

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Socializace dětí s poruchou autistického spektra v základní škole  
Socialization of kids with autism spectrum disorder in elementary school

Michaela Valentová DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Jana Jamrichová DiS.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Socializace dětí s poruchou autistického spektra potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. 7. 2021.

Chtěla bych poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Janě Jamrichové DiS. Především za trpělivost, cenné rady a ochotnou pomoc při vedení této práce. Také chci poděkovat všem, kteří se na tomto výzkumu podíleli. Zároveň děkuji své rodině za důležitou podporu při studiu.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce řeší problematiku dětí s poruchou autistického spektra. Zaměřuje se především na sociální začlenění těchto dětí do kolektivu běžné základní školy, do které jsou integrovány, jakou zauímají pozici ve třídě a jakými způsoby s ostatními dětmi komunikují. K dosažení těchto cílů byla použita kvalitativní metoda, konkrétně případové studie tří žáků prvního stupně základních škol. Práce je rozdělena na část teoretickou, kde jsou popsány poruchy autistického spektra, možnosti vzdělávání a sociální život těchto dětí a část praktickou, která se věnuje samotnému výzkumu. Práce ukazuje, že i poměrně malý vzorek zkoumaných dětí může dokázat skutečnost, že každé dítě s poruchou autistického spektra je jiné, ačkoliv některé projevy, zvláště v sociálním prostředí jsou dost podobné nebo stejné. A proto je důležité zaujmout ke každému dítěti individuální přístup a ve vzdělávání využít vyškolených asistentů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Socializace, poruchy autistického spektra, inkluze, vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with children with autism spectrum disorder (ASD). It focuses primarily on the social inclusion of children with ASD in the group of children in a regular primary school in which they are integrated, what position they occupy in the classroom and how they communicate with other children. To achieve these goals, a qualitative method was used, namely case studies of three primary school pupils. The work is divided into a theoretical part which describes autism spectrum disorders, educational opportunities and social life of children with ASD, and a practical part which is devoted to the research itself. The work proves even on a relatively small sample the fact that every child with ASD is different, although some manifestations, especially in the social environment are quite similar or the same. It is therefore absolutely essential to take an individual approach to each child with ASD and to use trained assistants in education.

## **KEYWORDS**

Socialization, autism spectrum disorder, inclusion, education.

## Obsah

Úvod .....	7
1 Poruchy autistického spektra .....	8
1.1 Diagnostická kritéria .....	8
1.2 Dílčí diagnózy poruch autistického spektra .....	10
1.2.1 Dětský autismus .....	10
1.2.2 Atypický autismus .....	10
1.2.3 Aspergerův syndrom .....	10
1.2.4 Ostatní poruchy autistického spektra .....	11
1.2.5 Rozdělení dle funkčnosti .....	11
2 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra .....	13
2.1 Vzdělávání v běžné základní škole .....	14
2.1.1 Školská poradenská zařízení .....	14
2.1.2 Podpůrná opatření .....	15
2.1.3 Základní formy práce s dětmi s PAS .....	16
2.1.4 Problémy, které může mít dítě s PAS ve škole a jejich řešení .....	17
2.2 Jiné formy základního vzdělávání .....	17
3 Sociální život dětí s poruchou autistického spektra .....	19
3.1 Socializace .....	19
3.2 Předsudky společnosti vůči osobám s poruchami autistického spektra .....	20
3.3 Rodina dítěte s poruchami autistického spektra .....	21
3.3.1 Fáze přijetí diagnózy ze strany rodiny .....	21
3.3.2 Postoje rodiny neprospívající k adaptaci a socializaci .....	22
3.3.3 Sourozenské vztahy .....	22
3.4 Vztahy mezi vrstevníky .....	23

3.4.1	Vztahy se spolužáky .....	23
4	Praktická část .....	25
4.1	Metodologie .....	25
4.1.1	Cíle praktické části .....	25
4.1.2	Použité metody .....	25
4.2	Popis použitých metod .....	27
4.3	Případové studie .....	29
4.3.1	Případová studie č. 1 .....	29
4.3.2	Případová studie č. 2 .....	34
4.3.3	Případová studie č. 3 .....	38
4.4	Shrnutí .....	41
	Závěr .....	43
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	45
	Seznam příloh .....	48

## Úvod

Člověka s poruchou autistického spektra málokdy poznáme na první pohled, protože vypadá jako každý z nás. Vzhledem k jeho odlišnému vnímání světa vyhodnocuje některé situace jinak a je citlivější na podněty, které mu jsou předávány – jak se k němu druhý člověk chová a jakým způsobem s ním komunikuje. Tato bakalářská práce se věnuje tématu sociálního začlenění dětí s poruchou autistického spektra do kolektivu běžné základní školy. Vzhledem k tomu, že jsou tyto děti v péči poradenských zařízení a mívají podporu v podobě podpůrných opatření jedná se o děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

V teoretické části této bakalářské práce bude objasněno, kdo je člověk s poruchou autistického spektra a jakými znaky se odlišuje od ostatních. Dále bude uvedeno, jak se diagnostikují poruchy autistického spektra a jsou popsány určité specifické diagnózy. Další kapitola se věnuje vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra, především kde se děti mohou vzdělávat, jaké metody se ve vzdělávání uplatňují a jaká opatření se využívají v podpoře těchto žáků. Poslední část teoretické části bakalářské práce se věnuje životu dítěte v sociálních vztazích – v rodině i v okruhu vrstevníků a je zde vysvětlen pojem socializace.

Praktická část bakalářské práce se věnuje samotnému výzkumu. Zkoumá tři případy dětí s poruchou autistického spektra. Cílem výzkumu je odhalit, jak se tyto děti dokážou začlenit do kolektivu vrstevníků ve třídě. Dalšími dílčími cíli je zjištění, jaké nároky jsou kladeny na děti a v jakých příležitostech, pokud vůbec, se účastní skupinových aktivit. A v neposlední řadě také jaké je jejich chování v určitých sociálních situacích během celého dne ve škole (během přestávek, vyučování a v odpoledním programu). Kromě těchto oblastí je uvedeno, jak dětem pomáhají asistenti pedagoga a jak je tyto děti vnímají. K dosažení těchto cílů je použita kvalitativní metodologie – případová studie, kdy nástrojem sběru dat je zúčastněné pozorování, analýza dokumentů a neformální rozhovory s učiteli, asistenty a rodiči. Dle Ramberga a Watkinse (2020) je kvalitativní výzkum a jeho získaná data, důležitý pro rozvoj inkluzivního vzdělávání a jeho budoucí reformy. Kvalitativní výzkum v oblasti zapojení se dětí do inkluzivního vzdělávání stále není dostatečný a vyšší počet výzkumů se zaměřuje na kvantitativní pohled (například počty dětí vzdělávající se pomocí inkluze). A proto je předmětem metodologie této práce kvalitativní výzkum.



## 1 Poruchy autistického spektra

V České republice má dle statistik přibližně 1 % obyvatel diagnózu poruch autistického spektra. Jedná se o poměrně vysoký výskyt osob s touto diagnózou, které potřebují včasnou intervenci a systematickou péči od raného věku. Velmi často se totiž poruchy autistického spektra pojí s jinými typy znevýhodnění – nejčastěji s mentálním postižením, zdravotními problémy nebo motorickou neobratností. Přidruženými problémy mohou být hyperaktivita, porucha pozornosti, podrážděnost, úzkostná porucha, agrese, obsese, rituály. Ideální dobou pro diagnostiku je období před nástupem do povinné školní docházky, aby se předcházelo nesprávnému a kontraproduktivnímu přístupu k těmto dětem, ovšem vývoj dětí je tak různorodý, že ne každé dítě s problémy typickými pro poruchy autistického spektra se opravdu na spektru pohybuje. (Thorová, 2016)

K tomu, abychom získali správnou diagnózu si musíme říct, že poruchy autistického spektra jsou zařazeny mezi pervazivní vývojové poruchy, což znamená, že zasahují do sociální i psychické stránky osobnosti člověka. (Slowík, 2016) Pervazivní vývojové poruchy mezinárodní kvalifikace nemocí definuje takto: „*Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.*“ Aby mohla být nějakému dítěti diagnostikována porucha autistického spektra, musí být splněno několik kritérií.

### 1.1 Diagnostická kritéria

Hlavním impulzem pro diagnózu poruch autistického spektra jsou obtíže ve specifických oblastech osobnosti člověka. Dle Bouchera (2017) se jedná o problémy v oblasti komunikace, sociální interakce, v projevených zájmech, chování, představitosti a hře. V pásmu komunikace a sociální interakce se nedostatky projevují v sociálním a emočním rozsahu. Může se projevovat neschopností osobní komunikace, kdy se jí vyhýbají a neprojevují o ni zájem. Obecně lze tedy říct že lidem s PAS chybí nebo nemají dostatečně vyvinutou emoční a sociální empatii. U osob s PAS se objevují i potíže v neverbální komunikaci – především v sociální interakci. Mají často problém s porozuměním gest, řeči těla a očním kontaktu. V těchto případech se jedná buď o nepřírozeně nadměrné nebo podprůměrné působení na osoby, se kterými daný člověk komunikuje.

Další oblastí je omezené a stereotypní znaky v chování, zájmech a hře. Objevují se stereotypní znaky v řeči (např. echolálie), v pohybech (např. kývání se dopředu a dozadu) nebo v oblasti jejich zájmu bývá pouze jedna věc (hračka a jiné objekty). Velmi důrazným znakem navazujícím na stereotypní chování je dodržování denní rutiny a přesného naplánování dne. Osoby s PAS jsou také velmi citlivé na sensorické vjemy, nejvíce na hlasité, neočekávané zvuky. Často bývají velmi fascinováni světly. (Boucher, 2017)

### **Diagnostika**

Poruchy autistického spektra nelze zjistit z biologického testování, ale diagnostika je zaměřená na mapování a zkoumání chování (Thorová, 2016). Důležitý je proto kvalifikovaný a zkušený odborník, který takovou diagnózu vydává. Rodiče jsou ve fázi diagnostiky velmi důležitým prvkem, protože si musí všimnout vývoje dítěte a nejlépe zaznamenávat všechny odlišné znaky.

Existuje celá řada diagnostických metod, jedná se o screeningové dotazníky, posuzovací škály, semistrukturované dotazníky, rozhovory, samotné pozorování. V České republice se dle Thorové (2016) nejčastěji pracuje se semistrukturovanou škálou CARS (Childhood Autism Rating Scale – Posuzovací škála dětského autismu). Tento test je jednoduchý na administraci a není tak časově náročný, což ale znamená, že není úplně spolehlivý. Tento test má dvě varianty, první pro děti mladší šesti let nebo s nižším intelektem a druhou pro děti starší šesti let s vyšším intelektem (nad IQ 80). Hodnotí se patnáct oblastí, kdy se každá oblast hodnotí na stupnici 1–4. Výsledkem je skóre, které se získá pomocí pozorování a dotazníku pro rodiče. Další používanou diagnostickou metodou je observační škála ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule). Tento test by se neměl používat jako jediná diagnostická metoda, lze ale za poměrně krátkou dobu zjistit hodně informací. Hodnotí se převážně oblast sociální interakce a komunikace. Tento test má několik forem, kdy každá je určena pro jiné věkové stupně a úrovně vyjadřování u člověka. A v neposlední řadě je vhodné zmínit český screeningový dotazník DACH (Dětské autistické chování). Jedná se o metodu orientační, kdy je využíván jednoduchý dotazník pro rodiče. Dotazník je rozdělený do deseti kategorií a čítá 74 otázek. Nejvhodnější je využití u dítěte mezi 18 měsícem a 5 lety věku.

## **Nejčastější projevy chování u dětí s PAS**

- Nepřiměřený kontakt s vrstevníky
- Emoční nezralost
- Potíže v činnostech a hrách ve skupině
- Nerovnoměrný atypický vývoj
- Nesnaží se o kontakt a komunikaci s druhým člověkem
- Nepřiměřené reakce na dané situace
- Poruchy pozornosti, nepřizpůsobivost (Votyová, 2012)

## **1.2 Dílčí diagnózy poruch autistického spektra**

### **1.2.1 Dětský autismus**

Dětský autismus je převážně z historického hlediska hlavním syndromem v celé škále poruch autistického spektra. Dětský autismus se musí projevit ve všech oblastech triády problémových oblastí a projevuje se před třetím rokem života. Kromě problémů v komunikační, sociální a zájmové oblasti se ve většině případů vyskytují i jiné, přidružené dysfunkce (např. mentální znevýhodnění, bizarní chování, fobie, poruchy spánku atd.). Stupeň závažnosti tohoto syndromu je různorodý, může mít mírnou formu, kdy je málo mírných projevů až těžkou formu (mnoho závažných projevů). (Thorová, 2016)

### **1.2.2 Atypický autismus**

Problémy u dítěte s atypickým autismem se nemusí projevovat ve všech oblastech triády, jedna z nich není výrazněji narušena. Projevují se až po třetím roce života dítěte a často se atypický autismus přidružuje k různým stupňům mentálního znevýhodnění. (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012)

### **1.2.3 Aspergerův syndrom**

Diagnostika Aspergerova syndromu je obtížná, někdy se může pouze jednat o sociální nedozrálou. Problémy osob s Aspergerovým syndromem se projevují ve všech oblastech triády, ale nikdy není přítomna mentální retardace (intelekt může být v pásmu normy nebo dokonce i nadprůměrný). Lidem s Aspergerovým syndromem chybí empatie a ani nedokážou vyjadřovat své vlastní city. Neví, jak jednat v sociálních situacích, což může mít

za následek problematické chování, náladovost a záchvaty vzteku. (Čadilová, Thorová, Žampachová, 2012)

#### **1.2.4 Ostatní poruchy autistického spektra**

Mezi ostatními syndromy poruch autistického spektra nalezneme už pouze ty syndromy, které predikují skutečnost, že je a bude velmi složitě děti znevýhodněné těmito syndromy vzdělávat na běžné základní škole.

Jedná se o:

- Dětskou dezintegrační poruchu – dítě se vyvíjí jako zdravé dítě, ale mezi 3 a 4 rokem života dochází k regresi získaných sociálních a komunikačních dovedností a nástupu těžké mentální retardace. Diagnóza je založená na projevech chování (emoční labilita, záchvaty vzteku, hyperaktivita, agresivita apod.). Je možné, že se dovednostilepší. (Thorová, 2016)
- Rettův syndrom – jedná se o pervazivní vývojovou poruchu postihující primárně dívky na somatické, motorické i psychické funkce. Vzácně se vyskytuje i u chlapců. Vývoj dítěte je v rámci normy, avšak kolem prvního roku života začíná dítě ztrácet schopnosti v manuální a verbální oblasti. Tento regresivní stav se může projevit částečnou nebo úplnou ztrátou daných schopností. Rettův syndrom se projevuje zpomaleným růstem hlavy, stereotypní mnutí rukou, problémy s dýcháním, mluveným projevem a přijímáním potravy. V pozdějším věku se objevují epileptické záchvaty, skolióza nebo apraxie. Dívky s Rettovým syndromem mají intelekt na úrovni těžké až hluboké mentální retardace. (Černá, 2015)

#### **1.2.5 Rozdělení dle funkčnosti**

Kroupová (2016) rozděluje a definuje autismus dle funkčnosti takto:

##### **Vysoce funkční autismus**

Jedinec s vysoce funkčním autismem má inteligenci v normě, problém je v sociálním chování – nedokáže pochopit sociální normu. Nerozlišuje komunikační partnery a často mluví pouze o objektech jeho zájmu. Děti s vysoce funkčním autismem bývají ve většině případů integrovány v běžné základní škole.

### **Středně funkční autismus**

Jedinec je na úrovni lehkého až středně těžkého mentálního postižení. Mívá narušenou řečovou složku, stereotypní pohyby a v sociální interakci nebývá spontánní.

### **Nízko funkční autismus**

Jedinec je na úrovni těžkého až hlubokého mentálního postižení. Vyskytují se u něj stereotypní činnosti, echolálie (opakování slyšeného), nenavazování sociálních kontaktů a má časté sklony k sebezraňování.

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

Děti s poruchou autistického spektra mají možnost a povinnost školní docházky jako každé jiné dítě. Tato skutečnost je uvedena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a vysokoškolském vzdělávání. V tomto zákoně jsou tito žáci uvedeni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a dle něj bychom měli upřednostňovat vzdělávání těchto dětí v běžném školním prostředí. Docházka do školy je důležitá pro každé dítě – dítě ve vzdělávacím systému rozvíjí své vědomosti, ale učí se také základním sociálním dovednostem, jak se chovat v určitých situacích, jak komunikovat s vrstevníky a s autoritami v postavení učitelů, což ho připravuje na další stupně života. Je důležité si pamatovat, že je vše podmíněno stupněm, mírou a projevy znevýhodnění jaké dítě s PAS má. Také záleží na tom, co dítě vyžaduje, na posouzení rodičů, doporučení speciálně pedagogického centra a možnosti vzdělávání v regionu (ochota a vybavenost školy). (Bazalová, 2017) Vždy je důležitá komunikace mezi rodiči a školou a také sdělení diagnózy pracovníkům školy.

### **Předškolní vzdělávání**

Děti s PAS navštěvují předškolní zařízení dle závažnosti své poruchy. Nejčastěji jsou to mateřské školy speciální (určené pro děti s mentálním postižením nebo MŠ logopedické), poté běžné mateřské školy. Tyto děti často navštěvují přípravné třídy základní školy nebo základní školy speciální. V některých městech najdeme zařízení, které mají speciální programy pro děti s autismem. (Thorová, 2016)

### **Základní vzdělávání**

Viz kapitoly 2.1 a 2.2.

### **Středoškolské vzdělávání**

Aby dítě mohlo být vzděláváno i na střední škole, je vhodné, aby jeho rozumové schopnosti byly na takové úrovni, aby dokázal pochopit teoretické i praktické učivo. Děti s PAS mohou navštěvovat všechny typy středních škol (učiliště, střední odborné školy, gymnázia atd.). Specializované střední školy pro děti s PAS v České republice nejsou, pokud je tedy intelekt nižší, děti volí střední praktické školy. (Bazalová, 2017)

## **Další studium**

Vysokou školu navštěvují zpravidla pouze studenti s Aspergerovým syndromem.

### **2.1 Vzdělávání v běžné základní škole**

Posledních pár let je velkým tématem inkluze dětí se zdravotním znevýhodněním do běžných základních škol. Inkluze dle Slowíka (2016) je „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“. Aby byla inkluze úspěšná, musí být podpořena velkým spektrem vnějších faktorů. Jedná se o zdravé klima školy, pozitivní postoje a povědomí učitelů o potřebách žáků se SVP, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a rodinou a uvědomění spolužáků o tom, co znamená diagnóza poruchy autistického spektra. (Slowík, 2016)

Nedílnou součástí úspěšné inkluze jsou faktory z pohledu dovedností dítěte. Jedná se o navázání osobního kontaktu, částečná adaptabilita, schopnost práce s ostatními, funkční komunikace, nepřítomnost extrémních emočních reakcí, hyperaktivity a rozvinuté řečové schopnosti. (Thorová, 2016)

Pozitivním aspektem inkluze je sociální zařazení dítěte mezi děti bez znevýhodnění a rozvoj jeho osobnosti. Zdravé děti se učí toleranci dětí se znevýhodněním a dovídají se o tom, že ve společnosti jsou i děti a osoby, které se narodí s diagnózou, kterou nemohou změnit. Pro rodiče je velkou výhodou to, že běžné základní školy jsou dostupnější než školy speciální, které nejsou v každém městě. Negativním aspektem inkluze v běžné základní škole je vyšší počet žáků ve třídě, možná šikana ze strany spolužáků, která ve většině případů ústí z jejich neinformovanosti.

#### **2.1.1 Školská poradenská zařízení**

Školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) dle školského zákona poskytuje poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo rozhodnutí orgánu veřejné moci. Škola nebo školské zařízení doporučí zákonnému zástupci dítěte návštěvu ŠPZ, které po vyšetření dítěte vydá zprávu a navrhne vhodná podpůrná opatření. Mezi ŠPZ řadíme pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a školní poradenská pracoviště (výchovný poradce, metodik prevence ve škole, případně školní speciální pedagog, školní psycholog). Nejčastěji jsou děti

s autismem v péči speciálně pedagogického centra zaměřené přímo na práci s lidmi s PAS, spolupracují se školami a poskytují poradenství pro rodiče. (Bazalová, 2017)

Speciálně pedagogické centrum je ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. definováno jako: „*Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.*“ Centrum má dle této vyhlášky především za úkol zjistit speciální potřeby dítěte, připravit ho na povinnou školní docházku a zajistit jim speciálně pedagogickou péči. Centrum dále poskytuje psychologickou a pedagogickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby při potížích ve škole, sociálním či psychickém vývoji. Není určeno jen pro děti se speciálně vzdělávacími, ale poskytuje poradenské služby také jejich zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům a škole.

### **2.1.2 Podpůrná opatření**

Podpůrnými opatřeními rozumíme úpravu metod, organizaci a hodnocení vzdělávání žáka, personální podporu, intervenci nebo pomůcky potřebné k překonávání studia. Podpůrná opatření se se rozdělují do 5 stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně zajišťuje škola, respektive učitel a jedná se o základní individuální přístup směrem k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud tato opatření nestačí, doporučí škola žákovi, respektive jeho zákonnému zástupci, návštěvu školského poradenského zařízení, které doporučuje podpůrná opatření druhého až pátého stupně a škola jej může využít pouze na základě tohoto doporučení a po písemném souhlasu žáka nebo jeho zákonného zástupce. (Bazalová., 2017)

Mezi podpůrná opatření, která se nejčastěji využívají ve vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v běžné základní škole, patří:

- Individuální vzdělávací plán (IVP) – zpracovává škola (například speciální pedagog) na základě doporučení ŠPZ, s jeho spoluprací a spoluprací s žákem či zákonným zástupcem a je vydáván na určité časové období (např. 1 rok). Jedná se o závazný dokument, který zajišťuje plnění speciálních vzdělávacích potřeb a je vodítkem k práci s žákem. V IVP jsou uvedeny identifikační údaje žáka, údaje o pracovnících, kteří o něj pečují, druh a stupeň podpůrných opatření. Jsou zde také uvedeny metody a formy výuky a hodnocení žáka, úprava obsahu a očekávané výstupy vzdělávání žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3)



- Asistent pedagoga – dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je asistent pedagoga člověk, který „*pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb*“. Asistent pedagoga může být k dispozici pouze v některých předmětech, pouze během celého vyučování nebo během celého dne (včetně družiny nebo školního klubu, pokud je žák navštěvuje). Stupeň a míru tohoto opatření vydává poradenské zařízení. Většina dětí s PAS, integrované do běžné základní školy se bez asistenta neobejde.
- Pedagogická intervence – poskytuje se ve formě individuální nebo skupinové. Často se jedná o intervenci mimo výuku, ale lze ji použít i během vyučování v pravidelných intervalech a ve vybraných předmětech. Intervence má za úkol předcházet školnímu neúspěchu, zlepšit pracovní nasazení a vypořádat se s aktuálními školními problémy a zlepšovat komunikační dovednosti žáka. (Klenová, 2015)

### **2.1.3 Základní formy práce s dětmi s PAS**

Mezi základní formy práce s dětmi s poruchou autistického spektra řadíme strukturalizaci. Strukturalizací se myslí rozčlenění činností dítěte, prostoru, ve kterém se vyskytuje a času. Nejčastěji se jedná o rozfázování dne, kdy se jaká činnost bude provozovat a jak jdou dané činnosti po sobě (jedná se o tzv. denní režim dítěte). Ve strukturalizaci se využívá různých pomůcek jako jsou piktogramy, fotografie, obrázky, časové osy, psané texty nebo konkrétní předměty. Využíváme takové předměty, které jsou odpovídající vývojové úrovni dítěte. (Bazalová, 2017) Na strukturalizaci úzce souvisí vizualizace. Zde se jedná především o vizualizaci času a prostoru pomocí pomůcek.

Dalším velmi důležitou součástí pro úspěch dítěte s PAS ve školním prostředí je motivace ke školním činnostem. U dětí s PAS je důležité stimulovat jejich vnitřní motivaci, kdy motivace vychází z jeho vlastních potřeb. Vzhledem k tomu, že děti s PAS často nelze motivovat sociální odměnou (např. pochvala od učitele), je vhodnější motivace materiálními věcmi (žetony, samolepky, razítka apod.). (Šrahůlková, 2014)

Významným bodem v práci s dětmi s PAS je funkční komunikace. Děti, které jsou díky inkluzi v běžných školách, jsou zpravidla schopny komunikace. V případech, kdy je řeč

dítě nedostatečná se využívá způsobů alternativní (náhrada mluvené řeči) a augmentativní (rozvíjení již naučené řeči) komunikace. Můžeme využívat nácvik znaků, piktogramy, symboly, četbu a psaní. Důležité je, aby dítě umělo různou formou komunikace dát najevo co potřebuje, vyjádřit své pocity, souhlas, nesouhlas, podat nebo přijmout nějakou informaci, popsat, co se kolem něj děje a získat pozornost (s tím souvisí i schopnost nějaké sociální komunikace s okolím). (Thorová, 2016)

Způsoby formy práce by měly být stále stejné a neměly by se měnit. Pro dítě s PAS je jakákoliv změna náročný proces, se kterým se špatně vyrovnává.

#### **2.1.4 Problémy, které může mít dítě s PAS ve škole a jejich řešení**

Děti s PAS mívají časté problémy s mluvenou řečí. Verbální komunikace dělá problém, proto je vhodné doprovázet dítě vizuálním nebo písemným doprovodem, jako jsou například obrázky apod. Častým nedostatkem v komunikaci je nepochopení rozkazů a příkazů. Proto jsou důležité jasné a stručné pokyny. Kvůli vysoké citlivosti na podněty, nejčastěji sluchové a vizuální, je žádoucí mluvit s dítětem klidným hlasem, při hlasité výuce možnost za doprovodu odejít z výuky nebo mít někde ve třídě např. sluchátka, která hluk ztlumí. Dítě s PAS mívá problémy s vyjadřováním svého názoru, žádostí o pomoc nebo výběrem možností. Z toho důvodu by měly být vytvořeny návody na řešení situací, které mohou vzniknout, a to nejlépe ve vizuální podobě. V případě zvláštních zájmů dítěte je vhodné z nich udělat přednost daného dítěte a využít je ke komunikaci se spolužáky. Ve starším věku děti mívají problémy s často se měnícími učiteli a objevuje se nepochopení mezipředmětových vztahů. (Lechta, 2010)

## **2.2 Jiné formy základního vzdělávání**

### **Speciální školy pro žáky se zdravotním postižením**

Některé děti navštěvují speciální školy pro žáky se zdravotním postižením. Jedná se převážně o ty žáky, kteří mají přidružený problém – mentální znevýhodnění, poruchy chování, vady zraku, sluchu, řeči nebo vývojové poruchy. (Thorová, 2016) Výhodou je malý počet žáků ve škole, personál s odpovídajícím vzděláním a upravené prostředí. V těchto školách se používají speciální pomůcky, metody a formy práce. (Bazalová, 2017)

### **Speciální třídy nebo studijní skupiny pro žáky s PAS ve školách**

Tyto třídy nebo studijní skupiny vznikají při běžných nebo speciálních základních školách. Velikou výhodou těchto tříd je speciální program, ve kterém se aplikuje individuální přístup zkušenými pedagogickými pracovníky a nízký počet žáků ve třídě. (Thorová, 2016)

### **Individuální vzdělávání**

Individuální vzdělávání se praktikuje bez pravidelného docházení do vyučování a je prováděno doma zákonným zástupcem. Individuální vzdělávání schvaluje ředitel školy na základě písemné žádosti. Školské poradenské zařízení pouze vydává vyjádření, že nic nebrání individuálnímu vzdělávání. Individuální vzdělávání se nejvíce využívá v případech, kdy dítě ve školním prostředí nespívá a žádné z dostupných opatření, které byly aplikovány, nefungují. (Holá, 2020)

### 3 Sociální život dětí s poruchou autistického spektra

I dítě, které nemá poruchy autistického spektra nebo jiné znevýhodnění, může mít problém v sociálních vztazích. U těchto dětí však nejsou tak časté a výrazné. Děti s poruchami autistického spektra si nejsou jisté a není jim příjemná sociální interakce s ostatními lidmi. Mívají problémy s často se měnícími a nepředvídatelnými situacemi. Pokud společnost ví, že jsou v kontaktu s dítětem, které má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, často má tendence ke stigmatizování daného dítěte a chová se k němu jinak než k dítěti bez diagnózy, což je nežádoucí, vzhledem k tomu, že bychom se (jako společnost) měli snažit o to, aby děti s poruchami autistického spektra vedly co nejpodobnější život tomu, jaký ho vedou zdravé děti. (Lechta, 2010)

#### 3.1 Socializace

Socializace je velmi důležitým procesem v životě každého jedince a začíná v jeho rodině. Socializaci Kroupová (2016) definuje jako „*začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, odehrává se primárně v rodině, dále v malých sociálních skupinách (třída, vrstevnická skupina) až po zapojení do celospolečenských procesů*“. Na základě této definice můžeme tedy říct, že se jedná o celoživotní proces utváření identity jedince, která se utváří vnějším působením na jedince – osvojuje si hodnoty, normy přijatelné v daném sociálně-kulturním prostředí a také způsoby chování a jednání v určitých sociálních situacích.

Socializaci můžeme rozlišit do čtyř stupňů: integrace (jedná se o úplné zapojení jedince do společnosti), adaptace (jedinec se do společnosti zapojuje ve všech směrech, ale s dopomocí opatření), utilita (jedinec se do společnosti zapojuje pouze s dopomocí druhého člověka) a inferiorita (segregace). (Kroupová, 2016)

Škola a školní prostředí je vedle rodiny, skupin vrstevníků a masmédií jedním ze základních forem socializace. Děti ve škole je nutné vést k přizpůsobení se na společnost, přijímání a respektování autorit a v chápání společenské hierarchie. (Jedlička, 2015) Školní socializací se myslí to, že je odkazem na přístupnosti, které podporují a nabízejí příležitosti, které usnadňují rozvoj kompetencí dětí ve škole. Školní prostředí vnímáme jako celostní systém, který dětem poskytuje mnohonásobné dovednosti v sociální interakci a mezilidských vztahů.

Tyto sociální kompetence vycházejí z vývoje individuálních dovedností, ale také z toho, jak se dítě chová, jak řeší problémové situace, vnímání sebe sama, úspěchy v sociálních situacích, až po to, jak je vnímáno a přijímáno společností. Dalo by se říct, že školní socializace je vyvážení mezi dětskými úspěchy důležitými pro něj a dodržováním specifických školních očekávání v jeho chování. (Wentzel, 2006)

Aby byla socializace dítěte s poruchou autistického spektra do školního prostředí úspěšná, je potřeba, aby hodnoty a postoje rodiny, školy a společnosti byly konzistentní a kompatibilní (důležitá je spolupráce mezi institucemi školy a rodiny).

### **3.2 Předsudky společnosti vůči osobám s poruchami autistického spektra**

Lidé mají vůči dětem a lidem s poruchami autistického spektra stále plno předsudků, které vyplývají z toho, že o dané diagnóze nemají dostatek informací. Znají jen některé znaky, které nejsou přirozeně platné pro všechny osoby s PAS. Těmito předsudky bývají nejčastěji:

- Lidé s PAS neradi navazují přátelství – tyto osoby často neví, jak navazovat kontakt a tím pádem i vytvořit přátelství, ačkoliv by ho velmi chtěli. Díky sociální neobratnosti je to pro ně velmi těžké a ze strany vrstevníků čelí nezájmu.
- Lidé s PAS nejsou schopni navazovat oční kontakt – většina těchto osob navazuje oční kontakt, ačkoliv to pro ně není přirozené.
- PAS je novodobá nálepka, která dítě pouze stigmatizuje – počet dětí s diagnózou PAS je oproti minulosti více, protože se tato problematika začala více testovat, zkoumat a vyšla díky osvětě do povědomí rodičů, kteří se při jakýchkoliv problémech radí s odborníky.
- Každý, kdo má diagnostikovanou poruchu autistického spektra je stejný – každý člověk s PAS je jiný, mají pouze společné rysy, díky kterým je možné dítě diagnostikovat.
- Dítě s PAS je nevychovatelné – v tomto případě je to stejné jako u dítěte s běžným vývojem. Dítě s PAS může dělat velké pokroky, aby bylo vychovávané k obrazu rodičů, ale zároveň přehnanou péčí se z něj může stát rozmazlené dítě. V tomto případě je to z velké části na přístupu rodičů.

- Lidé s PAS bývají geniální – ano, někteří lidé s PAS mají nadprůměrnou inteligenci a mají výjimečné schopnosti. Nicméně až polovina osob s touto diagnózou mají přidružené mentální znevýhodnění, což se neslučuje s nadprůměrnou inteligencí.
- Rodiče můžou za to, že má dítě diagnostikovanou poruchu autistického spektra – ať už z hlediska očkování, přílišným pozorováním a přílišnou láskou, nekvalitní stravou. Poruchy autistického spektra mají genetickou příčinu, nikoliv výchovnou příčinu. (Votyaová, 2012)

### **3.3 Rodina dítěte s poruchami autistického spektra**

Rodina už od začátku života jedince ovlivňuje jeho vývoj a je jeho primární společenskou skupinou. Vytváří se v ní citové vazby, modely chování a jedinec si v ní utváří vlastní základní stupnici hodnot v životě. Poruchy autistického spektra se diagnostikují v průběhu života dítěte (popřípadě dospívajícího/dospělého) a tato diagnóza může změnit sociální pozici a roli dítěte v rodině. Až je dítě starší, je vhodné vysvětlit mu, jakou má diagnózu a co to obnáší.

Hlavními funkcemi rodiny jsou výchovně-socializační a emocionálně-ochranná. Nejdůležitější jsou tyto funkce od narození do mladšího školního věku. Poté se dítě začíná osamostatňovat, nastupují vlivy institucí, které dítě navštěvuje a vrstevníků. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012)

#### **3.3.1 Fáze přijetí diagnózy ze strany rodiny**

Rodina s dítětem s jakýmkoliv znevýhodněním musí změnit svůj dosavadní životní styl, protože se do různé míry musí přizpůsobit dítěti se znevýhodněním. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012) Každý rodič prochází po sdělení diagnózy dítěte různými fázemi. Tyto fáze jsou většinou prožívány do takové hloubky, do jaké je i postižení dítěte. Podle Thorové (2016) tyto fáze jsou:

1. Šok – v první řadě přichází na mysl rodiny plno otázek, jako například co tato diagnóza obnáší, zda dítě bude moci mít samostatný život v průběhu svého života, jestli bude moci chodit do školy apod. V této fázi je vhodné rodině říct o vhodných možnostech pomoci při péči o dítě a odpovědi na otázky rodiny by měly být věcné a realistické.

2. Popření, vytěsnění a víra v zázrak – rodiče se po sdělení diagnózy snaží odvrátit od skutečnosti, začínají ji popírat a odmítat (často za podpory rodiny či kamarádů). Často rodiče tápou, říkají, že informace jsou nejasné a neví, co mají dělat, kam se obrátit. Občas se stává, že rodiče začnou využívat k „vyléčení“ alternativní metody místo racionálního přijetí diagnózy.
3. Deprese – přichází v počátečním období diagnózy, rodina hledá „viníka, který za to může“. Důležitá je opora.
4. Kompenzace – začínající přijetí diagnózy.
5. Vyrovnání – s diagnózou dítěte. Hledání možností práce s dítětem, jak podpořit jeho vývoj a rozvoj. Vztahy v rodině jsou ustáleny.

### **3.3.2 Postoje rodiny neprospívající k adaptaci a socializaci**

Ne každý přístup rodiny k výchově dítěte s diagnózou je ten správný pro jeho vývoj a sociální rozvoj. Thorová (2016) mezi tyto postoje řadí:

- Hyperprotektivita – dítě je upřednostňováno před ostatními členy rodiny. Pokud je dítě ze strany rodiny příliš ochraňováno, může dojít ke zpomalení vývoje, menšímu sebevědomí, zabraňování vývoje samostatnosti.
- Zpochybnění diagnózy – rodič nevěří sdělené diagnóze a nerespektuje potřeby dítěte k účinné adaptaci.
- Vztek a odmítání dítěte – často ze strany jednoho z rodičů. Vytváří se tím negativní klima rodiny a je tím ovlivněn každý člen domácnosti.

### **3.3.3 Sourozenecké vztahy**

Sourozenci dětí, kterým je diagnostikovaná porucha autistického spektra, se vypořádávají různě se znevýhodněním svého sourozence. Záleží na věku a na přístupu rodičů ke zdravému i znevýhodněnému dítěti. Zdravého sourozence je nutné informovat o problému a o tom co tato diagnóza obnáší, věnovat mu stejnou pozornost jako znevýhodněnému sourozcenci, a hlavně neočekávat od zdravého sourozence, že bude pečovat o svého znevýhodněného sourozence více, než je potřeba (tzn. nezanedbávat školu, kamarády apod.). Sourozenci jsou ale většinou velmi vítanými členy rodiny. Často mají se sourozcem s poruchou autistického spektra velmi pěkné vztahy, provázejí ho v životě s vrstevníky. (Thorová, 2016)

Vztahy mezi sourozenci jsou budovány podle vzoru rodičů a jsou ovlivňovány dle závažnosti znevýhodnění. Zdraví sourozenci ale mají vzhledem ke svým sourozencům ochrannářské tendence. (Bazalová, 2017)

### **3.4 Vztahy mezi vrstevníky**

Vztahy mezi vrstevníky se utvářejí již od raného věku. Dítě s poruchou autistického spektra má ve společnosti vrstevníků složitou pozici. Vzhledem k jeho omezené schopnosti sociální a emocionální empatie může docházet k velké pasivitě v sociálních interakcích (nedostatečný zájem o hru ve skupině a preference hry o samotě) nebo naopak k příliš vysoké aktivitě (nerespektování sociálních pravidel, navazování kontaktů se všemi, které potkají, nadměrná žádost o pozornost).

#### **3.4.1 Vztahy se spolužáky**

Děti si často nehledají kamarády mezi svými vrstevníky (spolužáky), ale mnohem raději si hrají s dětmi mladšími nebo staršími (a také dospělými). Neznamená to ale, že by o kamarádství se spolužáky neměli zájem, pouze neví, jak na to (snaží se na sebe upozornit nepřiměřenými činnostmi, není si jistý v sociálním kontaktu, je plachý). Dítě si uvědomuje, že není jako ostatní a do třídy nezapadá, pouze neví proč. (Dostupné z: <https://autismport.cz>)

#### **Možné potíže ve vztazích se spolužáky**

Díky tomu, že dítě s PAS má specifické vlastnosti, tak se dítě může dostat do situací, které nejsou všemi spolužáky přijímány, a tak se stává, že je dítě ve třídě spolužáky ignorováno a v některých případech může dojít dokonce k šikaně. Dítě s PAS si většinou rozumí pouze s hrstkou spolužáků, se kterými jsou v úzkém kontaktu.

Jednou z vlastností je lpění na dodržování pravidel, díky čemuž může docházet k tomu, že pokud uvidí svého spolužáka, který pravidla nedodržuje, řekne to paní učitelce nebo asistenci a dané dítě z toho má problém. Často se také může stát, že dítě s PAS samo zastane pozici učitele a napomíná ostatní při situacích, které nejsou dle pravidel. V některých situacích dítě ukazuje nepřiměřené reakce a vyjadřování. Děti s PAS jsou na některé podněty přecitlivělé, pokud se jim něco nelíbí, mohou křičet, brečet, pískat, utíkat apod. Spolužáci dětí s PAS mívají často ironické poznámky, které děti s PAS nechápou a berou je doslova. Potíží jsou také problémy v neverbální a verbální komunikaci. Řeč dětí s PAS bývá



formálnějšího a strojenějšího rázu, než řeč jejich vrstevníků a dělá jim velké potíže, zvláště, když má být spontánního rázu. Díky nevšedním nebo zvláštním zájmům dětí s PAS, které nejsou často typické pro jejich věkovou skupinu se může stát, že nikdo s ním tento zájem nesdílí, protože většina spolužáků se věnuje jiným, pro danou věkovou skupinu tradičnějším, zájmovým oblastem. (Šrahůlková, 2014)

## **4 Praktická část**

### **4.1 Metodologie**

Praktická část této bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumu, a to konkrétně na případových studiích tří dětí s poruchami autistického spektra, které jsou integrovány v běžné základní škole. V této kapitole je vymezen cíl výzkumného šetření, jaké metody byly použity pro sběr dat a způsob výběru dětí.

Se dvěma dětmi jsem se stýkala ve škole, kde jsem pracovala jako asistentka pedagoga ve školní družině a suplovala za nemocnou paní asistentku několik měsíců i ve výuce. Třetí chlapec je z jiné školy, ale pochází také z Prahy. Chlapci mají diagnostikovány tyto syndromy – atypický autismus, Aspergerův syndrom a atypický autismus, ke kterému je přidružené mentální postižení.

#### **4.1.1 Cíle praktické části**

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jak se tyto děti začleňují do kolektivu třídy. Mezi dílčí cíle, které jsou v práci vytyčeny patří: jaké jsou na tyto děti kladeny nároky, v jakých příležitostech a zda se účastní skupinových aktivit a jaké je jejich chování ve třídě během vyučování, přestávek a v průběhu docházky do školní družiny.

Pro účely tohoto šetření byly položeny tyto výzkumné otázky:

1. Jakou pozici má dítě ve třídě, jak je přijímáno ostatními dětmi?
2. Jak se dítě chová v určitých sociálních situacích (například ve skupinové práci ve vyučování, o přestávkách, v komunikaci s ostatními dětmi)?
3. Jak se dítě chová k dospělým pracovníkům školy?

Pro zpracování údajů nutných ke zhotovení daných případových studií byla použita analýza dostupných dokumentů (individuální vzdělávací plán, zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření), neformální rozhovory s pedagogy a rodiči, a také zúčastněné pozorování.

#### **4.1.2 Použité metody**

Díky kvalitativní metodologii je možné danou problematiku zkoumat do hloubky, což je její velkou výhodou. Mezi další největší výhody řadíme to, že je možné danou problematiku

zkoumat v přirozeném prostředí, můžeme v průběhu zkoumání dobře reagovat na místní situace a podmínky a mohou se hledat lokální souvislosti. Nevýhodou kvalitativní metodologie je to, že nebývá aplikovatelná na celou populaci, jedná se o náročný proces sběru dat a někdy se může stát, že výsledky jsou ovlivněny výzkumníkem a jeho preferencemi. (Hendl, 2016)

### **Případová studie**

Případové studie patří k základním výzkumným prvkům v pedagogice a pomáhá rozumět složitým sociálním jevům. Švaříček a Šed'ová (2007) říkají, že hlavním smyslem případové studie je podrobné zkoumání a porozumění jednoho nebo několika málo případů. Mezi hlavní zásady případové studie patří využívání sběru dat a reflektování daného případu v jeho přirozeném prostředí v průběhu času. Důraz v případové studii je kladen na důvěryhodnost, kvalitu a spolehlivost daného výzkumu. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

### **Zúčastněné pozorování**

Jedná se o základní výzkumnou metodu v případové studii. Výzkumník se sám účastní sociálních situací, které jsou předmětem zkoumání. Prvním krokem, který výzkumník musí ve zúčastněném pozorování udělat, je navázání kontaktu s účastníky výzkumu a seznámení se s prostředím, ve kterém se výzkum odehrává. Dalším krokem je samotné pozorování. Důležité je zvolit si situace, které budou vhodné pro téma pozorování. Pozorování můžeme rozdělit na tři typy – popisné (popis pozorovaného prostředí, osob a událostí), fokusované (zaměřeno na procesy a problémy relevantní ke zkoumané situaci) a selektivní (verifikace našich hypotéz, provádí se na konci pozorování). Získaná data je vhodné si zaznamenávat postupně prostřednictvím poznámek, díky kterým můžeme informace implementovat do vlastního výzkumu. (Hendl, 2016)

### **Neformální rozhovor**

Neformální rozhovor je typický náhodným vytvářením otázek v průběhu přímé interakce, kdy si účastník nemusí uvědomit, že je předmětem výzkumného rozhovoru. Rozhovor se drží jednoho širokého tématu, na konci se ale vyhodnocují informace potřebné k danému výzkumu. Analýza těchto rozhovorů bývá zdlouhavější a náročnější, protože otázky nejsou

předem formulované, tím pádem je každý rozhovor strukturálně jiný. Základní informace by ale měly být obsaženy v každém rozhovoru. (Hendl, 2016)

### **Analýza dokumentů**

Dokumenty tvoří datový podklad a podporují nebo doplňují informace, které jsou získané ostatními metodami výzkumu (například pozorováním nebo rozhovorem). Dokumenty, které můžeme analyzovat, mohou být zprávy od lékaře, dokumenty od školy, fotografie, osobní deník, dopisy, videa, novinové články, televizní pořady a podobně. (Hendl, 2016)

## **4.2 Popis použitých metod**

K vypracování případových studií jsem si vybrala metodu analýzy poskytnutých dokumentů, neformální rozhovory s učitelkou, asistentkami a rodiči a zúčastněné pozorování. Celý proces byl zahájen po seznámení rodičů a učitelů s cíli, významem a využitím tohoto výzkumu pouze k této bakalářské práci.

K vypracování osobní, rodinné anamnézy a základních projevů diagnózy jednotlivých případových studií byly využity poskytnuté dokumenty a neformální rozhovory s rodiči. Použitými dokumenty byly individuální vzdělávací plány každého z dětí a zprávy ze speciálně pedagogického centra Jáchyma. Z těchto dokumentů byly zjištěny informace týkající se stanovené diagnózy a osobní údaje (věk, pohlaví, školní ročník). Neformální rozhovory s rodiči trvaly přibližně 15 minut, pouze u Martina trval rozhovor téměř půl hodiny, jelikož jeho maminka vyprávěla dlouze o jeho porodu, rodinné situaci a. Byly stanoveny okruhy otázek – narození a ranný vývoj dítěte, situace v rodině (sourozenci, úplná/neúplná rodina, prarodiče), počátky diagnózy, jak se dítě projevuje a začátky vzdělávání.

K informacím týkajícím se průběhu vzdělávání a sociálním začleněním bylo využito rozhovoru s učitelkami a asistentkami. Rozhovory byly nahrávány diktafon mobilního telefonu a následně přepsány na počítači do samostatného dokumentu. U prvních dvou chlapců jsem zajistila rozhovor s paní učitelkou z přípravné třídy a druhého ročníku, která na škole už nepůsobí, ale byla velmi vstřícná k uskutečnění rozhovoru. Rozhovor trval kolem dvaceti minut. Řekla mi vše o jejich projevech a průběhu studia a vztahů chlapců k ostatním dětem. O průběhu dalšího vzdělávání jsem zajistila rozhovor s paní asistentkou z této třídy.

Okruhy se týkaly vzdělávání, jak se dítě projevuje ve vyučování nebo o přestávkách a jak vychází s ostatními dětmi. Asistentka mi vylíčila plno situací, které se odehrávaly ve třídě – vzhledem k tomu, že se jedná o asistentku dvou chlapců, na kterých je založená tato práce, bylo řešeno každé dítě zvlášť, došlo ale i na to, jaký mají společný vztah. U třetího chlapce byl neformální rozhovor realizován s paní učitelkou zároveň. Vzhledem k tomu, že paní učitelka chlapce měla od první třídy až do realizace výzkumu, rozhovor se týkal převážně vzdělávání, vývoje a pokroků dítěte, jak se dítě zapojuje do výuky a jaké vztahy jsou ve třídě. Paní asistentka se v tomto případě přidala, když se řešilo období, kdy už u chlapce působila.

Zúčastněné pozorování mou osobou bylo realizováno v případě všech tří chlapců v časovém úseku dvou týdnů v průběhu dopolední výuky a oběda. V této době jsem se zaměřovala na sociální situace, do kterých se chlapci dostali a vše důležité zaznamenávala pomocí poznámek na papír, které mi pomohly k vypracování případových studií. V případě prvních dvou chlapců a mého působení na škole delší dobu, jsem využila taktéž některé mé poznatky z průběhu roku, stěžejním však byly poznámky z pozorování.

### 4.3 Případové studie

V této kapitole jsou popsány případové studie chlapců navštěvující první stupeň běžných základních škol v Praze. Rodiče vybraných chlapců poskytli dané informace na základě podpisu informovaného souhlasu, jenž je v příloze této práce. Jména chlapců jsou změněna z důvodu ochrany osobních údajů.

#### 4.3.1 Případová studie č. 1

Jméno: Jáchym

Pohlaví: chlapec

Věk: 10

Diagnóza: porucha autistického spektra, atypický autismus

Ročník: 3. ročník

##### Osobní anamnéza:

Jáchym se narodil v roce 2010. Průběh těhotenství a porodu byl bez komplikací a proběhl přirozenou cestou. Absolvoval všechny pravidelné vyšetření bez problémů. Vývoj chlapce byl běžný, než nastoupil do mateřské školy. V mateřské škole se začaly objevovat problémy v sociální a komunikační rovině. S ostatními dětmi si hrát nechtěl, radši si hrál sám a s nikým nekomunikoval.

*„Změn v jednání Jáchyma jsme si všimli po tom, co nastoupil do školky. Po zkušenostech s dvěma staršími dcerami jsme si těch odlišností všímali víc. Týkalo se to převážně ve vztazích k jiným dětem a v komunikaci s nimi.“* – matka Jáchyma

Během řízené činnosti mu pozornost vydržela jenom chvíli. V novém prostředí byl velmi plačtivý, náladový a uzavíral se do sebe. Paní učitelka v mateřské škole si všimla jistých odlišností a také jeho zaujatosti historií a postavení všech linek tramvaje a metra v Praze – o ničem jiném nehovořil. Po dvou letech docházky do mateřské školy ho paní učitelka doporučila na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde mu byla v pěti letech diagnostikována porucha autistického spektra – přesněji atypický autismus. Jáchym má také poruchu pozornosti a smíšené vývojové poruchy řeči. Poté pokračoval v běžné mateřské škole s podporou asistenta pedagoga. V období, kdy měl nastoupit do první třídy, nastoupil

do přípravné třídy ve stejné škole, kde později nastoupil do první třídy. Nyní je v péči speciálně pedagogického centra a je vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga.

#### Rodinná anamnéza:

Jáchym pochází z úplné a plně funkční rodiny. Matka i otec jsou vysokoškolsky vzdělaní. Matka pracuje jako učitelka na jiné základní škole a otec pracuje v oblasti financí. Má dvě starší sestry (17 a 14 let). Prarodiče Jáchyma (z matčiny i otcovy strany) velmi dobře spolupracují a podílejí se na jeho výchově a podpoře.

#### Základní projevy diagnózy

Jáchym má obtíže v oblasti sociální interakce – jedná se především o potíže ve spolupráci s ostatními, negativismus k některým interakčním činnostem a omezená ochota navazovat kontakt. „*Vadí mu aktivity, kdy musí před ostatním nebo společně s ostatními komunikovat*“ – Jáchymova paní asistentka

Dalším problémem jsou obtíže v komunikaci – Jáchym používá naučené fráze a objevuje se u něj echolálie (především anglických slov a vět), má chudší slovník, který je daný mimo jiné tím, že se stále dívá na stejná videa na internetu.

Nedostatky jsou také v oblasti porozumění kontextu řeči (doslovné chápání komunikace), emocionálního chápání (je velmi emočně nestálý, pokud se mu nevyhoví v nějakém jeho požadavku, reaguje afektovaně), aktivity (rychle se unaví, oslabená koncentrace pozornosti) a Jáchym také jeví problémy v oblasti hrubé a jemné motoriky (horší koordinace pohybů, je mírně neobratný – sport má ale velmi rád).

Rituály jsou pro něj velmi důležitou součástí dne. Jak vypověděla paní asistentka: „*Jáchym nerad chodil s dětmi. Hlavně na oběd. Většinou jsem si ho musela vzít stranou a jít s ním napřed.*“ Když ale paní asistentka nebyla k dispozici, pochopil, že musí jít s ostatními dětmi. Pokud je naplánovaná nějaká aktivita, na kterou se velmi těší, bývá velmi zklamaný a smutný, když se nakonec neuskuteční.

### Vzdělávání:

Jáchym začal do školy docházet v šesti letech do přípravné třídy, kterou navštěvoval spolu s dalšími pěti dětmi. Na nové prostředí si zvykal velmi těžko a trvalo mu dlouho, než se adaptoval. Velmi mu dělalo problém pracovat ve skupině a nedokázal dlouho udržet pozornost. Na všechny činnosti potřeboval pomoc od asistentky, a to se nezměnilo ani s nástupem do první třídy. V první třídě si Jáchym musel zvyknout na nový, početnější kolektiv, nové prostředí a novou paní učitelku. Často musel během hodin odcházet do relaxační místnosti, která je ve škole vytvořena a pracovat sám, pouze s paní asistentkou. Na každý předmět a každou činnost, která následovala musel být připraven dopředu a jakákoliv změna pro něj byla velmi složitá a byla pro něj velkou výzvou. K tomu, aby Jáchym pracoval, jak má, přispíval motivační systém, kterým byly razítka a při některých složitějších úkolech měl jako motivaci bonbon. Ve školní družině Jáchym často využíval oddělené místnosti, protože nesnesl hluk, který děti vydávaly při hraní. Někdy k nim ale přišel a hrál si s nimi.

Ve třídě druhé byla třídní učitelkou Jáchymova paní učitelka z přípravné třídy, tudíž byl Jáchym zvyklý na její styl práce a také paní učitelka věděla o Jáchymovi všechno – jaký styl práce na něj platí a jak ho přimět k tomu, aby pracoval. I přes to byla práce s Jáchymem často těžká. Jáchym ve svých neoblíbených předmětech (český jazyk a matematika) nechtěl pracovat a když už začal nějakou práci, velmi mu to trvalo, odmlouval a málokdy dokázal nějakou práci dotáhnout až do úplného konce. Když si něco umanol (například že bude do písanky místo perem psát tužkou), bylo těžké jej přesvědčit a motivovat jakýmkoliv způsobem. Také nerad dělal činnosti, které dělaly ostatní děti. *„Nastávaly momenty, kdy Jáchym nechtěl dělat to, co ostatní. Jednalo se hlavně o práci v hodině. Jako jeden z příkladů můžu uvést to, že když děti měly dopsat celou stránku v písance, začal se vztekat a řekl, že to dělat nebude, protože nebude dělat to, co dělají ostatní. Nebo nerad psal perem, bylo občas těžké přesvědčit ho, že zrovna tužkou psát nemůže.“* uvedla paní učitelka. Ve vyučování ale moc nevyrušoval, snažil se šeptat, protože věděl, že ostatní děti ruší. Při delší práci si musel dávat přestávky, kdy si chodil lehnout do zadní části třídy na koberec. V případě horších dní, kdy nechtěl vůbec pracovat a jakákoliv práce ho rozčilila nebo rozbřečela chodil



s asistentkou na chodbu nebo do pokojíčku odpočívat. V těchto případech byla skvělá spolupráce s rodiči, kteří práci dodělali doma.

Začátek třetí třídy byl pro Jáchyma velmi náročný, znovu se změnila paní třídní učitelka a po několika měsících i paní asistentka. První měsíce byly hlavně o tom, aby si zvyknul na novou paní učitelku a především, aby si paní učitelka zvykla na Jáchyma. Jáchym se ale stal mnohem samostatnějším a na změny v rozvrhu nebo programu se lépe adaptoval. Stále měl problém s řízenými aktivitami – jako jsou zpěv, recitace, společné čtení nebo samostatné čtení před třídou a také s aktivitami, kdy musí s ostatními dětmi spolupracovat. *„Pokud Jáchym nechce pracovat společně s ostatními, půjčuje si pomůcky k procvičování. Někdy jen sedí a poslouchá. Ostatním dětem činnost neruší.“* vypověděla paní asistentka. Velmi si oblíbil práci na interaktivní tabuli, kterou nová paní učitelka ve svých hodinách často využívala. V těchto chvílích byl v hodinách velmi aktivní a chtěl plnit všechny úkoly. Mezi jeho neoblíbenými předměty byl už od první třídy český jazyk, přestože umí plynule číst a jeho písmo je velmi úhledné. Nerad pracoval v pracovním sešitě a psal v písance, při pouhé zmínce o této činnosti se často dostával do úzkosti. Naopak oblíbenými předměty Jáchyma byla tělesná výchova a anglický jazyk. Díky tomu, že ve třetí třídě už bylo prodlouženo vyučování na pět hodin každý den, pozornost pátou hodinu neměl už skoro žádnou.

Čím déle Jáchym chodí do školy, tím více říká, že nemá rád školu a nerad do ní chodí. V průběhu školního roku se jeho pozornost a nadšení pro práci snižuje. Avšak je stále samostatnější a pracuje už skoro pořád sám bez paní asistentky. V půlce třetí začal pravidelně sedět se svojí spolužačkou (místo jeho asistentky). Jáchymovi nedělá problém účastnit se výletů, návštěv galerie, muzea nebo divadla – tyto aktivity má velmi rád. Školy v přírodě ani lyžařských výcviků se neúčastnil ani jednou, při pouhé zmínce o škole v přírodě se rozčiloval a začínal plakat.

#### Sociální začlenění:

Jáchym se od malička raději vyskytuje v kolektivu děvčat. Ovšem čím je starší, tím menší problém mu dělá navazovat kontakt i se stejným pohlavím. Jáchym je velmi kamarádský a mezi dětmi i oblíbený. Rád vypráví, co dělal o víkendu, o prázdninách nebo co dělal odpoledne po škole. Jeho oblíbeným tématem jsou tramvaje a metro – zná všechny stanice metra a kdy byla která otevřena a také jaká tramvaj má které zastávky, jak jdou zastávky po

sobě, která tramvaj kde končí, a kde začíná – tím na sebe dokáže upoutat pozornost a bavit se o tom i s dětmi, se kterými jinak kontakt nenavazuje. „*O tramvajích a tramvajových zastávkách může mluvit hodiny. Pořád se ptá ostatních, kde bydlí a na to jim odpovídá, jak se tam můžou dostat tramvají. Nezná jen tramvaje v Praze, ale třeba i v Liberci nebo Ostravě.*“ – Jáchymova paní asistentka

Rozdíly v chování o přestávkách a ve školní družině jsou zanedbatelné, ačkoliv ve školní družině má více času na hraní a socializaci s ostatními dětmi. Většinu času si hraje sám – staví puzzle, kreslí, hází si s kostkou, tančí nebo se baví anglicky (velmi často si mluví sám pro sebe). Pokud si hraje s ostatními dětmi, vždy se zeptá, jestli si může hrát taky a ve většině případů mu děti vyhoví. S děvčaty si nejraději hraje s panenkami, zvířátky nebo hrají stolní hry.

U spolužáků se v některých situacích objevují otázky typu: „Proč si Jáchym může hrát s tímto a my ne?“ nebo „Proč Jáchym nemusí vypracovat celou stránku v učebnici a my ano?“. V dalších případech se stává, že je Jáchym a jeho znevýhodnění ostatními dětmi nepochopeno. Někteří to dělají nevědomky a někteří bohužel vědomě. Jedná se například o situace, kdy se jde někam na procházku, přechází se mezi budovami nebo se jde na školní hřiště. Jáchym rád chodí první a je na to zvyklý. Občas ale děti nechápou, proč musí chodit každý den první, tak si ho začnou dobírat a schválně ho předbíhat. V těchto případech se Jáchym začne rozčilovat a posléze i plakat. Na tuto reakci se děti, které jsou zapojené do této situace, začnou Jáchymovi posmívat a dělat si z něj legraci. Ví, co Jáchymovi vadí a občas se stanou situace velmi podobné těmto. Učitelka i vychovatelka reagují promluvou a následnou intervencí školního psychologa do hodin, aby bylo větší povědomí ve třídě o tom, co jsou poruchy autistického spektra (tato intervence je ve třídě jednou za rok).

K dospělým Jáchym chová autoritu. Na dospělé si zvykne rychle, pokud se k němu chovají hezky. Umí se podělit s tím, když ho něco nebo někdo trápí a často si chodí pro radu, co má v dané situaci udělat. Dává najevo svou radost, pokud někoho vidí rád, hned se usměje, rozeběhne se za ním a obejmě ho. I když v mnoha situacích potřebuje podpořit, na druhou stranu je to právě on, kdo umí rozzářit člověku den. „*Jáchyma nešlo mít nerad, byl slušný, hodný, moc nevyrušoval a nebál se mě na něco zeptat. Třeba když nevěděl, co měl dělat. Vždycky za radu poděkoval a usmál se.*“ - paní učitelka

### 4.3.2 Případová studie č. 2

Jméno: Pavel

Pohlaví: chlapec

Věk: 9

Diagnóza: porucha autistického spektra, Aspergerův syndrom

Ročník: 3. ročník

#### Osobní anamnéza:

Pavel přišel na svět císařským řezem v roce 2011, porod proběhl ale bez jakýchkoliv komplikací. Jeho psychomotorický a sociální vývoj byl stejný jako u běžného dítěte a veškerá vyšetření probíhala bez problémů. V mateřské škole rodičům učitelky říkaly, že Pavel má problémy v sociálním prostředí, s ostatními dětmi si nerozumí a má problémy udržet delší dobu pozornost, ale žádné doporučení rodičům nedaly. „Často jsme slýchali, že si s Pavlem ostatní děti nechtějí hrát, protože je na ně zlý. Snažili jsme se mu pořád domlouvat, ale žádnou změnu to nepřineslo. Taky nám paní učitelky ve školce říkaly, že je nepozorný a při dopoledním programu nedává pozor a vyrušuje. Brali jsme to ale jako normální věc. Děti jsou přece takové.“ řekla Pavlova matka. Pavel absolvoval mateřskou školu a nastoupil do základní školy bez odkladu. Ve druhé třídě Pavla paní učitelka doporučila k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde mu byla diagnostikována porucha autistického spektra – Aspergerův syndrom. Pavel disponuje mimo pervazivní vývoj v emoční, sociální a rozumové oblasti, také nestabilní koncentrací pozornosti. Naopak má zrychlený vývoj v oblasti numerických představ a analyticko-systematické vnímání. Pavel je v péči pedagogicko-psychologické poradny, kterou pravidelně navštěvuje.

#### Rodinná anamnéza:

Pavel pochází z úplné rodiny. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Matka pracuje v zahraničí a vrací se domů pouze na víkendy, otec je učitelem na vysoké škole. Pavel má staršího sourozence (14) na stejné základní škole, kterou navštěvuje.

### Základní projevy diagnózy

Pavel má velké problémy v sociální interakci. Neví, jak se bavit s ostatními dětmi, obtíže mu činí i spolupráce s ostatními. V komunikaci bývá velmi agresivní a má sklony k negativismu. Vůbec nekomunikuje očima, oční kontakt je mu zcela cizí a vyhýbá se mu.

Dalším značným projevem je Pavlova emoční nezralost. Typické jsou velké výkyvy nálad a nepřiměřené reakce nejen na neúspěch, ale také na úspěch. Při neúspěchu je typické, že sedí v lavici a nic nedělá. Buď se pouze dívá před sebe a mlčí, ačkoliv se na něj mluví, nebo pohupuje trupem zepředu dozadu. Naopak při úspěchu křičí přes celou třídu, velmi se raduje a pokud se ostatním nepovede něco jako jemu, posmívá se jim.

*„Už od začátku docházky se stávalo, že Pavel byl díky jeho snížené pozornosti výsledkově špatný a v lepších dnech naopak nadprůměrný. Když něco nevyšlo, tak jak chtěl on, uzavíral se do sebe a na jakoukoliv další práci rezignoval. Pokud se mu dařilo něco, co ostatním ne, křičel a posmíval se.“* – Pavlova paní asistentka.

Pavlovým problémem je nerespektování pravidel třídy/školní družiny. Často říká, že tyto pravidla nechápe a proč by je měl plnit. Z této problematiky pramení také to, že má potíže v respektování autorit.

Pavel je velmi nadaným a chytrým žákem. Problémem je jeho rychlá unavitelnost a s tím souvisí potíže s koncentrací na určité úkoly.

### Vzdělávání:

Pavel měl už v první třídě značné problémy se adaptovat na nové prostředí, vzhledem k jeho sociální a emoční nezralosti. Co se týkalo školního vývoje v základních oblastech, jako je psaní, čtení a počítání, neměl výrazné problémy. V průběhu školního roku začal mít ale problémy s koncentrací na práci. Začal mít problémy s psaním, které ho vůbec nebavilo. Motivovat ho k práci v písance byl pro paní učitelku velký problém a Pavel na to reagoval úplnou rezignací a nic neděláním. Což bylo ze strany paní učitelky vyhodnocováno jako obyčejná neposlušnost.

Druhá třída začala s novou paní učitelkou. Ta si už od začátku roku všimla u Pavlova chování jeho výrazných odlišností od chování ostatních dětí. Pavel často v hodinách vyrušoval nepříjemnými zvuky, smíchem nebo tím, že se bez zeptání zvedl a šel na záchod nebo jen

tak chodil po třídě. „Bylo velmi těžké pozorovat, jak si dělá, co chce a vůbec neposlouchá. Pro ostatní děti to vyvolávalo plno otázek. Naštěstí ale dovedly pravidla třídy respektovat. Občas to ale pro mě bylo velmi složité.“ vypověděla paní učitelka. Vzhledem k tomu, že ho všichni brali jako neposlušného, jiného chlapce, jeho projevy a odlišnosti se prohlubovaly. I přes zvýšenou pozornost a domlouvání paní učitelky, asistentek a paní vychovatelky, si s ním nikdo nevěděl rady a bez příslušné diagnózy bylo navození správné práce problematické. Ve druhé polovině roku přišla diagnóza Aspergerova syndromu a díky tomu se mohly nastavit nové metody práce ve výuce a posilování jeho osobnosti. Přišla také vyšší podpora asistentky pedagoga. V situacích, které rušily třídu nebo kdy nepracoval, Pavlovi stačilo, aby si vedle něj pouze sedla a řekla, co má dělat a on to bez problémů udělal jako každý jiný žák. Jakmile však odešla, Pavlova aktivita se velmi zpomalila. „Snažila jsem se Pavlovi věnovat. Vzhledem k tomu, že jsem měla na starost i jiné dítě, nemohla jsem u něj sedět pořád. A kontrolovat, jak a jestli vůbec pracuje.“ – Pavlova paní asistentka

Ve třetí třídě přišla nová paní učitelka, pro kterou byl Pavel velmi problematický. Měla velký problém se na něj adaptovat, protože v jejích očích byl jenom nevychovaný chlapec. A v tomto případě byla Pavlova motivace pracovat prakticky nulová. Po seznámení s diagnózou a odlišnostmi v jeho chování, se přístup paní učitelky změnil a mírně se zlepšilo i Pavlovo chování. „Pavel to ve třetí třídě neměl jednoduché. S novou paní učitelkou bojoval, a i přes mou snahu, aby vše probíhalo v pořádku se to nedařilo. Nenosil domácí úkoly a ve škole pracoval minimálně.“ řekla Martinova paní asistentka. Pavel ale přestal nosit z domu hotové domácí úkoly a přibývaly dny, kdy mu chyběly sešity nebo učebnice. Stále měl problémy se soustředěním se v hodinách a při práci ve skupinkách nic nedělal. Zůstal v lavici sám a těchto aktivit se vůbec neúčastnil, většinou to bral jako čas k odpočinku, kdy si lehl na lavici a odpočíval. Největší obtíže, kvůli jeho motorické neobratnosti, mu dělala tělesná výchova. Problematické pro něj bylo také psaní, které ho vůbec nebavilo a nešlo, což ho frustrovalo. Největší předností Pavla byla jeho znalost matematiky, v té se řadil mezi nejlepší ve třídě a často dostával práci navíc, protože byl velmi rychlý a počítání ho opravdu bavilo. Také měl rád anglický jazyk, ve kterém se velmi rychle zlepšoval. Pavel se zúčastňoval všech aktivit pořádaných mimo školu – výlety, exkurze v muzeu, galerii apod. a také jezdil pravidelně na školu v přírodě a na lyžařské výcviky, kde se nikdy nemusel řešit nějaký závažnější problém.

### Sociální začlenění:

Pavel nikdy nepatřil k dětem, které si věděly rady, jak si hrát s ostatními dětmi. V dívčím kolektivu se vůbec nevyskytoval, naopak se ho dívky stranily, z důvodu jeho vystupování v hodinách a o přestávkách, kdy měly za to, že je Pavel nějaký „divný“. V klučičím kolektivu se vyskytoval pouze tehdy, když mu to někdo z chlapců dovolil a Pavel dny předtím neměl s někým nějaký konflikt. Pavlovou vášní byly počítačové hry, hrál je podle svých slov pořád. To je také věc, která ho spojovala s ostatními chlapci, a ve které si s nimi rozuměl. V těchto případech si hráli na policisty, zloděje a „stříleli“ po sobě.

Pavlovým velkým problémem bylo nepochopení toho, jak se má k ostatním dětem chovat, co si dovolit mohl, a co si dovolit nesměl. *„Pavel nechápal pravidla základního chování k ostatním. Často byl agresivní, to se projevovalo hlavně tím, že když se mu nelíbilo něco, co mu někdo dělal, tak ho kopal nebo bouchal. Často se také ostatním dětem posmíval. Například když se někdo rozbřečel.“* – Pavlova paní asistentka. Bohužel se tyto požadavky domáhaly pouze ve škole a nebylo to posilováno v rodině. Pavel byl velmi agresivní, často kolem sebe bezdůvodně kopal a mlátil do ostatních dětí a posmíval se jim v situacích, které k smíchu nebyly. Což v dětech posilovalo pocit, že s ním nechtějí mít nic společného a pokud by si s ním chtěly hrát, jeho chování by bylo stejné. Velkou nepříjemností, která se během druhé a třetí třídy řešila, bylo kradení věcí (hraček, psacích potřeb apod.) spolužáků. *„Zjistila jsem, že se ve třídě kradou věci. Po nějaké době se zjistilo, že je to právě Pavel, kdo je bral. Věci se nacházely v jeho tašce nebo kapse, a nebo se doma rodičům přiznal a ti to řekli mně.“* – paní učitelka. Bohužel s tímto problémem souviselo to, že po nějaké době to děti zjistily a začaly v tomto ohledu dělat Pavlovi naschvály. V těchto případech bylo velmi těžké posoudit, které děti říkají pravdu a které si vymýšlí.

Pavel měl problémy s autoritami. Změny pedagogického personálu moc nevnímal, ale dobře mu nedělaly. Trvalo mu dlouho si k někomu najít cestu a důvěřovat mu. Dospělý měl často problém s tím, že Pavel měl problémy udržet oční kontakt. V komunikaci uhýbal pohledem ze strany na stranu což pro pedagogického pracovníka nebylo příjemné. Pavel požadavky poslechl, ale muselo se mu to vícekrát zopakovat nebo názorně ukázat. Pokud měl nějaký konflikt se spolužáky, nechodil to řešit s učitelem, ale řešil to po svém.

### 4.3.3 Případová studie č. 3

Jméno: Martin

Pohlaví: chlapec

Věk: 11

Diagnóza: porucha autistického spektra, atypický autismus, lehká mentální retardace

Ročník: 4.

#### Osobní anamnéza:

Martin se narodil v roce 2009 po bezproblémovém těhotenství. Porod byl ovšem komplikovaný, trval několik hodin, kdy se Martin začal dusit a musel na svět přijít císařským řezem. Už od útlého věku rodiče poznali, že s ním není všechno v pořádku, jeho vývoj byl opožděný a skoro vůbec nemluvil. Nástup do mateřské školy byl problematický a nerad ji navštěvoval. „*Martin měl velký problém s tím, aby si zapamatoval barvy, vůbec nekreslil a celkově byl velmi opožděný oproti svým kamarádům ve školce.*“ – Martinova matka. Martin se vůbec nezapojoval do skupinových aktivit (hrál si většinou sám v pozadí) a vůbec nekomunikoval s učitelkami ani se spolužáky. I přes to Martinova diagnóza přišla velmi pozdě až před nástupem do základní školy (po komplikacích s vyšetřením ve speciálně pedagogickém centru). Do školy nastoupil s diagnózou atypický autismu a lehkou mentální retardací s ročním odkladem. S věkem se jeho problémy spojené s diagnózou lepší – především v oblasti komunikace. Martin je nyní v péči speciálně pedagogického centra je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu.

#### Rodinná anamnéza:

Martin pochází z úplné a funkční rodiny. Matka je vysokoškolsky vzdělaná pracující v knihovně a otec je středoškolsky vzdělaný pracující jako tiskař. Nemá žádného sourozence. Rodina diagnózu snášela s potížemi, kdy si musela požádat o pomoc psychologa. Tyto chvíle však díky této pomoci rodina překonala. S výchovou často pomáhají i prarodiče, kteří bydlí společně s Martinem a jeho rodiči a jsou velkou podporou.

### Základní projevy diagnózy:

Martin sociální interakci vůbec nevyhledává. Nikdy se sám od sebe nezapojuje do společných aktivit, ale pokud je do nich někdy vtažen, neprojevuje se negativně a pracuje s ostatními v nízké intenzitě bez výraznějších problémů. Ve většině případů je však v popředí výrazná úzkost a nejistota a slabá sebedůvěra. Proto potřebuje neustálé vedení asistentky pedagoga.

Jeho velkým problémem je komunikace. Odpovídá pouze v krátkých větách, vůbec neudrhuje oční kontakt, spíš se dívá do země. „*S námi oční kontakt většinou udržuje, pokud ale přijde vzdálenější rodina, kouká do země a ani moc nemluví. U cizích lidí třeba v obchodě vůbec nezdraví. Takže i ten slovní projev je nulový.*“ – matka Martina. Disponuje silnou dyslálií (patlavostí), takže v některých případech je mu špatně rozumět.

Častým projevem ve výuce je psychomotorický neklid, kdy se Martin v lavici vrtí, žmoulá si ruce, klepe rukama nebo pomůckami o lavici nebo se houpe. Což je pro třídu velmi rušivým elementem.

### Vzdělávání:

„*To, že šel Martin do školy bylo pro všechny velmi šťastným obdobím*“ – matka Martina

Na školu se Martin velmi těšil. To, že nastoupil do první třídy až skoro v osmi letech pro něj bylo velkým přínosem. Pozitivní pro něj bylo to, že s nástupem do první třídy získal i podporu paní asistentky, kterou v mateřské škole neměl. Velkou výhodou bylo i to, že ve třídě bylo velmi málo dětí (15 žáků). Avšak vzhledem k jeho diagnóze měl oproti ostatním dětem velké obtíže ve zvládnutí učiva. Díky jeho problémům s jemnou a hrubou motorikou měl problémy s psaním, jeho písmo bylo nesrozumitelné a trénování psaní bylo hlavní náplní dne. Další oblastí bylo nepochopení spojení samohlásek – pochopil oddělené dvojhlásky „ma“, „mi“, ale už je nedokázal spojit při čtení dohromady. Martinova pozornost velmi kolísala a jeho pozornost během dne velmi klesala.

Ve druhé a třetí třídě měl Martin jinou asistentku než v první třídě, ale velmi rychle si na ni zvyknul. Neměl s ní větší problém, naopak si ji po nějaké době velmi oblíbil a byl rád, že ji má. Pokroky ve škole dělal velmi malé, ale požadované minimum zvládal dostatečně. Rád se ve vyučování hlásil, pokud si myslel, že ví odpověď, tyto projevy mu nevadily, na druhou



stranu ale byl nerad vyvoláván bez toho, aniž by se hlásil (například při čtení před celou třídou). Stále častěji chodil ve vyučování pracovat mimo třídu do knihovny, kde bylo udělané místo pro děti, které potřebovaly pracovat mimo třídu. Do práce ve skupině se vůbec nezapojoval, neměl ji rád. Paní asistentka se snažila Martina zapojovat alespoň do společných aktivit, ať už v hodině nebo o přestávce, ale Martin nejevil zájem. „*Paní asistentka mu říkala, ať jde za dětmi o přestávce a hraje si s nimi. Nikdy ale nechtěl a radši zůstával sám mimo kolektiv*“ - Martinova paní učitelka. Pokud se ale zapojit musel, vždy to přestál v klidu.

Ve čtvrté třídě Martin dostal novou asistentku. Jeho pokroky ve vzdělávání se začaly výrazně zlepšovat. „*Ve čtvrté třídě jsem si všimla velkého pokroku v oblasti psaní, v matematice a velmi se mi líbí jeho práce ve výtvarné výchově. Myslím si, že je to věkem, ale taky tím, jak s ním pracují doma jeho rodiče.*“ – Martinova paní učitelka. Ale stále byl velmi nesamostatný a tempo práce bylo velmi pomalé. Dělal často chyby a nové pojmy, kterých se objevovalo čím dál více, si dlouho fixoval. Martin byl velmi citlivý na svůj učební neúspěch, v těchto případech se vztekal nebo v některých případech plakal. Jedinou velkou nevýhodou vzdělávání pro jeho sociální rozvoj bylo to, že trávil skoro celé vyučování mimo třídu sám s asistentkou.

Pokud se jede na výlet nebo nějakou návštěvu muzea nebo galerie nemá s tím problém a nemusí se na to dopředu připravovat. Výlety má rád. Školu v přírodě absolvoval dvakrát a s podporou paní asistentky ji zvládl bez vážnějších komplikací. Školní družinu navštěvoval od první třídy.

Martinovým velkým zájmem jsou technické stavby (staré cukrovary, sladovny, pivovary, komíny apod.). Rád si o nich vyhledává informace na internetu, chce je navštěvovat po celé České republice. Tyto stavby porovnává, jak vypadaly dříve s pomocí starých fotografií a obrázků a jak vypadají nyní a následně je kreslí.

#### Sociální začlenění:

Pro Martina byly sociální kontakty od malička nedůležitou součástí jeho života. Nikdy je nevyhledával a přátelství nenavazoval s nikým ze svých vrstevníků. Pokud si ale s někým hraje nebo komunikuje, jsou to především chlapi. Když někoho ze spolužáků potká na ulici,

druhý většinou pozdraví, Martin odpoví, ale velmi potichu a ani nezvedne hlavu. Děvčatům neodpovídá vůbec. Má jednoho nejlepšího kamaráda, se kterým se nejvíce baví ve škole a někdy se vidí i mimo školu. Za tento vztah je velmi rád. S ostatními dětmi si ale nemá co říct. Čím je Martin starší, tím jsou tyto vztahy vzdálenější. Je to dané i tím, že s ostatními dětmi nemá žádné společné zájmy. Vůbec ho nezajímají mobilní telefony, počítačové hry a podobně.

Problémy se spolužáky ale nemá, kromě jednoho problémového žáka, který využívá Martinovu nezralost a nepochopení některých frází. „*Martin problémy se spolužáky nemá. Vzpomínám si ale na jednu situaci, kdy mu jeden kluk, spolužák, nadával a říkal, ať skočí z okna. Martin byl nejdřív překvapený, ale po ujištění, ať si toho nevšímá, to přehlížel. Potom se to opakovalo ještě párkrát, ale potom s tím ten kluk přestal. Od té doby si na žádný podobný konflikt nevzpomínám. Nejspíš je to tím, že se Martin ostatním dětem vyhýbá.*“ – Martinova paní učitelka

Stejný přístup jako ke spolužákům má i k dospělým. Ve většině případů jsou mu cizí dospělí jedno a nikdy je nezdraví (jedná se například o prodavačky v obchodě, doktorky a podobně). Pokud si ale na nějakého dospělého zvykne a rád s ním tráví čas, má problémy s odloučením a je smutný z toho, když se s ním nadále nemůže potkávat.

#### **4.4 Shrnutí**

Žádný z chlapců společnost svých spolužáků nevyhledával, ačkoliv každý k nim zaujímal jiný postoj a rád se vyskytoval v jiných skupinkách. První chlapec, Jáchym, je rád ve společnosti svých spolužaček, baví se s nimi o přestávkách, sedí s nimi v lavici a hraje si s nimi v družině. Naopak společnost chlapců nevyhledával, býval jimi často nepochopen a býval z jejich strany terčem naschválů a posměšků. V průběhu let se to ale měnilo, a i k nim Jáchym postupně nacházel cestu, stejné je to i z pohledu ostatních chlapců ze třídy. Druhý z chlapců, Pavel, měl vždy mezi spolužáky složitou pozici. Vzhledem k jeho nevědomosti, jak se s dětmi bavit a hrát si s nimi, byl na okraji třídy a nikdo si ho nevšímal. Pozornost si vymáhal agresivním a nepředvídatelným chováním. Pokud si ale s někým hrál, byli to ve všech případech chlapci se stejným zájmem v počítačových hrách. Třetí chlapec, Martin, nikdy nebyl rád ve společnosti ostatních dětí a byl rád sám mimo větší skupinu spolužáků,

proto byl většinu času během vyučování a přestávek mimo třídu v oddělené místnosti, kde byl sám.

Všichni tři chlapci se stranili skupinových aktivit ve třídě, byli neradi středem pozornosti. Každý měl ale oblíbenou činnost, při které mu nevadilo, naopak byl rád, že vybočoval ze třídy. Jáchym rád pracoval s interaktivní tabulí před třídou, Pavel díky svému zrychlenému analytickému myšlení nahlas a rychle počítal příklady a Martin se rád hlásil, pokud věděl, že znal odpověď na otázky, které kladla paní učitelka. Všechny ostatní aktivity, kde by se měli projevat před celou třídou (například čtení před třídou, recitování básničky) všem třem chlapcům činily problémy.

Školní výlety, návštěvy muzea, divadla nebo docházka na bazén v rámci tělesné výchovy nedělaly ani jednomu chlapci problémy, pokud na to byli dopředu připraveni. Školy v přírodě se účastnil pouze Pavel a Martin. Jáchym při pouhé zmínce plakal a nikdy se účastnit nechtěl.

K dospělým měl každý z chlapců také jiný přístup. Všichni chlapci mají problémy s navazováním očního kontaktu, tudíž komunikace s dospělými je pro ně problematičtější. Pro Jáchyma jsou všichni dospělí autorita, cestu si ale najde pouze k těm, kteří se k němu chovají pěkně a respektují ho. Pokud ho něco trápí nebo neví, jak se v nějaké situaci zachovat, umí si zajít pro radu. Pavel autority takřka nerespektuje, je to dané ale z jeho negativismu a nedůvěry k ostatním. V případě konfliktů nebo bezmoci v nějakých situacích se uzavírá a pro radu si nechodí. Martinův přístup k dospělým se neliší od přístupu k dětem, jsou mu lhostejní. Málokdy pozdraví a komunikuje s nimi minimálně. Pokud mu ale někdo z dospělých říká, co má udělat, respektuje to a neprotestuje.

Pro každého z chlapců byla velmi důležitou částí vzdělávání spolupráce s asistentkou pedagoga, pro Jáchyma byla nejdůležitější podporou v jeho prvních dvou letech ve škole, v průběhu třetí třídy začal být samostatnější a na konci třetí třídy její pomoc vyhledával výjimečně. Pavel díky nastavení podpory asistentky začal pracovat pod jejím dohledem a jeho práce se stala pečlivější a byla hotova již ve škole. Martin by vzhledem k jeho intelektovým schopnostem bez podpory paní asistentky nemohl ve škole fungovat. Paní asistentka mu všechno do vysvětluje a díky tomu je schopen zvládat všechno zadané učivo.

## **Závěr**

Tématem této bakalářské práce bylo nahlédnutí do problematiky socializace dětí s poruchou autistického spektra do kolektivu dětí v běžné základní škole. Nedílnou součástí této práce bylo pochopení toho, že každé dítě, které má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, je jiné a člověk by si neměl myslet, že pokud potkal jedno dítě s poruchou autistického spektra, že se tak budou projevovat všichni se stejnou diagnózou. Mnohdy dítě na spektru nepoznáme hned, ale je velmi důležité se k těmto dětem chovat s citem, respektem a zaměřit se na jeho individualitu. Hlavním výstupem této práce mělo být uvědomění si, že je potřeba ke každému dítěti postupovat individuálně, a i přes jeho odlišné vyjadřování nebo chování je potřeba k němu přistupovat s citem a respektem ať už ze strany učitelů, ale také ze strany spolužáků. Proto je důležitá intervence v každé třídě, ve které se dítě poruchou autistického spektra nachází.

V teoretické části práce byly charakterizovány dílčí poruchy autistického spektra. Jaké jsou hlavní znaky a projevy osob s touto poruchou a jaká je jejich diagnostika. Důležitou oblastí bylo vysvětlení možností vzdělávání žáků a studentů s tímto znevýhodněním, především se zaměřením na běžnou základní školu, kde jsou tyto děti za určitých podmínek vzdělávány. Bylo zde popsáno, jaké jsou možnosti podpory, jaká tato inkluze nese pozitiva a negativa a jak s těmito žáky co nejefektivněji pracovat. Poslední oblastí této části bylo popsání socializace nebo předsudků, které mohou mít lidé vůči lidem s poruchou autistického spektra. Hlavními body byly také rodinné vztahy (mezi rodiči a dětmi a mezi samotnými sourozenci) a vztahy mezi vrstevníky.

Hlavní částí práce byla praktická část, která se nejprve věnuje popsání realizace výzkumného šetření a poté samotnými výstupy. Jednalo se o tři žáky vzdělávány na dvou běžných základních školách v Praze. Za pomoci rozhovorů (s rodiči, asistentkami a učitelkami daných žáků), pozorování a analýzou dokumentů byly zpracovány případové studie. Hlavním cílem této práce bylo za pomoci případových studií zjistit, jak se děti s poruchou autistického spektra začleňují do kolektivu běžné třídy základní školy. Dalšími dílčími cíli byly otázky kladení nároků ve vyučování, zda se tyto děti účastní skupinových aktivit a jak se chovají během přestávek, vyučování a v průběhu odpolední školní družiny.

Stanovený hlavní cíl se splnit podařilo. Vzhledem k tomu, že děti s poruchou autistického spektra nevyhledávají společnost a neradi komunikují s ostatními, což na těchto případech bylo dokázáno, bývají často mimo hlavní dění ve třídě, protože se moc neprojeví. Případ prvního chlapce je příkladem pozitivní integrace, kdy se v průběhu několikaleté docházky do školy postupně zařazuje do třídy jako by byl kterýkoliv jiný žák bez znevýhodnění. Druhého chlapce v průběhu prvních let limitovalo nepochopení od učitelů i spolužáků, tudíž pro něj bylo velmi složité adaptovat se na režim běžné třídy, a ačkoliv se chtěl zapojovat do běžného chodu třídy, mnohdy se mu to nedařilo a z tohoto neúspěchu pramenila agresivita vůči dětem, které ho odmítaly. Třetí chlapec se naopak v průběhu let od kolektivu ve třídě straní čím dál více, o to, být ve třídě s ostatními už prakticky nestojí.

Díky dílčím cílům a zodpovězením výzkumných otázek bylo zjištěno, že děti se skupinových aktivit ve vyučování účastní neradi, nejsou k tomu, ale nuceny. Vzhledem k tomu, že všichni tři chlapci trpí poruchou pozornosti a rychlejší unavitelností, jsou nároky na ně upraveny. U prvních dvou chlapců minimálně díky jejich běžným (v některých předmětech vyšším) intelektovým schopnostem. Třetí chlapec je indisponován lehkým mentálním znevýhodněním, tudíž jeho požadavky jsou na minimum požadavků schopností, které by dítě mělo zvládat v běžném proudu vzdělávání. Nad rámec stanovených cílů bylo zjištěno, jak důležitou pozici má asistent pedagoga ve vzdělávání a v řešení sociálních situací a že je jeho práce nenahraditelnou součástí práce dítěte s poruchou autistického spektra.

Námětem na navázání na tuto bakalářskou práci by mohlo být téma dalšího vzdělávání žáků a studentů, kteří si prošli vzděláváním na běžné základní škole. Zjistit, jaký je poměr žáků vzdělávajících se na gymnáziích, středních odborných školách nebo učilištích. Jaký je systém podpory ve vzdělávání, jak se adaptují na nový kolektiv a těžší požadavky studia a jestli poté pokračují na vysoké školy, nebo o této možnosti vůbec studenti s poruchou autistického spektra přemýšlejí.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Seznam použitých publikací

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BOUCHER, J., 2017. *Autism spectrum disorder: characteristics, causes, and practical issues*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE, 368 s. ISBN 978-1-4462-9567-0.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

ČADILOVÁ, Věra, Kateřina THOROVÁ a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3054-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JEDLIČKA, Richard a kolektiv. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

RAMBERG, Joacim a Amanda WATKINS. Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for Internation Research in Education*. 2020, **6**.(1), 85-101.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VOTYOVÁ, Simona a Magdalena ČÁSLAVSKÁ, ed. *Nedávejte do hrobu motýla živého: příběhy lidí s autismem*. [Praha]: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2012. ISBN 978-80-260-2801-7.

WENTZEL, Kathryn a Lisa LOONEY. Socialization in school settings. GRUSEC, Joan E. a Paul D. HASTINGS. *Handbook of Socialization, First Edition: Theory and Research*. USA: The Guilford Press, 2006, s. 382-399. ISBN 978-1593853327.

### **Seznam použitých elektronických zdrojů**

Autismport [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://autismport.cz>

HOLÁ, Dagmar Edith. *Dítě ve škole neprosplávalo. Jak přejít na domácí školu?* [online]. In: . 2020 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://atypmagazin.cz/jak-prejit-na-domaci-skolu/>

KLENOVÁ, Iva. *Intervence nad rámec běžné výuky* [online]. In: *Katalog podpůrných opatření*. 2015 [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/intervence/4-3-4-intervence-nad-ramec-bezne-vyuky-6/>

Mapa počtu osob s poruchou autistického spektra vedených v databázi příspěvku na péči [online]. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://mapaautismu.cz/>

PORUCHY PSYCHICKÉHO VÝVOJE (F80–F89). In: 10. revize MKN-10 [online]. 2021 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>.

ŠRAHŮLKOVÁ, Kateřina. *Žáci s poruchami autistického spektra v běžné škole* [online]. In: *Studium VP & ŠMP*. 2014 [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <http://vpsmp.cz/downloads/opory/OporaAutismus.pdf>

VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* [online].

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-02-08]. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>

### **Seznam použitých legislativních dokumentů**

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2010-2021, AION CS s.r.o. [cit. 2021-06-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2010-2021, AION CS s.r.o. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání.* In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. ©2010-2021, AION CS s.r.o. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Příklad informovaného souhlasu rodičů

*Příloha č. 1*

## **INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

Já, ..... souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření v rámci bakalářské práce Michaely Valentové.

Svým podpisem potvrzuji následující:

1. Všechny poskytnuté a informace potřebné ke zpracování výzkumné části jsem poskytl/a vědomě a souhlasím s tím, že budou použity pouze za účelem výzkumného šetření a vypracování bakalářské práce.
2. Anonymita mé osoby a mého dítěte je zaručena.
3. Jsem si vědom/a, že mohu od této spolupráce kdykoliv odstoupit a informace neposkytnout.

Datum: .....

Podpis rodiče: .....