně. V situaci, kdy si dítě neví s něčím rady nebo něčemu nerozumí, je toto jedna z mála strategií, kterou má zatím k dispozici a která mu zpravidla pomáhá se s danou a pro něj nepříznivou situací (emočně) vyrovnat. Situaci je opět vhodné řešit až později v době klidu a nikoliv během afektu. Osvědčuje se klidný přístup zdůrazňující, že Vám toto chování vadí. Cílem je pomoci dítěti hledat jiné strategie řešení vzteku (později lze například vulgarismy říkat už jen v duchu nebo si situaci i s řešením přijatelným jak pro Vás, tak pro dítě, zakreslit). Velmi výhodné je zapojit do nácviků vhodných strategií asistenta pedagoga.
- 4) Je prospěšné být velkorysý i k různým dalším způsobům dětí s PAS, kterými se vyrovnávají s osobní nepohodou. Některé děti mohou konflikty s učiteli či jinými dětmi řešit formou zakreslení situace na papír, kde však jejich komunikační partner může být zavřený v kleci, na nějakém mučícím přístroji či šibenici apod. Jde o únik do fantazijního světa, v němž se dítě konfrontuje s protivníkem, s nímž se mu nepodařilo v reálné komunikaci zvládnout nějakou situaci dle jeho představ. Je užitečné to vnímat jako pokrok a cestu, která je méně invazivní než otevřená hádka s použitím vulgarismů či agrese. Důležité je však dítěti zdůrazňovat, že jde o něco, co se děje pouze v jeho fantazii, a že v realitě existují jiné možnosti řešení těchto situací. Také tato oblast by měla být zpracovávána s pomocí asistenta pedagoga.
- 5) Vyplácí se důvěřovat vysvětlení dítěte, hovoří-li o tom, jak určitou situaci chápalo a prožívalo. Na vzájemné důvěře se dá lépe stavět. V některých situacích je navíc

třeba připustit, že se nám je nepodařilo dobře zvládnout a domluvit se s dítětem na tom, jak je budeme řešit příště, aby už k takovému konfliktu apod. nedošlo. Neboli řešíme s dítětem strategie, které by mu příště pomohly podobnou situaci zvládnout lépe. Jestliže dítěti ukážeme důvěru v jeho vysvětlení, jak danou situaci prožilo a chápalo, bude pak více otevřené i naší snaze společně hledat jiné, přijatelnější strategie a opatření do budoucna.

- 6) Sliby je třeba pronášet obezřetně a až po zralé úvaze, protože dítě si je bude zpravidla velmi dobře pamatovat a nelibě ponese, jestliže pedagog náhle to, co předtím slíbil, neudělá (byť i z nějakých dobře pochopitelných důvodů). Při slibech je proto vhodné uvádět i podmínky potřebné k jejich splnění a současně s tím také upozorňovat na ty situace, ve kterých je splnit nelze (např. místo 5. hodiny půjdeme ven jen za situace, kdy bude venku svítit slunce, kdy bude ve třídě po dobu 4 předcházejících vyučovacích hodin kázeň a klid, za jiných podmínek nikoliv apod.). Je důležité být důsledný zejména sám vůči sobě (aby učitel dokázal dodržet, co slíbil).
- 7) Podněty pro práci s dětmi s PAS je třeba brát pouze jako vstupní inspiraci a ne je považovat za ověřené kuchařky. Učitel tak předejde případnému zklamání, když metoda popsaná v publikaci či na školení na naše dítě s PAS „nefunguje“. Zároveň tím omezí i případný negativní dopad neúspěchu na své sebevědomí. Dílčí neúspěch není nic neobvyklého – rozhodně by neměl odradit od hledání jiných cest, jak s dítětem pracovat. Jen je vždy třeba dbát na individuální přístup a navržené metody práce promýšlet v souvislosti s konkrétním dítětem. Prospěšné bývá úzce spolupracovat s rodiči, kteří dobře vědí, na co a jakým způsobem jejich dítě reaguje. Velmi užitečné je s pomocí rodiny i speciálně pedagogického centra promyslet také způsob hodnocení a především motivování dítěte. Opět je vhodné zapojit asistenta pedagoga – i v této oblasti může velmi pomoci.
- 8) Velmi přínosné až nezbytné je scházet se s dalšími pedagogy, kteří s dítětem pracují, vyměňovat si vzájemně zkušenosti a řešit, komu a jakými cestami se práce s dítětem daří. Velmi užitečné jsou také setkání mimo půdu školy a další vzdělávání. Případné „pojmenování“ problematických momentů by měl pedagog vnímat ne jako výtku, ale jako start pro další komunikaci a hledání společného postupu.
- 9) Nápomocný může být i pohled na práci s dítětem s PAS jako na obohacující zkušenost, která nám ukazuje, že existují i jiné způsoby chápání a vnímání světa, a často také stimuluje naši invenci a motivuje k promýšlení vlastních postupů.

- 10) Věřte si. Už za to, že jdete do aktivit s dětmi s poruchami autistického spektra s otevřeností, vírou a snahou, si zasloužíte uznání a ocenění.

Příklad z praxe: Přístup k žákovi s dvojitou výjimečností (mimořádné nadání + Aspergerův syndrom) v počátku školní docházky – v 1. a 2. třídě ZŠ

Kontext

- Petr: ve věku 4;10 let z MŠ odeslán na psychologické vyšetření z důvodu výrazných odlišností v chování, klinickým psychologem vysloveno podezření na diagnosu Aspergerův syndrom či schizoidní poruchu v dětství.
- Chování v MŠ – důvody požadovaného vyšetření: Petr je roztržitý, nepozorný, max. doba cílené pozornosti do deseti min., grafomotorika nevyspělá, je nepečlivý, pracovní listy odpovídající věku však plní s přehledem, velmi rychle. Má bohatou slovní zásobu, výslovnost je dobrá, má neobvyklou intonaci hlasu. Rád staví i složité stavby z lega – přesně dle návodu, často kreslí televize a hodiny, chce vždy znát značku, umí od 3,5 let číst, píše hůlkovým písmem. V MŠ odmítal do 4,5ti let chodit na toaletu, s dětmi si nehraje, je samotářský, odtažitý, k mamince či známé p. učitelce mazlivý. Hrubá motorika – neobratný, chodí často po špičkách, třepetá rukama – tzv. „ptačí tanec“, bojí se chodit po schodech. Sebeobsluha – oblékání, stravování nutné s vedením a dopomocí. Výrazně přehnané projevy emocí ve tváři – intenzitou neodpovídající situaci.
- Z psychologického diferenciálně diagnostického vyšetření ve speciálně pedagogickém centru: nevyrovnaný profil rozumových schopností od pásma lepšího průměru do pásma nadprůměru se susp. výrazného nadání. Doporučen odklad povinné školní docházky z důvodu deficitu v socioemoční oblasti a v pracovních charakteristikách. Osobnostně susp. Aspergerův syndrom (porucha autistického spektra), porucha koncentrace pozornosti v rámci zákł. diagnózy poruchy autistického spektra. Podezření vysloveno v mateřské škole před zápisem do 1. třídy. Aspergerův syndrom diagnostikován dětským psychiatrem a klinickým psychologem, konzultováno se Speciálně pedagogickým centrem se zaměřením na poruchy autistického spektra – psychologem a speciálním pedagogem školského poradenského zařízení.
- Zaškolen do ZŠ bez doporučeného odkladu školní docházky (spádová škola) s podporou integrace (asistent pedagoga, IVP), podpora AP nezbytná s ohledem na nevyrovnané schopnosti a osobnostní charakteristiky chlapce, v IVP navýšení učiva v oblasti matematiky na úroveň cca 5. třídy ZŠ. Větší pozornost věnována porozumění slovním úlohám. Do školy nastupoval se zvládnutou násobilkou, písemným sčítáním a odčítáním – logicky nad příklady uvažoval.

Další vývoj

Podpora realizovaná v rámci 1. a 2. třídy:

Vzhledem k zájmu byl v období počátku docházky motivován ke školním činnostem formou tabulky se získáváním razítek, za odměnu si mohl jít k televizi ve třídě a pohladit ji. Petr plynule četl od počátku docházky – p. uč. vzhledem k nevýraznému čtení Petra vyzývala k občasnému přečtení zadání, hádanky atp. celé třídě – vždy si toto s ním dopředu před hodinou domluvila. Zdůrazňovala silnou stránku chlapce – čtení, matematiku, znalosti z encyklopedií. Pokud se děti učily písmenka, mohl si Petr přečíst oblíbenou encyklopedii (zájem o vesmír, biologii, elektroniku) a p. asistentka se jej ptala na obsah. Soustředěna byla pozornost na rozvoj grafomotoriky – psacího písma, sociální dovednosti se spolužáky, správnou intonaci hlasu, srozumitelnost vyjádření pro ostatní spolužáky. Bylo nutné postupné zvykání na hodiny hudební výchovy (výrazná citlivost na zvuk klavíru, flétny, hluk ve třídě) – první cca 4 měsíce, pokud p. učitelka hrála na klavír, byl Petr s p. asistentkou na chodbě – poslouchal nejprve za zavřenými dveřmi, následně otevřené dveře, koncem 1. třídy již zůstával ve třídě, pouze si občas dával ruce na uši. Problematická Tv – z důvodu hluku, menší organizovanosti hodin, převlékání – velmi pomalý při přesunech atp. Bylo zajištěno s asistentkou pedagoga či v rámci 1 hodiny zvýšeným dohledem třídní paní učitelky. Petr měl dovoleno hry dětí při hodinách pouze sledovat a postupně, dle vlastního uvážení, se do jednoduchých her i zapojit (např.

vybíjená, závodivé hry v družstvech). Na změny v rozvrhu či ve vyučujících byl připravován – jednak informací od učitelky, jednak v diáři, kam si zapisuje sám i úkoly. V pracovních sešitech mu jsou vyznačovány požadované úkoly ke splnění barevným puntíkem.

Chlapcovo chování v hodinách bylo lepší cca první 2 hodiny, pokud ale byly úkoly jednoduché, vyrušoval již od počátku výuky – houpal se na židli, vybíhal z lavice. Postupně se však zlepšil i v chování. Děti se nestraní, ale spontánně si nehraje. Pokud někam se školou jdou, vezme 2. dítě i za ruku. Chce však být první – je to forma odměny, pokud dobře pracuje. Klasifikován je známkami – je hodnocena snaha např. ve psaní.

Ve 2. třídě změny zájmů – počasí, drahé kameny. Využíván je tento zájem pro splnění náročných úkolů jako motivace: např. obavy z plavání, potopení hlavy: za prvních 10 ponoření pod vodu bez zacpaného nosu 1 drahý kámen.

S ohledem na chlapcovy vědomosti byl zvažován jeho přechod do vyššího ročníku, nakonec ale byla zvolena varianta setrvání ve stávající třídě, s docházkou dle možností rozvrhů na předmět zeměpis, přírodopis a dějepis, fyzika, chemie na II. stupeň ZŠ. V matematice rovněž dle IVP navýšeno učivo, avšak s plněním v rámci kmenové třídy. Přesuny zajištěny asistentkou pedagoga. V rámci individuálních činností rozvoj sociálních dovedností – vytvořeny piktogramy s vyjádřením nálad, porozumění vztahům s vrstevníky – dovysvětlovány způsoby řešení: např. když si něco Petr přeje, učí se správné fráze pro navázání kontaktu atp. Chlapec má portfolio materiálů ve všech předmětech (desky s pořadačem), klasifikován je známkami. Je zohledněno pomalé pracovní tempo, zvláště v grafomotorice – krácení diktátu se zachováním obsahu učiva. V českém jazyce požadovány zápisy psacím písmem, v dalších předmětech dle chlapcovy volby – velkým hůlkovým či psacím.

Testy a zkoušení z učiva odpovídající 2. ročníku.

Z důvodu výrazné sociální nezralosti chlapce plánováno nadále setrvání ve stávající třídě.

Mimo školu navštěvuje tzv. Dětskou univerzitu při Technické univerzitě v Liberci, rodiče se chlapci a jeho zájmům přiměřeně věnují, podporují jej, napomáhají mu vytvářet portfolia např. druhů mraků, pravidelně konzultují s asistentkou pedagoga či třídní učitelkou aktuální chování, odměny atp. Zvažováno případné dokončení povinné školní docházky na středním stupni škol.

Zpracovala Mgr. Alena Malinová, speciální pedagog SPC.

Příklad z praxe: Možné dopady nesprávně interpretovaného problémového chování žáka s Aspergerovým syndromem a s mimořádným nadáním

Motto

V případě žáka, u něhož je diagnostikována některá z poruch autistického spektra a současně mimořádné nadání, se dá předpokládat, že se ve školním prostředí budou objevovat specifika v chování, která budou vyžadovat individuální podporu ze strany pedagogů. Důležitá je týmová spolupráce rodiny, pedagogů školy a pracovníků školského poradenského zařízení. Pokud nedojde k této spolupráci, nemohou být realizována podpůrná opatření při vzdělávání efektivní a neodrážejí tak individuální potřeby konkrétního žáka.

Kontext

Honza byl od 1. třídy vzděláván ve třídě pro žáky s mimořádným nadáním. Již v průběhu prvního ročníku se objevovaly zvláštnosti v chování, které nebylo možné interpretovat jako součást mimořádného nadání, a proto byli rodiče vyzváni k návštěvě poradenského zařízení. Po psychologickém vyšetření bylo rodičům doporučeno vyšetření na klinickém pracovišti, jehož důvodem bylo podezření na některou z poruch autistického spektra. Toto podezření bylo specializovaným vyšetřením potvrzeno a rodičům bylo doporučeno obrátit na SPC zaměřené na podporu žáků s PAS.

Další vývoj

Po navázání spolupráce byla realizována metodicko-konzultační návštěva speciálního pedagoga ve třídě, bylo provedeno speciálně pedagogické vyšetření a byla vydána doporučení, která se zaměřovala především na podpůrná opatření z oblasti organizace výuky a využití specifických metod

a postupů při vzdělávání. Honza měl nejzávažnější problémy v oblasti organizace a plánování, které se promítaly do jeho pracovního tempa. Obtížně se přizpůsoboval zadání učitele, když bylo málo konkrétní, doptával se na přesné zadání a doplňoval zadání svými postřehy a nápady, což bylo posuzováno jako drzé chování a nikoli jako nedostatek informací. U zadávaných úkolů potřeboval jasný plán postupu. Pokud šlo o úkoly, které již plnil a postup znal, byl velmi rychlý a precizní. Pokud však dostal úkol bez jasně stanoveného postupu, nebyl schopen pracovat soustředěně, opakovaně se obracel na učitele a doptával se, což rušilo při práci ostatní. Dle sdělení třídní učitelky nebylo možné pracovat s Honzou odlišným způsobem než se zbytkem třídy, neboť pedagogové se musí v takové třídě snažit udržovat tempo a sledovat individuálně výkon každého žáka, což neumožňuje zadávat Honzovi jiné úkoly než ostatním (šlo o úpravu úkolů, které by měly být strukturovány a vizuálně podpořeny). Ve třídě bylo 15 žáků, což z pohledu třídní učitelky i vedení školy zajišťovalo individuální přístup k žákům a návrh pracovníka SPC na zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě nebyl tedy z těchto důvodů akceptován. Vzhledem k tomu, že Honza na některých úkolech (při jasném zadání) byl schopen pracovat opravdu rychle a správně, bylo vyhodnoceno jeho chování jako důsledek malého počtu úkolů – dle závěrů pedagogů školy se chlapec nudil a třídní učitelka začala Honzovi zadávat ještě více úkolů avšak bez podpory, na kterou upozorňovalo SPC. To vedlo ke zvyšujícímu se napětí a častějším konfliktům.

Problematicky se také začal vyvíjet vztah Honzy a spolužáků. Ti se začali chlapce stranit, neboť některé konfliktní situace spojené se vzděláváním (např. nepochopení zadání, délka úkolů, časové limity) vyústily až ve verbální agresi směrem k pedagogovi. Vyhrocené situace byly řešeny tak, že když Honza ve škole nepracoval, musel si pak školní práci dodělat doma. Po společné konzultaci pracovníka SPC, třídní učitelky a rodičů chlapce došlo k dohodě, že bude Honza opět zaměstnáván stejně jako jeho spolužáci, nebude mu zadáváno více úkolů a bude podpořen motivací. Byl vytvořen motivační systém na bázi Žetonového hospodářství. Chlapec za splnění úkolů získával „smajlíky“, které lepil do sešitu. Za dobré chování (to bylo jasně popsáno, aby Honza věděl, za jakých okolností může „smajlíka“ získat) dostával ještě bonusové body, které byly přičítány ke „smajlíkům“ získaným za dobře a včas splněný úkol. Cílovou odměnou byl tablet, který měl chlapec získat na konci školního roku (motivační systém byl zaveden na konci dubna, do konce školního roku tedy zbývaly dva měsíce). Nově nastavená pravidla, která mu umožňovala získat také více času pro plnění úkolů a doptat se na zadání úkolu, vedla ke zlepšení situace. Honza byl velmi motivován k získání cílové odměny a ke zlepšení také přispěla částečná úprava organizace vzdělávání. Druhou třídu dokončil bez výraznějších problémů v chování.

S nástupem do třetí třídy se ale opět objevily problémy. Motivace už nepůsobila tak efektivně (cílové odměny neměly velký motivační potenciál) a opět se snížila ochota pedagogů pracovat na úpravě organizace výuky. Asistent pedagoga byl opět ze strany školy zamítnut a naopak bylo vysloveno přesvědčení, že se Honza ve škole vlastně nudí a bylo mu doporučeno postoupit do vyššího ročníku, kde by plně uplatnil své nadání. Vzhledem k popsané situaci je zřejmé, že postup do vyššího ročníku a tím zvýšení nároků jak ze strany kolektivu, tak i ve výuce, by znamenal zvýšení zátěže chlapce a pravděpodobně prohloubení problémů. Ve II. pololetí proto začali rodiče zvažovat přestup na jinou školu, která by byla k potřebám chlapce citlivější.

Po dohodě s rodiči byla taková škola, ve které je zajištěna také podpora mimořádně nadaných žáků vytipována a Honza v průběhu posledního čtvrtletí několikrát navštívil třídu, do které po prázdninách přestoupil. V této škole bylo již integrováno několik žáků s PAS a jejich podpora byla ve škole brána jako samozřejmost. Byla upravena organizace výuky, vytvořen motivační systém a cíleně rozvíjeny sociální a emoční dovednosti chlapce. Aktuálně je Honza vzděláván ve třídě, kde je 20 žáků. Pedagogové, kteří ve třídě učí, musí individuálně zadávat Honzovi některé úkoly, dovysvětlovat mu zadání a případně v průběhu plnění úkolu dohlédnout na jeho pracovní tempo. Nutný je i zvýšený dohled o přestávkách a zajištění programu na velkou přestávku, který pomáhá realizovat asistentka pedagoga z vedlejší třídy: vždy vytvoří menší skupinku dětí, ve které je i Honza a hraje s nimi různé hry.

Závěr

Příčinou problémového chování u žáků s PAS jsou často vysoké nároky ze strany pedagogů, které jsou sice na srovnatelné úrovni s nároky, které pedagogové kladou na ostatní žáky, avšak u žáků s PAS mohou vyvolat nepřiměřené reakce. Žák s PAS a současně s mimořádným nadáním je

vystaven tlaku, který se na první pohled zdá přiměřený vzhledem k výši jeho intelektu, avšak problémy spojené s autistickou poruchou mohou nad jeho intelektovými schopnostmi výrazně převážit. Jedním z důsledků autistických poruch je snížená flexibilita myšlení, která brání pružným reakcím na změny v okolí žáka a dále jsou to narušené exekutivní funkce, které omezují schopnost plánování a organizování. Stejně tak se do vzdělávání promítají problémy se sociálním chováním, které přináší sníženou schopnost orientovat se v různých sociálních situacích, žáci je nedokáží dobře vyhodnotit a dle toho se i chovat. To vše výrazně snižuje funkční schopnosti takového žáka, který, byť s výborným intelektem, nezvládá některé zcela běžné situace. Důsledkem všech popsaných problémů může být problémové chování, které je pak různě interpretováno, často však bez hlubší analýzy a tím pádem nevhodně.

V popisovaném případě byl ze strany pedagogů také navržen s ohledem na mimořádné nadání přestup do vyššího ročníku. Vzhledem k výše uvedeným problémům (nízká flexibilita myšlení, narušené exekutivní funkce, problémy v sociálním chování) se dá předpokládat, že takový žák po přestupu neuspěje při začleňování do kolektivu třídy, vyšší ročník přinese i vyšší nároky na zvládání organizační stránky a celkové selhávání může vést až k nechuti ke vzdělávání a ztrátě potenciálu mimořádného nadání.

Problémové chování vyžaduje vždy důkladnou analýzu, při které by neměl chybět odborník (poradenský pracovník), který má zkušenost se zpracováním získaných podkladů a ověřováním hypotéz vyslovených na základě informací. Společná týmová práce školy, rodiny a poradenského zařízení zde může sehrát důležitou roli v posuzování celé situace. Náročnost vzdělávání žáků s PAS a mimořádným nadáním tuto kooperaci vyžaduje a posuzování pouze vnějších projevů žáka je většinou slepá stopa, která brání efektivnímu vzdělávání těchto žáků.

Zpracovala Mgr. Zuzana Žampachová, speciální pedagog SPC.

14. Tvorba IVP

Při tvorbě IVP je nutné vycházet z doporučení ŠPZ se zohledněním specifické situace dané školy a třídy. Vzhledem k těsné spolupráci školy a ŠPZ při přípravě vzdělávání žáka podle IVP by tato specifika již měla být do doporučení ŠPZ v podstatné míře zpracována. Stejně důležitá je spolupráce školy se zákonným zástupcem žáka/zletilým žákem, který pak „odsouhlasí“ připravený IVP svým podpisem.

Pro vlastní tvorbu IVP je vhodné využít vzor, který je přílohou vyhlášky č.27/2016 Sb. Ve vstupní části je nutné vyplnit všechny údaje o žákovi, škole i školském poradenském zařízení. Pak je důležité nejprve stanovit cíle, kterých by měl žák v průběhu daného období dosáhnout. Tyto cíle by měly vycházet z obou aspektů jeho dvojí výjimečnosti. Na jedné straně jsou to tedy specifika vyplývající z diagnózy PAS (deficity v oblasti sociálního chování, komunikace, specifika v oblasti zájmů a hry), případně z dalších přidružených poruch a onemocnění, a na druhé straně specifika vyplývající z (mimořádného) nadání, které také vyžaduje zohlednění a své úpravy v IVP. Při stanovení cílů vzdělávání je vhodné zaměřit se např. na podporu motivace žáka při vzdělávání, na rozvoj sociálního chování, adaptaci na školní prostředí, osvojování aktivních strategií učení, na podporu iniciativy, tvořivého myšlení, schopnosti řešit problémy, funkčně komunikovat a spolupracovat.

Většina žáků s dvojitou výjimečností je vzdělávána s podporou asistenta pedagoga ve třídě. Mimo asistenta pedagoga může být personální podpora rozšířena či doplněna o další pracovníky pedagogického týmu, jako jsou například školní psycholog, školní speciální pedagog. Vzhledem k možnostem rozšíření personální podpory je důležité stanovit kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků. Vymezení kompetencí pomůže zvýšit efektivitu uplatnění jednotlivých pracovníků a upraví organizační stránku vzdělávání tak, aby byly využity všechny dostupné prostředky a v rámci personálního zajištění žáka bylo jasné, jakou podporu a v jakém rozsahu bude ten který pracovník žákovi poskytovat.

Popis realizace podpůrných opatření je třeba provést zcela konkrétně v souladu s potřebami žáka za využití všech podpůrných opatření, která budou uplatňována ve vzdělávání. Zde by měl pedagog vycházet z doporučení ŠPZ, které navrhuje PO a v doporučení specifikuje jejich využití. Úkolem učitele je přizpůsobit a nastavit PO tak, aby byla efektivně využita a žákovi pomohla kompenzovat deficity vyplývající z diagnózy PAS a zároveň dále rozvíjela jeho nadání. K dispozici jsou také dva metodické texty zaměřené na podporu nadání: *Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií* a *Doporučování pomůcek pro nadané a mimořádně nadané*. Oba jsou dostupné ze stránky www.msmt.cz/vzdelavani/14-informace-ke-vzdelavani-nadanych-zaku.

Hodnocení individuálního vzdělávacího plánu

Pravidelné vyhodnocování by se mělo stát nedílnou součástí práce s IVP. Vhodné je průběžné vyhodnocování dosažených výsledků na základě záznamů a posouzení úspěšnosti uplatňování zvolených PO. Průběžné vyhodnocování může ukázat směr dalšího rozvoje žáka, případně možnosti postupu a volbu nových metod a postupů. Hodnocení výsledků by nemělo vycházet z porovnávání výsledků s ostatními žáky ve třídě, měla by být zejména hodnocena efektivita stanovených cílů, metod a postupů v IVP konkrétního žáka. Na základě hodnocení mohou být provedeny úpravy a aktualizace IVP. Při průběžném hodnocení IVP je důležitá spolupráce se zákonnými zástupci, případně dalšími odborníky, kteří se na sestavování IVP spolupodíleli, především jsou to poradenští pracovníci ŠPZ. Na doporučení PO, respektive na tvorbě IVP, se často podílejí jak pracovníci PPP, která má v kompetenci podporu žáků s nadáním (mimořádným), tak pracovníci SPC, kteří pracují se žáky s PAS.

➤ Žáci s PAS a intelektovým nadáním

Specifika v IVP: zpravidla není redukován rozsah učiva. IVP zejména respektuje aktuální SVP jak s ohledem na symptomatiku PAS (poruchy koncentrace,

hyper/hypoaktivita, pomalé pracovní tempo, motorická neobratnost, poruchy sociálních a komunikačních dovedností, potíže v oblasti hodnocení, sebehodnocení, snížená schopnost respektovat autority, nízká až žádná motivace získávat znalosti v oblastech, které pro ně nejsou zajímavé, neschopnost prezentovat výsledky na veřejnosti, před kolektivem,...), tak v oblasti dílčího nadání (rychlé pracovní tempo a zpracování zadání a úkolů neznámá zvyšování rozsahu požadavků, ale nabídka alternativních zdrojů – kvízů, rébusů apod.). Možnost účastnit se hodin vybraných předmětů ve vyšších ročnících. Reprezentace v olympiádách, soutěžích. Zpracování zadání v oblasti např. pro panelovou výstavu ve škole, prezentace tématu na PC – zajímavosti z oboru, naplánování výletu, doporučení na web, encyklopedie, výstavy, návštěvy muzeí apod., účast a zpracování témat v projektech).

- Žáci s PAS a hudebním/výtvarným/pohybovým nadáním: úzká spolupráce s experty v oboru. Umožnit účast na tréninku, soutěžích, respektovat absenci vázanou na tyto aktivity (samozřejmě nastavit pravidla) a nezapočítávat ji do celkového procenta absence, která by znemožnila klasifikaci žáka. Pokud je to možné, účast spolužáků na vystoupeních – žák s PAS tak může prezentovat své schopnosti a získat respekt spolužáků.

Pozn: Školy zpravidla řeší zvýšenou absenci těchto žáků klasifikací v náhradním termínu či komisionálními zkouškami, které žáka mohou stresovat. Je proto vhodné, aby byl žák pokud možno předem jasně informován, kolik například potřebuje mít známek, aby mohl být klasifikován.

15. Doporučená literatura

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace.*

Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra: (metodický materiál).* Vyd. 2., přeprac. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 71 s. ISBN 80-86856-17-8.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3309-7.

DURMEKOVÁ, Světlana, ed.: *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/standard-komplexni-diagnostiky-mn>

Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. 305 s. ISBN 80-85121-44-1.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 255 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, NEJEDLÝ, Petr, ZHOUF, Jaroslav a kol. *IDENA: posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2013. 148 s. ISBN 978-80-7481-009-1.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 131 s. ISBN 80-86856-19-4.

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Autismus VII.: diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: IPPP, 2003. 56 s.

RABOCH, Jiří, ed. et al. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. První české vydání. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. liv, 1032 stran. ISBN 978-80-86471-52-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 228 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4669-1.