

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kateřina Ročková

Hra u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku

Olomouc 2015

Vedoucí práce: PhDr. Alena Říhová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci 21. 4. 2015

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Aleně Říhové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a věcné připomínky. Poděkování patří také paní ředitelce Mgr. Janě Malé a celému týmu Mateřské školy Olomouc, Blanická 16 za poskytnutí možnosti zde působit a získat tak velmi cenné zkušenosti. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mě po celou dobu studia plně podporovala.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	7
1 Poruchy autistického spektra	7
1.1 Terminologie a definice poruch autistického spektra, klasifikační systémy	7
1.2 Etiologie poruch autistického spektra	10
1.3 Symptomatologie poruch autistického spektra	11
1.3.1 Specifické symptomy	11
1.3.2 Nespecifické variabilní rysy	15
1.4 Diagnostika poruch autistického spektra	16
1.5 Intervence u poruch autistického spektra	17
2 Hra dětí předškolního věku	20
2.1 Vymezení hry a její znaky	20
2.2 Druhy her	22
2.3 Vývojová stadia hry	23
2.4 Význam dětské hry	23
2.5 Předškolní věk jako „věk hry“	24
3 Hra u dětí s poruchou autistického spektra	27
3.1 Narušení v oblasti představivosti	27
3.2 Vývoj hry dítěte s poruchou autistického spektra	28
3.3 Projevy ve hře dětí s poruchou autistického spektra	29
3.4 Zájmy dětí s poruchou autistického spektra	31
3.5 Možnosti rozvoje herních dovedností dětí s poruchou autistického spektra	32
Praktická část	34
4 Mapování projevů ve hře dětí s PAS	34
4.1 Cíl výzkumného šetření	34
4.2 Design výzkumu	35
4.3 Metody výzkumného šetření	37
4.4 Analýza výzkumného šetření	39

4.3.1 Kazuistika č. 1	39
4.3.2 Kazuistika č. 2	48
4.3.3 Kazuistika č. 3	56
4.5 Diskuze	66
Závěr	69
Seznam literatury	70
Seznam obrázků	74
Anotace	75

Úvod

„Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek.“

Zdeněk Matějček

Hra má v životě každého člověka nezastupitelnou roli a prostupuje celým jeho životem. V dětství, které bývá nazýváno věkem hry, z ní člověk čerpá sílu, dovednosti a zkušenosti důležité pro svůj další vývoj. Protože výchovou a vzděláváním se snažíme o všestranný rozvoj dětí, je třeba se na oblast hry zaměřit. U dětí s poruchami autistického spektra se ovšem hra oproti intaktním dětem vyvíjí odlišně a objevují se v ní neobvyklé projevy. Mezi veřejností je dokonce rozšířen názor, že si děti s poruchami autistického spektra neumějí hrát a ze hry nemají radost. V této práci se proto pokusíme přiblížit to, jakým způsobem hra u některých dětí s poruchami autistického spektra probíhá a tím rozšířit možnosti k lepšímu pochopení této problematiky. Cílem práce je tedy zmapovat hru u vybraných dětí s poruchami autistického spektra předškolního věku.

Práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do tří kapitol. První z nich je zaměřena na problematiku poruch autistického spektra, poskytuje základní a souhrnný vhled na tuto problematiku. Nejprve se zmíníme o terminologii, která se v této oblasti používá, o definici poruch autistického spektra a jednotlivých klasifikačních systémech. Dále popíšeme etiologické faktory a symptomatologii a také nastíníme některé možnosti diagnostiky a intervence u těchto poruch. Ve druhé kapitole, která je věnována hře dětí předškolního věku, nejprve vymezíme pojem hra a charakterizujeme její znaky, dále specifikujeme jednotlivé druhy her a zhodnotíme význam této činnosti pro vývoj dětí. Poslední kapitola je zacílena na hru a její specifika u dětí s PAS. Pojednáme o příčinách odlišného vývoje hry, uvedeme projevy, které se mohou ve hře dětí s PAS objevovat, a zmíníme se také o zájmech těchto dětí. V závěru pojednáme o možnostech rozvoje herních dovedností dětí s PAS.

V praktické části se budeme zabývat kvalitativním výzkumným šetřením, předložíme tři kazuistiky dětí předškolního věku s poruchami autistického spektra. Vymezíme hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření, dále popíšeme design výzkumu a metody použité k získání dat pro vytvoření kazuistik, v nichž podrobně popíšeme herní činnosti těchto dětí. Stěžejní oblastí tedy bude analýza výzkumného šetření, jehož výsledky budou shrnuty v diskuzi.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

V této kapitole předkládáme souhrnný pohled na problematiku poruch autistického spektra (PAS). Úvodní podkapitola pojednává o terminologické nejednotnosti v dané problematice a termínech, které jsou v současnosti nejvíce používány, dále o definici poruch autistického spektra a o nejčastěji užívaných klasifikačních systémech. V krátkosti se budeme zabývat jednou z pervazivních vývojových poruch, a to dětským autismem, neboť se tato porucha vyskytuje u dětí, které byly součástí výzkumného vzorku v našem výzkumném šetření. Přes dosud přetrvávající nejasnost v etiologii nastiňujeme nejrozšířenější názory na příčiny vzniku těchto poruch. Dále seznamujeme se specifickými i nespecifickými symptomy. Na závěr přiblížíme současné možnosti diagnostiky a intervence v této oblasti.

1.1 Terminologie a definice poruch autistického spektra, klasifikační systémy

V současnosti se setkáváme s různými termíny, které se užívají v souvislosti s problematikou autismu, nejčastěji užívané jsou termíny poruchy autistického spektra, pervazivní vývojové poruchy a autismus. Tyto termíny nahradily v minulosti používané pojmy jako časný dětský autismus, infantilní autismus, autistická psychóza nebo autistické rysy (Říhová a kol., 2011). Termín pervazivní vývojová porucha vyjadřuje, že vývoj jedince probíhá odlišným způsobem než u jedince intaktního a je narušen v mnoha oblastech, jde tedy o poruchu všepřonikající. Tento termín je upřednostňován v lékařství (Jelínková, 2008). V zahraničí se používá termín pervasive developmental disorders se zkratkou PDD (Hrdlička in Komárek, Hrdlička, 2004). Thorová (2006) uvádí, že se ve světě rozšířil i termín poruchy autistického spektra, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám, ale považuje ho za výstižnější, jelikož deficity při této poruše považuje spíše za různorodé než pervazivní. Kromě těchto dvou termínů se můžeme setkat i s pojmem autismus. Peeters (1998) ale upozorňuje na to, že termín pervazivní vývojová porucha vystihuje podstatu postižení lépe než pouze slovo autismus, neboť „autistický“ v omezeném slova smyslu „obrácený do sebe, nezúčastněný“ není nejvýstižnější, protože potíže nejsou jenom v sociální uzavřenosti. Hrdlička (in Hrdlička, Komárek, 2004) a Thorová (2006) upozorňují na příliš volné užívání termínu autistické rysy, jenž se často používá pro označení projevů, které neodpovídají diagnostickým kritériím žádné

poruchy autistického spektra, tak i pro označení komplexních příznaků, které by ve striktní terminologii byly shrnuty pod pojmem atypický autismus.

Poruchy autistického spektra patří mezi poruchy dětského mentálního vývoje, tento vývoj je narušen do hloubky v mnoha směrech. PAS vznikají na neurobiologickém základě (Jelínková, 1999; Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006) a projevují se obvykle v prvních třech letech života (Vocilka, 1994; Hrdlička, Komárek, 2004). Richman (2006) hranici posouvá a uvádí, že se první symptomy projevují obvykle ještě před třicátým měsícem věku dítěte. Beyer, Gammeltoft (2006) ale upozorňují na to, že mnohé základní nedostatky můžeme pozorovat už v dovednostech, které si intaktní děti osvojí už v době 18 a 24 měsíců. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí dítě vyhodnocuje informace odlišným způsobem než děti stejné mentální úrovně, vnímá, prožívá a chová se jinak. Porucha se projevuje širokým a heterogenním spektrem symptomů vyskytujících se převážně v oblasti komunikace, sociálních vztahů, představitosti (Thorová, 2006; Jelínková, 2008). Vocilka (1994) udává, že jedinec s PAS nemá schopnost najít a pochopit smysl společenského a komunikativního světa. S tím souhlasí Průcha (2009) a dodává, že se tento jedinec uzavírá do svého světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. PAS jsou trvalé, celoživotní, neléčitelné. Intervenčními přístupy lze ovlivňovat jejich průběh a zlepšovat kvalitu života osob s PAS (Vocilka, 1994; Peeters, 1998; Říhová a kol., 2011).

V Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů nalezneme pervazivní vývojové poruchy pod kódem F84 (Světová zdravotnická organizace, 1992). Do této kategorie spadají:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná dětská desintegrační porucha (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)

- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)

Dalším klasifikačním systémem byl DSM-IV vydán Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994, který rozlišoval následující kategorie (Thorová, 2006):

- Autistická porucha
- Rettův syndrom
- Dětská dezintegrační porucha
- Aspergerova porucha
- Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná

V roce 2013 byl vydán DSM-V revidující DSM-IV. Při diagnostikování již nerozlišuje jednotlivé výše uvedené diagnózy, ale pracuje s pojmem porucha autistického spektra. Vychází při tom z poznatku, že autistická porucha, dětská dezintegrační porucha, Aspergerova porucha a pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná jsou jednou poruchou s různými stupni závažnosti symptomů (*Americká psychiatrická asociace*, 2013).

Dětský autismus

Dětský autismus patří mezi pervazivní vývojové poruchy, pro jeho diagnostikování je vyžadován nástup příznaků před dovršením třetího roku života a problémy v oblasti komunikace, sociální interakce i představitosti. Variabilita symptomů je značná a projev deficitů se mění s věkem dětí. Častější výskyt této poruchy je u chlapců v poměru 4–5:1 k dívkám. Dětský autismus lze dělit na vysoce funkční autismus (označuje jedince bez mentální retardace, s přítomností komunikativní řeči), středně funkční autismus (zahrnuje jedince s lehkou mentální retardací s více patrným narušením komunikativní řeči a přibývajícími stereotypiemi), nízkofunkční autismus (u osob s těžkou a hlubokou mentální retardací, u kterých není rozvinuta komunikativní řeč, převládají u nich stereotypní a repetitivní příznaky) (Hrdlička in Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006).

1.2 Etiologie poruch autistického spektra

„Konkrétní, specifická příčina autismu není doposud známa. Navzdory mnohým výzkumům zabývajícím se možnými příčinami jeho vzniku doposud nemůžeme mluvit o jednoznačné etiologii. Komplexnost a vysoká variabilita symptomů poruch autistického spektra se odráží ve velkém množství poruch s mnoha příčinami.“ (Pastieriková, 2013, s. 10).

Thorová (2006) uvádí, že poruchy autistického spektra jsou postižením vrozeným a patří mezi neurovývojové poruchy vzniklé na neurobiologickém základě. Řada studií mozku prokázala, že existuje několik variant mozkových dysfunkcí, které vedou k úplnému rozvinutí autistického syndromu. Nejvíce jsou zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, kůry mozkové, hipokampu, spánkového laloku, mozkového kmene a čelních laloků. Nervové buňky v mozku jsou u osob s PAS pravděpodobně „více izolované“ než v mozku zdravého člověka, což hraje roli ve vývoji sociálních a komunikačních interakcí (Thorová, 2006; Gillberg, Peeters, 2008; Jelínková, 2008). Komárek (2004) dodává, že z některých studií vyplývá, že příčinou je velmi časně poškození vyvíjejícího se mozku v období přibližně kolem 24.–26. embryonálního dne. Rodier (in Hrdlička, Komárek, 2004) tvrdí, že příčinou tohoto poškození může být expozice vyvíjejícího se mozku některým lékům nebo teratogenům ve výše zmíněném kritickém období. Gillberg a Peeters (2008) dodávají, že více dětí s PAS než u běžné populace utrpělo poškození mozku nejen během těhotenství, ale i během porodu či těsně po porodu. Köhler (in Vágnerová, 2008) se shoduje s Gillbergem a Peetersem (2008), že infekce jako zarděnky v době těhotenství mohou poškodit mozek a tím přispívat ke vzniku autismu. Dále se diskutují například různé chromozomální a metabolické poruchy nebo postnatální herpes encefalitis (zánětlivá infekce mozku) jako možné příčiny poškození mozkových funkcí nezbytných pro normální vývoj sociálních vztahů, komunikace a představitosti (Gillberg, Peeters, 2008).

Významnou roli ve vzniku PAS hrají genetické faktory. Na vzniku autismu se pravděpodobně podílí různý počet genů v různé míře. Tyto geny tvoří spíše predispozici, která v kombinaci s jinými vlivy určuje vznik PAS a jejich závažnost. Pouze u Rettova syndromu byl objeven přímo gen odpovědný za vznik poruchy (Thorová, 2006).

Hoffman (in Říhová a kol., 2011) hovoří o existenci spouštěcích faktorů PAS, mezi které řadí prostředí (např. olovo, rtuť, hliník), stravu (nedostatek vápníku, hořčíku, železa), metabolické obtíže (např. abnormality v režimu aminokyselin), alergie (gluten, kasein), střevní nemoci (syndrom propustnosti střev nebo přebytek kvasinek) a imunologické poruchy

(infekce, očkování).

1.3 Symptomatologie poruch autistického spektra

Symptomatologie poruch autistického spektra je velmi různorodá. U osob s PAS pozorujeme narušení v oblasti komunikace, sociální interakce a představitivosti. Tyto projevy označujeme jako specifické. Kromě těchto projevů se můžeme setkat i s dalšími – nespecifickými, které nazýváme variabilními nespecifickými rysy. Ty nejsou typické pouze pro PAS, ale setkáváme se s nimi i u neurologických a psychiatrických onemocnění nebo poruch chování (Thorová, 2006; Říhová a kol., 2011).

1.3.1 Specifické symptomy

Komunikace

Vývoj řeči u dětí s PAS bývá narušen. *Zhruba polovina dětí si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům.*“(Paul in Thorová, 2006, s. 98). *„Ale u těch dětí, kde se použitelná řeč vyvine, bývá podivná a nápadná.*“ (Wiener in Hrdlička, Komárek, 2004, s. 37). V minulosti jsme se mohly setkat s míněním, že děti s autismem o komunikaci neprojevují zájem. Nicméně tento názor je mylný a zastaralý, děti s autismem chtějí komunikovat, ale mají k tomu omezené schopnosti (Jelínková, 2008). Porucha komunikace se projevuje ve složce receptivní i expresivní a verbální i neverbální. Deficity v této oblasti jsou velmi různorodé v jednotlivých projevech i celkové míře komunikačního handicapu. Znaky, které budou uvedeny níže, se proto nemusí vyskytovat u všech jedinců s PAS (Thorová, 2006).

Ve verbální komunikaci se setkáváme u dětí s PAS ve složce expresivní i receptivní s obtížemi od nejtěžších forem, kdy dítě vůbec nemluví a řeči také nerozumí, až po formy mírnějšího narušení. V případě, že si děti řeč osvojí, objevují se v ní časté agramatismy, chybné skloňování a časování, vynechávání předložek a spojek nebo záměna zájmen. V oblasti prozodie můžeme pozorovat odchylky v intonaci, hlasové modulaci, rytmu. Dítě může mluvit krátce a úsečně (tzv. staccato) nebo dlouze a rozvlekle (tzv. legato). Řeč bývá chudší na tóny, melodii, vyjadřují se monotónně bez zdůraznění klíčových slov. Setkat se můžeme také s neschopností přizpůsobit hlasitost řeči daným okolnostem nebo situacím (Thorová, 2006; Jelínková, 2008). Mnohé děti s PAS nejsou schopné zevšeobecňovat význam slov (Schopler, 1999). *„Slovo, kterému rozumí v určité situaci, pro ně může být v jiné situaci nesrozumitelné. Záleží na tom, kde se poprvé dítě se slovem setkalo.*“ (Schopler, 1999, s. 52). U osob s lehčími typy poruchy autistického spektra se můžeme setkat také s tzv. literární

přesností, tedy doslovným chápáním slyšeného, která se projevuje nepochopením ironie, sarkasmu, žertů, dvojsmyslů či nadsázky. Dalšími zvláštnostmi, které můžeme často pozorovat v projevech dětí s autismem je echolálie a palilálie. Echolálie může být bezprostřední (dítě opakuje právě slyšenou větu nebo slovo) nebo opožděná (dítě přiřazuje situacím slova nebo věty ne podle jejich lingvistického významu, ale podle konkrétní situace, ve kterých je slyšelo). Palilálie je neustálé opakování vlastních slov či vět často bez zřejmého důvodu šepem (Thorová, 2006; Gillberg, Peeters, 2008). V pragmatické jazykové rovině se poruchy autistického spektra projevují častým nepochopením společenského významu konverzace, děti „nemají obvykle o společenskou konverzaci zájem, neumějí se bavit jen pro radost z kontaktu s druhou osobou.“ (Schopler, 1999, s. 59). Dále se v této rovině projevuje i nepřiměřenost konverzace, například používání nevhodných otázek nebo vulgarit sloužících k upoutání pozornosti, potíže s tykáním a vykáním (Thorová, 2006). U osob s PAS se setkáváme s častým nepochopením toho, co se jim říká. Tyto obtíže umocňuje prezentování například pokynů, které dítě dopředu nezná, sdělení skládající se z více myšlenek, prezentování informací s použitím abstraktních a přenesených významů nebo mnoha slov v dlouhých větách. Proto by osoby komunikující s těmito dětmi měli dbát na to, aby používali věty, které budou odpovídat jazykové úrovni daného dítěte (Schopler, 1999; Jelínková, 2008).

Narušena je i neverbální komunikace, která by u dětí bez PAS dokázala kompenzovat řečový handicap. V oblasti neverbální komunikace je narušena gestikulace, mimika, poloha těla i oční kontakt. U dětí s PAS často chybí nebo je narušeno deklarativní a imperativní ukazování, místo něj často vyjadřují svoje přání vedením dospělého, využívají jeho ruku jako nástroje, například ukazují jeho rukou v knížce nebo na dálku. Spontánní používání gest vyjadřujících „ano – ne“, „papa“ apod. je omezeno, tato gesta dítě užívá spíše po vyzvání. Mimika bývá chudší než u dětí intaktních, často pomocí ní děti s PAS nereagují na aktuální dění. Základní emoční výrazy vyjadřující libost, nelibost nebo odpor bývají nicméně zachovány i u dětí s PAS (Nesnidalová in Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006). Osoby s PAS mívají obtíže s udržováním zrakového kontaktu, problémem může být jak vyhýbání se tomuto kontaktu, tak i dlouhé upřené pohledy. Dítě také nemusí být schopno poznat obvyklou komunikační vzdálenost, může zaujímat příliš krátkou vzdálenost nebo se naopak tělem ani obličejem nenatočí směrem k partnerovi (Thorová, 2006). Potíže se objevují i v receptivní složce neverbální komunikace, děti s PAS obvykle nejsou schopny rozumět výrazům obličeje vyjadřující emoce, gestům, postojům těla či zabarvení hlasu (Jelínková, 2008).

Sociální interakce

„U většiny dětí s autismem se abnormální vývoj v sociálních vztazích objeví už před prvními narozeninami.“ (Gillberg, Peeters, 2008, s. 25). Matky těchto dětí často popisují zvláštnosti, které zaznamenaly ve vývoji dítěte a to například, že jejich dítě nereagovalo, když si ho chovaly, bylo spokojené, když bylo ponecháno samo sobě, ale když se někdo přiblížil, bylo rozrušeno, bylo neobyčejně klidné a hodné nebo naopak probřečelo celé dny (Gillberg, Peeters, 2008).

Sociální vztahy jsou velmi složité, proto se deficity v oblasti sociální interakce objevují u všech osob s PAS, neustálé změny společenského prostředí a chování lidí jim nedávají prostor se na společenské situace předem připravit (Jelínková, 2008). Sociální interakce tedy vyžaduje větší flexibilitu, než jim poskytuje jejich nepružný kognitivní styl, ke kterému přispívá doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, omezená schopnost empatie nebo neschopnost zobecňovat. Porucha sociální interakce je různá podle hloubky postižení u jednotlivých dětí s PAS (Thorová, 2006).

U osob s PAS popsala Lorna Wingová čtyři typy sociální interakce – typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální (Thorová, 2006).

Typ uzavřený podle Wingové vyvíjí pouze minimální či žádnou snahu o fyzický kontakt nebo se tomuto kontaktu aktivně vyhýbá. Nevyhledává také sociální kontakt, nestojí o společnou hru a přátele, ve skupině se stahuje spíše do ústraní. Dítě je samotářské a svému okolí nevěnuje příliš pozornosti (Thorová, 2006). Postupem času obvykle dosáhne vyšší úrovně sociálního vědomí (Peeters, 1998). „*Dokud není narušena jejich denní rutina, která pro ně představuje bezpečí, pak obvykle nemají problémy s chováním. Na jakoukoliv změnu obvyklého pořádku však reagují velmi výbušně, vřeštěním, agresí vůči lidem i věcem, sebezraňováním, psychomotorickým neklidem apod.*“ (Jelínková, 2008, s. 47).

Pasivní typ se sociálnímu kontaktu s ostatními nebrání a nevyhýbá se mu, sám ho však neinicuje a má z něj pouze malé potěšení. V této skupině je nicméně i dost dětí, které mají rády mazlení a jiné fyzické kontakty. U dítěte se projevuje malá schopnost empatie a sociální intuice, omezená schopnost sdílet radost s ostatními a poskytovat jim v případě potřeby útěchu. Děti mohou projevovat o vrstevníky zájem, neví ale, jak se do jejich hry účelně zapojit, a tak se jí účastní pouze pasivně. Mají také omezenou schopnost projevovat své potřeby a snadno vyhoví přáním svých vrstevníků (Thorová, 2006). „*Pasivní děti se obvykle chovají velmi dobře, dokud není narušena jejich denní rutina, které důvěřují.*“ (Peeters, 1998, s. 87). „*Ovšem změní-li se jejich navyklý pořádek, nebo se zvýší sociální napětí, nastane zcela*

zřetelný návrat k jádru autistických symptomů.“ (Gillberg, Peeters, 2008, s. 29).

Typ aktivní-zvláštní se v sociální interakci projevuje přílišnou spontaneitou. „*Děti tohoto typu bývají velmi aktivní, často až hyperaktivní, projevují velkou snahu zapojit se do hry či konverzace.*“ (Jelínková, 2008, s. 48). Často se fyzicky dotýkají jiných lidí společensky nepřijatelným způsobem, nedodržují intimní vzdálenost, mohou používat ulpívavý zrakový kontakt (Thorová, 2006; Gillberg, Peeters, 2008). Mnohdy mají tyto děti velmi vyhraněné zájmy, které dominují v konverzaci a vedou k dlouhým monologům na toto téma. Mohou také klást otázky týkající se společensky nevhodných témat. Tyto osoby mají obvykle velké problémy s chováním (Jelínková, 2008).

Pro děti s vyšším IQ je charakteristický typ formální, afektovaný. Jejich chování je velmi konzervativní, působí chladným až odtažitým dojmem. Děti mají v oblibě společenské rituály, vyžadují jejich dodržování po ostatních a v případě nedodržení se u nich mohou často dostavit afekty zlosti a vzteku. Objevují se u nich potíže s chápáním ironie, nadsázky nebo žertu, to, co slyší, chápou doslovně. V sociálním kontaktu je dítě naivní, pravdomluvné bez schopnosti empatie, a proto se u nich mohou objevovat až šokující výroky (Thorová, 2006).

Thorová (2006) přidává ještě pátou kategorii – typ smíšený-zvláštní. Můžeme se s ním často setkat u osob s atypickým autismem a Aspergerovým syndromem. V tomto typu se prolínají výše uvedené typy chování. To, který z nich se v danou chvíli objeví, záleží na osobě, se kterou je jedinec v kontaktu, na prostředí a situaci. „*Hodně dětí má mnohem kvalitnější sociální interakci s rodiči. Na jiném dítěti je vidět, že ho těší společnost vrstevníků, spontánně ale kontakt nenavazuje, nicméně s dospělými osobami, výrazně mladšími nebo staršími dětmi je v kontaktu velmi aktivní.*“ (Thorová, 2006, s. 74).

Typ interakce ale není stabilním projevem, může se měnit s věkem dítěte a obvykle se vyhraní až v dospělém věku (Thorová, 2006).

Představivost

Narušení představivosti má na vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, děti upřednostňují činnosti a aktivity, které preferují mladší děti, vyhledávají předvídatelnost, a proto ulpívají na jednoduchých stereotypních činnostech a modelech chování. Stereotypnost se objevuje také v oblasti zájmů (Thorová, 2006).

Omezená představivost nedovoluje dětem projevit se širším repertoárem vzorů chování. Stereotypní chování mívá různé, často velmi bizarní formy a mění se s vývojem dítěte. Velmi často se u dětí s PAS objevují opakované pohyby jedné nebo několika částí těla, tzv. motorické stereotypy, které mohou připomínat tiky. Objevují se často v situacích

nepohody či úzkosti a slouží pravděpodobně k uvolnění napětí. Těmito stereotypy může být mávání, plácání rukama, třepetání prsty před očima, kolébání tělem, pohupování, potřásání hlavou, otáčení celým tělem do kolečka, chůze po špičkách a další. Některé tyto projevy mohou časem přerůst v sebezraňující aktivity, jako jsou mačkání očí, bouchání hlavou, kousání zápěstí nebo rány do obličeje. Dále se můžeme u osob s PAS setkat s různými vokálními či verbálními stereotypy, projevujícími se opakováním stejného zvuku, slova nebo kladením stále stejné otázky (Hrdlička, Komárek, 2004; Gillberg, Peeters, 2008; Jelínková, 2008). Mnoho lidí s PAS si vytváří přísné rituály, například některé děti nevstoupí do místnosti, dokud několikrát neotevrou a nezavřou dveře, nebo chtějí jezdit jen autobusem s červeným pruhem, u některých dětí se objevila potřeba otočit se několikrát kolem své osy, než se začnou oblékat (Gillberg, Peeters, 2008; Jelínková, 2008). „*Takové rituály mohou výrazně narušit chod domácnosti a bývají někdy natolik nápadné a pro rodiče znervózňující, že velmi ztěžují rodině styk s veřejností a někdy rodinu společensky izolují.*“ (Jelínková, 2008, s. 54). V případě, že se opakování těchto rituálů něčím naruší, u dané osoby se objevuje úzkost a nespokojenost, která může vést ke škále různých obtíží v chování (Schopler, 1999).

Hře u dětí s PAS a jejich zájmům se budeme věnovat ve třetí kapitole.

1.3.2 Nespecifické variabilní rysy

Mezi nespecifické variabilní rysy patří například poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, motorické obtíže, obtíže se smyslovým vnímáním, abnormality v emoční reaktivitě a problémy v chování (Schopler, 1999; Thorová, 2006).

U dětí s PAS se často objevují problémy s příjmem potravy. Děti jedí nejdle věci jako je například písek, provázky, žvýkají oblečení nebo čalounění nábytku. Mnohdy také vyžadují stále stejná jídla nebo jedí jen potraviny určité barvy nebo konzistence. Některé děti se přejídají a jídlo hltají, jiné ho odmítají nebo ho dlouze přežvykují. Děti mohou mít také potíže s usínáním, buzením se v průběhu spánku a nočním blouděním (Schopler, 1999). Smyslové vnímání je abnormní ve smyslu hypersenzitivity i hyposenzitivity v oblasti zrakové, sluchové, chuťové, čichové i hmatové. Dítě může být například přecitlivělé na zářivky, blesk fotoaparátu, zvuk dopravních prostředků, šum lidských hlasů, kýchání a kašláním nebo může být přecitlivělé na určité pachy a vůně jako osvěžovače vzduchu, parfémy, pot. Hypersenzitivita na chuťové podněty způsobuje extrémní vybíravost a odmítání mnoha potravin. V oblasti hmatového vnímání má hypersenzitivní dítě nechut k dotekům, odmítá používat ručník, nemá rádo špinavé ruce apod. (Thorová, 2006). V motorickém vývoji se setkáváme se špatnou koordinací pohybů v jemné i hrubé motorice, s problémy s rovnováhou,

abnormalitami v chůzi (děti mohou chodit po špičkách) a pohybové imitaci, dále se může objevovat zvýšené (hypertonie) či snížené (hypotonie) svalové napětí, posturace rukou do zvláštních poloh nebo stereotypní pohyby jako poklepávání, otáčení, třepání prsty (Volkmar in Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006). Potíže s emoční reaktivitou se objevují na obou pólech senzitivity. Hypersenzitivní děti jsou dráždivé a afektivní výbuchy vzteku u nich vyvolávají i objektivně nevýznamné podněty. Hyposenzitivita způsobuje malou schopnost reagovat na podněty a situace, které emoční reakci vyžadují. U některých dětí s PAS se můžeme setkat s častou úzkostí, strachem nebo například bezdůvodným smíchem (Thorová, 2006; Paclt, Florián in Vágnerová, 2008). Problémy v chování dětí s PAS se mohou projevat ve formě agrese zaměřené na sebe (zraňují se boucháním, tlučením hlavou o nábytek, mačkáním očí, kousáním rukou nebo trháním vlasů, tzv. trichotilománií) i na druhé (formou bití, kopání, kousání nebo štípání) nebo se může objevit destruktivní činnost v podobě ničení různých předmětů. Je však třeba si uvědomit příčiny tohoto chování. Může se jednat o pocity zklamání z neschopnosti se domluvit, špatný sociální úsudek nebo poruchy smyslového vnímání (Schopler, 1999). Setkat se můžeme také s problémy v sexuálním chování, s přílišnou masturbací nebo masturbací na veřejnosti, dotýkáním se ostatních lidí na nevhodných místech (Howlin, 2009).

1.4 Diagnostika poruch autistického spektra

„Diagnostika je činnost směřující k zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby s cílem odhalit její příčiny, způsob léčby a prognózu vyléčení.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 99).

V současnosti neexistuje žádná zkouška biologického charakteru, která by jednoznačně prokázala autismus, proto se diagnostika zaměřuje na mapování a výzkum chování. Ke stanovení diagnózy je třeba spolupráce různých odborníků (pediatr, psychiatr, psycholog, neurolog nebo logoped). Snahou je zachytit co největší počet dětí co nejdříve. K tomu je zapotřebí, aby co nejširší počet odborníků (pediatrů, psychologů, učitelů, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden či speciálně-pedagogických center) byl schopen vyslovit podezření na tuto poruchu. K diagnostice lze použít řadu screeningových a diagnostických nástrojů, např. CHAT, DACH, AQ test, A.S.A.S., ADI-R, ADOS. V České republice je nejrozšířenější posuzovací škála CARS (Childhood Autism Rating Scale), která byla vypracována v rámci státního programu TEACCH na univerzitě v Severní Karolíně. Škála má celkem 15 položek zaměřených na hlavní projevy PAS (např. vztah k lidem, imitace, adaptace na změny, verbální komunikace, emocionální reakce, zrakové, sluchové

reakce) a každá se hodnotí na stupnici od 1 do 4 podle frekvence a intenzity abnormních projevů. Výsledné skóre orientačně určuje stupeň závažnosti poruchy (Beranová, Thorová et al. in Hrdlička, Komárek, 2004; Thorová, 2006; Jelínková, 2008).

Ke stanovení diagnózy se používají diagnostická kritéria stanovená v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) nebo 4. revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-IV). Oba tyto systémy se shodují, že pro diagnózu autismu je nutné postižení v oblasti sociální interakce, komunikace a představivosti (Gillberg, Peeters, 2008).

DSM-V platný od roku 2013 uvádí, že pro diagnózu PAS jsou nutné přítomné deficity v oblasti sociální komunikace a interakce a omezené opakující se vzorce chování, zájmy a činnosti (*Americká psychiatrická asociace*, 2013).

Podstatnou součástí diagnostického procesu je psychologické vyšetření. Toto vyšetření probíhá ve dvou liniích, mapuje symptomatiku typickou pro děti s PAS a vyšetřuje aktuální schopnosti dítěte. „*Vyšetření má svá specifika, která se váží k problémům v chování a vnímání, a která plynou z obtíží v oblasti komunikace, sociální interakce, představivosti i chování.*“ (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2004, s. 72). Volba psychodiagnostických nástrojů je závislá na míře spolupráce dítěte, na jeho verbální vybavenosti a schopnosti porozumět mluvené řeči. Hlavními psychodiagnostickými nástroji jsou pozorování, rozhovor, vývojové škály (Gesselova vývojová škála, škály N. Bayleyové), testy rozumových schopností (Stanford-Binetova zkouška), Wechslerovy zkoušky inteligence, Ravenovy testy, analýza kresby a grafomotoriky, strukturované pozorování hry, analýza anamnestických údajů (Beranová, Thorová in Hrdlička, Komárek, 2004).

Poruchy autistického spektra jsou množinou příznaků, která zahrnuje kognitivní, motivačně-emoční a behaviorální odchylky od normy. Tyto příznaky nebo jejich skupiny se objevují i u jiných syndromů či onemocnění. Od PAS je třeba v rámci diferenciální diagnostiky odlišit např. mentální retardaci, schizoidní poruchu, obsedantně-kompulzivní poruchu, sociální fobii, sémanticko-pragmatickou poruchu v řeči, Landau-Kleffnerův syndrom, neverbální poruchy učení, ADHD, ADD nebo Tourettův syndrom (Thorová, 2006; Krejčířová in Svoboda et al, 2009).

1.5 Intervence u poruch autistického spektra

Pro osoby s PAS bylo navrženo mnoho léčebných postupů, nicméně poruchy autistického spektra jsou neléčitelné. V současnosti neexistuje žádná terapie, která by přinášela

stoprocentní výsledky. Je však možné průběh PAS ovlivňovat speciálně-pedagogickými, psychologickými, psychoterapeutickými a jinými doplňkovými přístupy (Říhová a kol., 2011).

Mezi intervenční přístupy patří strukturované učení, TEACCH program, behaviorální terapie, alternativní a augmentativní komunikace, muzikoterapie, zooterapie, arteterapie, ergoterapie, fyzioterapie, herní a interakční terapie, rodinná psychoterapie, farmakoterapie. Existuje také řada terapií a metod, u nichž nebyla jejich účinnost vědecky dokázána, např. Son Rise program, facilitovaná terapie, terapie pevným objetím (srov. Thorová, 2006). Z důvodu rozsahu této práce budeme blíže specifikovat pouze ty metody a přístupy, které jsou v České republice nejrozšířenější.

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se snaží umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace dorozumívat se a reagovat na podněty ve svém okolí, tak aby se mohli aktivně účastnit života ve společnosti. Augmentativní systémy podporují již existující, ale nedostatečné komunikační schopnosti a alternativní systémy se používají jako náhrada mluvené řeči (Laudová in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Když u osob s PAS využíváme AAK, nejčastěji používáme předměty, trojrozměrné symboly, fotografie či obrázky. Velmi efektivní je Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), který využívá obrázky na komunikačních kartách například pro dosažení určitého cíle, pro výběr z předkládaných alternativ, pro odpovědi na jednoduché otázky, ale i komentování aktivit a situací. Nevýhodou je, že se zaměřuje pouze na expresivní složku komunikace. Dále se používá Makaton, využívající manuální znaky doplněné mluvenou řečí a symboly a Znak do řeči, který doplňuje mluvenou řeč znaky ze znakového jazyka. Při výběru vhodné metodiky AAK musíme brát v úvahu motorické dovednosti dítěte, přidružené mentální postižení či schopnost navázat zrakový kontakt (Jelínková, 2008; Říhová a kol., 2011; Pastieriková, 2013).

Metodika strukturovaného učení vychází z TEACCH programu. Cílem této intervence je dosažení maximální možné míry vývojového potenciálu a samostatnosti jedince s PAS. Mezi základní principy strukturovaného učení patří individualizace, strukturalizace a vizualizace a při jejich uplatňování se řídíme nastavením systému práce zleva doprava a shora dolů, který vychází z našich kulturních tradic. Princip individualizace spočívá v individuální volbě metod, postupů a forem vizualizačních pobídek, komunikace a motivace, individuálně volených úlohách, individuálně upraveném prostředí. Další dva principy, vizualizace a strukturalizace, spolu úzce souvisí a vzájemně se doplňují. Struktura prostředí umožňuje člověku s PAS se v něm lépe orientovat, předvídat, kde má jednotlivé činnosti vykonávat, v případě změn přispívá k lepší adaptaci a samostatnosti v novém prostoru.

K vizualizaci prostoru využíváme koberce, skříňky, paravány, barevné pásy apod. Časovou strukturu vytváříme pomocí tzv. denních režimů. Jsou to vizualizované sledy jednotlivých činností během dne, které jsou znázorněny pomocí fotografií, obrázků, slovních obrazů či zástupných předmětů. Dítě se tak orientuje v tom, kdy a jaké činnosti bude provádět (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007; Čadilová, Žampachová, 2008).

„Aplikovaná behaviorální analýza je metoda, pomocí které pozorujeme a hodnotíme chování a učíme chování nové.“ (Richman, 2006, s. 17). Nejprve vyhodnocujeme okolnosti, které předcházejí danému chování a následují po něm. Poté můžeme začít učit nové chování pomocí různých technik jako je například pozitivní posilování, pobízení, tvarování či řetězení. Pozitivní posilování posiluje žádané chování tím, že ho odměňuje. Aby odměna neztratila posilující funkci, je třeba ji udělit hned po daném chování, aby dítě pochopilo souvislost mezi chováním a odměnou. Odměny mohou být verbální (např. pochvala), sociální (pohlazení, pošimrání, úsměv) a materiální (pamlsky, hračky). Pobízení provází danou instrukci a podporuje tím žádanou reakci. Pobídky mohou být různé, od slovního povzbuzování, přes fyzické (vedeme ruku dítěte) nebo vizuální (obrázky znázorňující naše pokyny). K nácvičení chování, které dítě ještě neovládá, se používá technika tvarování. Žádané chování se učí odměňováním postupného přibližování tvarovanému chování. Každé přiblížení je dále rozšířeno, až dítě postupně zvládne chování jako celek. Metoda řetězení se podobá tvarování. Využívá se při zvládání složitějších úkolů, které se rozdělí na jednotlivé kroky, každý zvlášť se postupně nacvičuje, potom co se upevní, přistupujeme k nácvičení dalšího. Dále můžeme zmírňovat či eliminovat projevy nežádaného chování např. metodou vyhasínání, rizikem odvety nebo tzv. time-outem. Při vyhasínání přestáváme posilovat nežádanou činnost (například když si dítě vynucuje pozornost křikem, tak na něj nereagujeme). Riziko odvety je metoda, při které je dítěti odepráno něco, co má rádo, po nevhodném chování. Time-out je formou trestu, který následuje po nežádaném chování a spočívá v odejmutí pozitivních stimulů po určitý časový úsek (Richman, 2006; Jelínková, 2008).

2 Hra dětí předškolního věku

V této kapitole se věnujeme hře dětí předškolního věku. Nejprve se zaměříme na vymezení pojmu hra, její definice dle různých slovníků a znaky, které tuto činnost charakterizují. Následně se budeme zabývat jednotlivými druhy her v pojetí jednotlivých autorů a jednotlivými stádii hry z hlediska sociálního vývoje dítěte. Na závěr uvedeme, proč je tato činnost ve vývoji dítěte důležitá a blíže charakterizujeme vybrané druhy her typické pro předškolní věk.

2.1 Vymezení hry a její znaky

Hra je chápána jako specifická forma činnosti starší než lidstvo samo, protože ji můžeme pozorovat nejen u dětí a dospělých lidí, ale i u vyšších druhů zvířat, zejména u jejich mláďat. Z toho lze usuzovat, že má hra instinktivní základ a že je to vrozená aktivita (Severová, 1982; Nakonečný, 1997; Kořátková, 2005). Při hře se formuje lidská osobnost, je to činnost, ve které se seberealizujeme (Kořátková, 2005; Suchánková, 2014).

Podle *Velkého psychologického slovníku* je hra „jedna ze základních lidských činností (vedle učení a práce); provázena pocity napětí a radosti, zpravidla motivovaná sama sebou a zdánlivě bez jiného cíle kromě sebe samotné, má ale blahodárné účinky jak na duševní vývoj a učení, zejména u dětí v raném věku (chápání sociálních rolí, rozvoj fantazie, dodržování pravidel), tak pro duševní zdraví, rekreaci a relaxaci dospělých.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 187). *Pedagogický slovník* hru definuje takto: „Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“ (Průcha et al., 2009, s. 92).

Výše uvedené definice vymezují hru vůči práci a učení, tedy dalším činnostem, ze kterých sestává život člověka. Hra se vyznačuje určitými znaky a vlastnostmi, které ji od těchto činností mohou odlišovat. Čím více se v dané činnosti tyto znaky objevují, tím více ji můžeme označit jako hru (Suchánková, 2014). Kořátková (2005) za základní znaky hry považuje:

- Spontánnost – je viditelná v přirozeném a bezprostředním chování dítěte při hře, ve které uplatňuje své vnitřní zdroje.
- Zaujetí – na hru se dítě často hluboce soustředí, nevnímá okolí a nepřijímá podněty, které s jeho hrou nesouvisejí, je nespokojené při jejím přerušení.

- Radost – při hře dítě prožívá radost, uspokojení, nadšení a spokojenost.
- Tvořivost – dítě ve hře originálně upravuje a konstruuje skutečnosti z okolního světa a nově je kombinuje.
- Fantazie.
- Opakování – dítě se ke svým hrám rádo vrací.
- Přijetí role – dítě si ve hrách volí svoji roli, prozkoumává jednání druhých a atributy jejich života a povolání.

Svobodová a kol. (2010) k dalším atributům hry řadí:

- Svoboda – hra je svobodná aktivita, kterou nelze dělat z donucení, tím by přestala být radostná.
- Neproduktivnost – hra není v materiálním smyslu produktivní, nepřináší materiální statky, ale poskytuje prožitky.
- Časová a prostorová ohraničenost.
- Nejistota – s určitostí nemůžeme říct, jak se bude hra dále vyvíjet a kdy skončí, její výsledek nelze předem určit.
- Podřízenost pravidlům hry, které si určují sami hráči a platí pouze po dobu hry.

Gray (2013) shrnuje znaky hry do pěti bodů:

- Hru si každý volí a řídí sám, hráči mohou kdykoliv skončit – hra je svobodná činnost, hráči si vybírají, zda si budou hrát nebo ne, volí si způsob svého chování při hře a tím ovlivňují její průběh.
- U hry si více než výsledku ceníme činnosti samotné – hra obvykle cíl má, ale je podřízen cestě k jeho dosažení, je součástí celé činnosti a není jediným důvodem pro zapojení se do hry.
- Hra je řízena duševními pravidly – má svoji strukturu, která se ale odvíjí od hráčů samotných, je to činnost prováděná podle pravidel, které jsme si zvolili.
- Hra je nápaditá a není striktní, v určitém smyslu je odtržena od skutečného života – ve hře se uplatňuje představivost a fantazie, odehrává se v reálném prostředí s reálnými prostředky, přesto bývá od reality často odtržena.
- Hra vyžaduje aktivní, pozorný, ale také nestresující stav mysli – to vyplývá z předchozích charakteristik, jelikož hra zahrnuje chování podle pravidel, vyžaduje aktivní a pozornou mysl, nestresující prostřední je zajištěno tím, že jde více o činnost

samotnou než o výsledek.

2.2 Druhy her

Typologie her jsou stejně rozmanité jako hry samotné, neexistuje obecná a jednotná typologie. Odborníci člení hry do různých kategorií podle mnoha hledisek, nejčastěji podle věku, pohlaví, prostředí, druhu aktivity času, počtu hráčů aj. Tyto typologie mohou napomoci uvědomit si, jaká hra u dítěte převládá, co ve své hře rozvíjí, v jakém prostředí si rády hrají apod. (Suchánková, 2014).

Z hlediska míry vedení her je klasifikujeme na spontánní, navozené a vedené. Spontánní hry jsou motivované vnitřně, vycházejí ze zájmů a potřeb dětí. Děti si samy volí náměty hry, hračky, místo či spoluhráče. Když učitelka dětem hry nabízí a motivuje je k nim, hovoříme o hře navozené. Do her vedených (řízených) učitelka svým jednáním zasahuje například vytyčením pravidel, obohacením hry o určité prvky nebo dětem nabízí určité hry s cílem rozvoje některé oblasti vývoje dítěte. Hry navozené a vedené jsou motivované zvnějšku, otázkou ovšem zůstává, zda zachovávají výše uvedené znaky hry (Suchánková, 2014).

Kuric, Vašina (1987) z hlediska druhu aktivity člení hry na funkcionální, napodobovací, rolové, receptivní a konstruktivní. Při hře funkcionální dítě uplatňuje manipulaci s předměty, například čmárá tužkou, hněte plastelínu, a osvojuje si tak zacházení s nimi. Objevují se od kojeneckého věku do 2,5 let. Kolem 2. roku se setkáváme s hrou napodobovací. Děti při ní napodobují činnosti ze života dospělých nebo zvířat, a seznamují se tak s tím, co bude v budoucnu předmětem jejich vlastní práce. Z nich se později rozvíjí hry rolové, kdy dítě přebírá různé úlohy z napodobování dospělých (například hry na maminku a tatínka). Receptivní hry spočívají v přijímání podnětů z vnějšku. Intenzivněji se rozvíjejí ve 3. roce, kdy děti vyžadují četbu pohádek a různých veršů, rády poslouchají hudbu i zpěv. Konstruktivní hra se začne objevovat po 2. roce života a její výskyt roste až do školní docházky. Jednání dítěte je při této hře zaměřeno na cíl a výsledek své činnosti (Kuric, Vašina, 1987).

Langmeier, Krejčířová (1998) nepoužívají termín rolové hry, ale nazývají je úkolovými hrami. Dodávají, že jejich prostřednictvím dítě získává zkušenosti se sociálními rolami, které pozoruje, ale samo zastávat nemůže. Košťátková (2005) rovněž používá odlišné označení, nazývá je hrami námětovými.

Opravilová (2004) člení hry na napodobovací, dramatizující, fiktivní a konstruktivní.

V dramatizujících hrách dítě zkoumá různá témata a situace a zkouší v nich nová řešení, vytváří si názory k těmto situacím (například úklid pokoje, hádka s kamarádem). Fiktivní hry umožňují měnit realitu, dítě v nich uplatňuje svoji fantazii a tvořivost. Prolínají se s hrami dramatizujícími a námětovými. Kořátková (2005) hovoří i o hře pohybové, při které děti uplatňují nabyté pohybové dovednosti a dále je zdokonalují.

Hry lze rozdělit podle pohlaví na dívčí a chlapecké podle činností, které převládají u jednotlivých pohlaví. Za hry dívčí jsou považovány zejména hry námětové a za chlapecké spíše hry pohybové a konstruktivní. Z hlediska prostředí, v němž hry probíhají, je lze rozdělit hry venkovní a vnitřní. Podle počtu hráčů, kteří se hry účastní, hovoříme o hrách individuálních, párových, skupinových a kolektivních (Suchánková, 2014).

2.3 Vývojová stadia hry

Z hlediska sociálního vývoje dítěte určujeme stadia hry, která poukazují na sociální vyspělost dítěte. Jedná se o stadium samostatné, paralelní, sdružující a kooperativní hry (Langmeier, Krejčířová, 1998; Millarová in Svobodová a kol., 2010).

Samostatná hra se projevuje jako vývojové stadium nejvíce od kojeneckého věku do 3 let věku dítěte. Objevuje se ale i později, kdy už dítě zvládá kooperativní hru. Dítě si hraje se svými rukama, s chraстítkem, panenkami či jinými hračkami samo. Dalším stupněm je hra paralelní (souběžná). Děti si hrají vedle sebe, mohou si hrát podobným způsobem se stejnými hračkami, ale nespolupracují spolu. Význam spočívá ve vzájemném napodobování a motivaci k experimentování. V předškolním věku se objevuje sdružující hra, při které děti mohou vykonávat dvě různé hrové činnosti a přitom spolu komunikovat a na určité úrovni i spolupracovat (například je jedno dítě „maminka“ a vaří v kuchyňce a druhé je „tatínek“ a opravuje auto a občas spolu komunikují). Kooperativní hra již vyžaduje spolupráci, domluvení pravidel, rozdělení rolí. Může se jednat o hru na schovávanou, o společnou stavbu, atd. V této hře si dítě může vyzkoušet různé pozice ve skupině, může hru vést a vytvářet pravidla nebo se vedení přizpůsobit. V mateřské škole tyto hry často vyžadují přítomnost učitelky, která dětem pomůže pravidla vytvořit (tamtéž).

2.4 Význam dětské hry

Hra dítěti nepřináší pouze radost a zábavu, ale jejím prostřednictvím se také přirozeně učí, naplňuje své touhy a sny a uspokojuje své potřeby. Hra umožňuje dětem získávat nové dovednosti a poznatky, nové zkušenosti bez obav ze selhání nebo špatného hodnocení.

Podněcuje u dítěte fantazii a kreativitu, podporuje duševní, sociální i pohybový rozvoj. Pomáhá také dítěti odpoutat se od svých problémů, nebo se naopak s některými vyrovnat. Ve hře dítě svoji energii uplatňuje a zároveň ji zde načerpává, dítě se v ní realizuje podle svých možností. (Portmannová, 2004; Kořátková, 2005; Svobodová a kol., 2010; Suchánková, 2014).

Dítě si nehraje vědomě proto, aby se něco naučilo nebo získalo nové dovednosti, i přesto se ale prostřednictvím hry rozvíjí celá osobnost dítěte. Manipulací s předměty dítě získává informace o jejich vlastnostech a vztazích mezi nimi, s novými poznatky aktivně pracuje, uspořádává je a přemýšlí o nich, třídí předměty dle tvaru, barvy či velikosti. Piaget (in Kořátková, 2005) zastává názor, že rozvoj myšlení a hry se navzájem ovlivňují. *„Rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry a na druhou stranu složitější způsoby hry urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení.“* (Piaget in Kořátková, 2005, s. 20). V předškolním věku se u dětí stále více objevuje potřeba hrového partnera. Sdružující a následně kooperativní hra dětí podporuje sociální chování, přijímání a respektování druhých, upevňuje sociální vztahy mezi dětmi. Děti se učí spolupracovat, řešit konflikty, přiměřeně projevovat svoje city a rozdělovat si role. S tím souvisí i rozvoj komunikace. Ve hře dítě nenuceně konverzuje, učí se vyjadřovat svoje nápady a myšlenky. U dětí se prostřednictvím pohybových či manipulačních her rozvíjí také jemná a hrubá motorika. Ve hře si dítě procvičuje zrakovou i sluchovou perцепci tím, jak odlišuje předměty podle různých znaků, rozpoznává figuru od pozadí, učí se poznávat předměty podle zvuku. U konstrukčních a pohybových her se dítě učí orientovat v prostoru a okolním prostředí, osvojuje si pojmy jako nahoře a dole, vpředu a vzadu, daleko a blízko, první a poslední. Hra se rovněž může využít k nácviku sebeobslužných činností (Kořátková, 2005; Rezková in Mertin, Gillernová, 2010; Suchánková, 2014).

2.5 Předškolní věk jako „věk hry“

Vágnerová (2012) udává, že předškolní období trvá od 3 do 6–7 let. Konec této životní fáze je určen sociálně, nástupem do školy.

Mnozí odborníci nazývají předškolní věk obdobím hry (srov. Langmeier, Krejčířová, 1998; Kořátková, 2005; Suchánková, 2014). Pro děti předškolního věku je nejpřirozenější a nejčastější činností, které věnuje převážnou část dne. Hra je ale jednou ze základních potřeb dětí v jakémkoliv věku, i když se k ní později přidávají další činnosti jako školní a jiná práce (Langmeier, Krejčířová, 1998; Svobodová a kol., 2010). Langmeier a Krejčířová (1998) v této

souvislosti upozorňují, že někteří psychologové odmítají hrou nazývat činnosti kojenců a batolat, které jsou zaměřeny na procvičování pohybů s vlastním tělem či jednoduchými předměty. Dodávají, že i hra dospělých má jiný charakter. Proto hra v užším slova smyslu je typická právě pro období předškolního věku.

Pro období mezi 2. a 7. rokem je typická hra symbolická. Činnost, která náleží k jednomu předmětu, je přenesena na objekt náhradní, tj. symbol, který reálný předmět zastupuje. Dítě například zachází s látkou, na které je uzel, jako by to bylo miminko. Slovo „jako“ dětské hře poskytuje neomezené možnosti. Funkcí symbolické hry je upevnění vlastní zkušenosti, děti si ve hře opakují vše důležité, co zažily. Dané události mohou být ale ve hře reprodukovány zkráceně oproti tomu, jak probíhaly ve skutečnosti (Millarová, 1978; Mlejnek, 1997; Suchánková, 2014). Vágnerová (2012) uvádí, že symbolická hra umožňuje dítěti dočasně si realitu přizpůsobit, proto si může problematickou skutečnost zpracovat podle svých představ a přání. Brierley (2000) místo označení symbolická hra užívá termín hra imaginativní.

V předškolním věku jsou pro děti typické hry konstruktivní, pohybové a námětové. Konstruktivní hra na rozdíl od manipulační směřuje k vyhotovení konkrétního výtvaru. Nejedná se pouze o výtvarné trojrozměrné, ale i o konstrukce plošné, tedy kresbu či jiné výtvarné aktivity. Ve 3. roce dítě staví řady kostek a komíny. Záměr své konstrukce sděluje až po ukončení činnosti, později už cíl vyslovuje na počátku realizace, ale v průběhu ho může ještě měnit. Pro 4. rok je typické vytváření ohrádek, do kterých potom dítě situuje další hru např. se zvířátky či auty. Okamžitý stav dané konstrukce ho inspiruje a původní záměr může opouštět. V 5. roce se už soustředí na svou původní konkrétní vizi, kterou už tak jednoduše neopouští. Dítě tvoří rozlehlé stavby se stěnami a různými detaily. V zájmu dítěte je konstruování samotné, po dokončení výtvaru si s ním už většinou nehraje. V 6. roce se soustředí na výsledný produkt, který zdokonaluje a opravuje. Snaží se stavět složité prvky jako schody, tunely a prostor zastřešovat. Dítě rádo kombinuje více stavebnic a usiluje o stavění dle jejich návodů (Kořátková, 2005).

Ve spontánních pohybových hrách dítě ve 3 letech opakovaně zkouší nové pohybové dovednosti. Zpočátku pohyby napodobuje, později přibývá pohybové tvořivosti, která je patrná v tanečních hrách. Dítě prozkoumává možnosti svého těla. Místo, kde žije, již prozkoumáno má a rádo ho využívá k pohybovému hraní. Kolem 4. roku děti rády napodobují hlavní znaky některých sportovních her, hrají si s dalšími dětmi na hřištích a prolézačkách. V 5. a 6. roce dítě se zaujetím zkouší některé specifické pohybové aktivity jako je jízda na kole, lyžování, sáňkování nebo hry ve vodě (Kořátková, 2005).

Námětové hry se zdokonalují postupně s rozvíjející se fantazií a představivostí a schopností komunikovat s druhými. Dítě se snaží vžít do role např. dospělého člověka či pozorovaného zvířete. Roli vědomě přijímá s jejími vnějšími znaky, jako jsou intonace hlasu, gesta, charakteristické verbální i nonverbální výrazy. Důležité jsou i rekvizity související s danou rolí, např. plášť doktora, šátek babičky. V druhé polovině předškolního období náměty realizuje delší časový úsek. Ve hře je vynalézavé a tvůrčí, běžné náměty modifikuje. Pro dítě jsou důležití spoluhráči, se kterými hledají nové vedlejší role, aby se mohla uskutečnit širší dějová rovina příběhu. Později mezi 6. a 8. rokem se vymýšlení námětu a přemýšlení nad jeho vývojem stává hrou samotnou (Kotátková, 2005).

3 Hra u dětí s poruchou autistického spektra

V první části této kapitoly se budeme zabývat narušením představivosti, které má na rozvoj hry negativní vliv. Dále popíšeme průběh vývoje hry u dětí s PAS, uvedeme projevy, které se mohou ve hře u dětí s PAS objevovat, a zaměříme se také na jejich stereotypní zájmy. Na konci kapitoly nastíníme možnosti rozvoje herních dovedností u těchto dětí.

3.1 Narušení v oblasti představivosti

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, narušení v oblasti představivosti patří k základním projevům poruch autistického spektra. Mimo jiné má negativní vliv na rozvoj hry a způsobuje stereotypnost v oblasti zájmů. Jelínková (2000) v souvislosti s tímto upozorňuje, že termín „nedostatek představivosti“ je zavádějící, neboť může navozovat dojem, že se jedná o deficit v kreativité a daný člověk není schopen tvořivé činnosti. Některé osoby s PAS jsou ovšem schopny vytvářet zajímavá díla například v umělecké oblasti, proto někteří odborníci dávají přednost termínu „rigidita v myšlení a chování“ před termínem „nedostatek představivosti“.

Thorová (2006) uvádí, že na vývoj hry a její kvalitu má kromě představivosti vliv rovněž úroveň motoriky, schopnosti imitace, myšlení, sociálních dovedností a sdílení pozornosti.

Během raného vývoje děti vnímají svět pomocí smyslů, přísně realisticky a ještě si neuvědomují, že jiní lidé mohou mít odlišné dojmy a zkušenosti. Mnohé děti s PAS zůstanou na této úrovni konkrétních zážitků po celou dobu svého života. U dětí intaktních se od devíti měsíců života objevuje schopnost využívat sdílenou pozornost s jinou osobou. Jedná se o pozornost, jež je zaměřena na stejnou věc v tomtéž čase, kdy jsou si oba vědomi přítomnosti a zapojení toho druhého. Dítě tak srovnává své pocity a zkušenosti s někým jiným, jeho vnímání světa začíná ladit se světem dospělé osoby. Důsledkem je, že se podstatným způsobem mění představy dítěte, jsou doplněny interpretací představy dospělého člověka. Intaktní dítě si od 18 měsíců vytváří flexibilní mentální představy, je schopno si představit skutečnosti odlišné od toho, co vnímá smysly, například si umí představit, že je panenka živá. Sdílená pozornost je tedy základem pro rozvoj fantazie a představivosti dětí. Tento proces je nicméně pro děti s PAS velmi obtížný z důvodu deficitů v oblasti sociální interakce (Beyer, Gammeltoft, 2006; Moor, 2010).

3.2 Vývoj hry dítěte s poruchou autistického spektra

Ve vývoji dětské hry můžeme vysledovat čtyři hlavní stupně rozvoje, a to hru manipulační, kombinační, funkční a symbolickou. Mnozí se domnívají, že nedostatky v herních dovednostech dětí s PAS se týkají pouze hry symbolické. Ve skutečnosti ale mohou být narušena všechna stadia vývoje hry (Jelínková in Jelínková, Netušil, 2001).

Manipulační (senzomotorická) hra se ve vývoji intaktního dítěte objevuje od čtyř měsíců a spočívá v manipulaci s předměty, jež pomocí ní dítě zkoumá. S předměty hází, kutálí je, točí s nimi, hladí je, olizují a cucají, využívají u toho různé smysly. Příčinné a důsledkové vztahy jsou zde zřejmé (např. dotknu se chrastítka a ozve se zvuk), tudíž nečiní dětem s PAS žádné obtíže. Některé děti s PAS dokonce na tomto stupni vývoje zůstávají, dávají přednost smyslovému vnímání a jejich hra zamrzá na úrovni jednoduché a stereotypní manipulace. Celé hodiny například mačkají kousek nějaké hmoty, olizují hračky, jezdí s vláčky stále dokola či točí kolečky autíček (Peeters, 1998; Jelínková in Jelínková, Netušil, 2001; Beyer, Gammeltoft, 2006; Jelínková, 2008).

Kombinační (organizační) hře se intaktní dítě začíná věnovat od osmi až devíti měsíců. Zpočátku tvoří kombinace náhodně, poté začíná chápat smysluplné spojování předmětů (např. kostky staví na sebe, předměty zapadají do otvorů). Tento typ her zvládají děti s PAS poměrně dobře, zvláště když jsou kombinace na první pohled jasné. Nezkoumají předměty různým způsobem, nezkoušejí nové kombinace, ale věnují se kombinacím stále se opakujícím (tamtéž).

Funkční hra se dle Jelínkové (in Jelínková, Netušil, 2001) u intaktního dítěte objevuje mezi prvním a druhým rokem života. Beyer, Gammeltoft (2006) ale uvádí, že dominuje ve věku devíti až dvanácti měsíců. Dítě začíná chápat, k čemu slouží jednotlivé předměty a používá je správným způsobem. Umí využívat funkčně i předměty, které jsou napodobeninami předmětů skutečných. Děti například češou panenky, jezdí s autíčky, krmí medvídka. Předpokladem pro tuto hru je schopnost dítěte napodobovat, což je pro dítě s PAS velmi obtížné. Lidé totiž nepředstavují pro děti s PAS zajímavý model k napodobování. Většina dětí nedosáhne takové úrovně napodobování, aby byly schopny si hrát funkčně. Někteří napodobovat dokáží, ovšem pouze rigidně, stereotypně a bez tvořivosti (Peeters, 1998; Jelínková in Jelínková, Netušil, 2001).

Symbolická (předstíraná) hra je nejvyšším stadiem ve vývoji hry. Intaktní dítě s ní začíná obvykle kolem 18 měsíců (Beyer, Gammeltoft, 2006), Jelínková in (Jelínková, Netušil,

2001) uvádí, že se objevuje až od 20 měsíců věku dítěte. V rámci této hry dítě může zaměňovat předměty (např. jezdí s kostkou, jako by to bylo auto), dochází také k projekci předstíraných vlastností (např. předstírá, že plyšové zvířátko je živé) a předstírání existence (např. předstírá, že pod postelí je medvěd). U většiny dětí s PAS se symbolická hra nevyskytuje, velmi obtížně totiž chápou význam ukrytý za symbol. Pozorujeme ji pouze výjimečně a většinou mívá repetitivní charakter a dítě pouze opakuje to, co ho naučil někdo jiný (Jelínková in Jelínková, Netušil, 2001; Jelínková, 2008). Baron-Cohen (in Thorová, 2006) uvádí, že pouze 20 % dětí s PAS se zabývá symbolickou hrou oproti 80 % dětí s Downovým syndromem a 90 % dětí bez vývojových obtíží. Absence symbolické hry bývá prvním náznakem, který odborníky může vést ke zvažování diagnózy autismu (Jelínková in Jelínková, Netušil, 2001).

3.3 Projevy ve hře dětí s poruchou autistického spektra

U dětí s PAS se v rámci jejich herních aktivit můžeme setkat s řadou projevů, které mohou odlišovat jejich hru od hry intaktního dítěte. Výskyt těchto projevů je však velmi individuální.

Moor (2010) uvádí, že ve věku kolem 18 měsíců se objevují první charakteristické rysy poruch autistického spektra. Mezi ně patří i nedostatek motivace ke hře, výrazné tendence k zvláštním typům herních aktivit nebo nezájem o běžné hračky jako jsou autíčka, vláčky či hračky znázorňující živé tvory, např. plyšová zvířátka, panenky a jiné figurky lidí. S nimi si děti s PAS většinou příliš nehrají nebo hrají neobvyklým způsobem (Moor, 2010). Můžeme také pozorovat, že se fixují na jednu hračku a opakovaně si hrají jen s ní, i když jsou jim nabízeny hračky jiné. Dítě se také může nových hraček bát, ničí je a rozbíjí (Schopler, 1999; Thorová, 2006; Jelínková, 2008).

Jelínková (in Jelínková, Netušil, 2001) uvádí, že interakce dětí s PAS s vrstevníky během hry souvisí s typem sociální interakce daného dítěte (viz kapitola Poruchy autistického spektra). Dále Jelínková (2008) dodává, že si ale obvykle děti s PAS s vrstevníky nehrají, samy kontakt navazují zřídka. Dítě s PAS je z her vylučováno, protože vrstevníky nebaví, že musí iniciovat kontakt a komunikaci pořád sami. K jejich izolaci přispívá také fakt, že mnohdy reagují na některé situace neobvykle, nevhodně se smějí apod.

Thorová (2006) shrnula projevy, se kterými se můžeme setkat u dětí s PAS v různých typech her na základě výzkumu, který proběhl na klinickém vzorku 137 dětí s PAS v letech 1996-2003. Uvádíme zde některé z nich:

- Autostimulační hra – Děti často vydávají různé zvuky, ulpívají na zvukových

hračkách, prohlíží si prsty, zajímají se o světla, baví je sledovat točící se, třepavé či třpytivé předměty. Moor (2010) dodává, že se dítě může upnout na jednu písničku, nebo vyžaduje, že bude stále nosit sluchátka a poslouchat hudbu.

- Manipulační hra s předměty – Děti mohou s předměty třepat, pouštět je, bouchat s nimi. Někdy se setkáváme s omezenou experimentací s předměty. Děti rády řadí předměty do řad, manipulují s vypínači, přesypávají drobné předměty.
- Funkční hra – Hry jako ježdění s autíčky, kopání míče do branky, apod. se někdy vůbec neobjevují nebo například jen tehdy, když má dítě dobrou náladu či po vybídnutí dospělým.
- Konstruktivní hry – Jednoduché konstruktivní hry jsou děti s PAS většinou schopné. Tvořivost ve vytváření konstrukcí bývá ale omezena, proto se s konstrukcí větších a složitějších staveb neseťkáváme. Děti spíše tvoří stereotypní okruh výrobků. Výtvarné aktivity se u některých dětí objevují méně často, některé naopak vyplňují kresbou většinu volného času. Moor (2010) upozorňuje, že některé děti s PAS mohou být více zaujaty samotnými barvami, mohou mít tendence barvy jíst nebo trhat papír na kreslení.
- Pohybové hry – Děti mohou mít výraznou zálibu v houpačkách a kolotočích, běhají dokola nebo se točí kolem své osy. Moor (2010) dodává, že se mohou pohybovat bez rozmyslu a impulzivně, na houpačkách se naklánějí, aby viděli na zem, nebo při jízdě na kole pozorují své nohy. Také se mohou vyskytovat u dětí s PAS problémy s rovnováhou z důvodu, že mohou mít problémy se zpracováním informací z vestibulárního systému.
- Fyzické interaktivní hry – O hry jako lechtání, zápasení, chytání se apod. většinou děti s PAS projevují zájem. Existuje ovšem i skupina dětí, které mají k fyzickému kontaktu a dotykům odpor.
- Soutěživé hry – Tyto hry bývají pro některé děti s PAS problematické, principu soutěže často nerozumí a nemají smysl pro výhru a prohru. Jiné zase přijmou pravidlo

nutnosti zvítězit rigidně a při prohře dostávají záchvaty vzteku (srov. Schopler, 1999).

- Stolní hry – Hry jako karty, domino či pexeso se děti s PAS učí obvykle v pozdějším věku a často je potřeba ve větší míře vysvětlovat jejich pravidel. Beyer, Gammeltoft (2006); Moor (2010) upozorňují, že chápání principu střídání ve hře je pro děti s PAS velmi obtížné. Setkáváme se s tím, že střídavé hry děti neumí realizovat, což je zapříčiněno vrozeným nedostatkem sociálního porozumění. Rovněž Jelínková (2008) uvádí, že mají problém čekat, než na ně přijde řada.
- Kolektivní hry – Hry na schovávanou, na honěnou či různé skupinové tance jsou pro děti s PAS velmi obtížné, některé se do nich nedokáží zapojit, vyhýbají se jim. Jelínková (2008) dodává, že pochopit pravidla těchto her je pro děti s PAS vždy obtížné, dokáží to jen některé z nich, v tom případě pak vyžadují jejich rigidní dodržování.

3.4 Zájmy dětí s poruchou autistického spektra

Do hry dětí s PAS se promítají jejich zájmy. Můžeme se u nich setkat s omezeným repertoárem zájmů, které bývají často velmi zvláštní. Předměty a témata zájmů se zpravidla po určité době mění, někdy mohou trvat měsíce, jindy roky. Se zájmy, které můžeme pozorovat u dětí s PAS, se můžeme setkat i u dětí intaktních, liší se ale v míře zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti a četnosti opakování. Když je dítěti aktivita přerušena nebo se po něm vyžaduje větší pestrost činností, setkáme se obvykle s problémovým chováním nebo negativismem, kdy s námi dítě odmítá spolupracovat (Thorová, 2006).

Mezi zájmy dětí s PAS může patřit například sbírání předmětů (kousků umělých hmot, kamínek, nálepek, věcí, které se mohou otáčet atd.), získávání a shromažďování informací v určitém úzkém oboru (vše o lanovkách v Alpách, předpovědi počasí, časových pásmech, městské hromadné dopravě atd.), někteří se učí nazpaměť seznamy jmen, telefonní seznamy, apod. Stereotypní zájmy se také promítají do kresby dětí, někdy je stereotypním zájmem kreslení samo. Můžeme se setkat například s kresbou plánek, map, hmyzu, ptáků, větráků, číslic, sifonů či vysavačů (Thorová, 2006; Gillberg, Peeters, 2008; Jelínková, 2008).

Schopler (1999) poznamenává, že zvláštní zájmy mohou produkovat zvláštní dovednosti, talent a pracovní návyky. Mohou být základem pro výuku nových dovedností, které se budou dát využít k užitečným činnostem. Dále uvádí, že je třeba vytvořit kompromis

mezi zvláštními zájmy dětí a společenskými konvencemi.

3.5 Možnosti rozvoje herních dovedností dětí s poruchou autistického spektra

Děti s PAS jsou schopny stejně jako ostatní děti si hrát, jejich hra je sice popisována jako mechanická, bez přirozeného zájmu zkoumat svět, ale jsou schopny mít z ní radost. Herní dovednosti si ovšem neosvojují automaticky, je třeba jim děti naučit (Jelínková in Jelínková, Netušil, 2001; Beyer, Gammeltoft, 2006). Nabyté herní dovednosti poté přináší další výhody. Když se dítě s PAS naučí hrát, bude pro ostatní děti vítaným společníkem ve hře. Umožňuje mu tedy lepší integraci mezi vrstevníky, rozšiřuje si pak škálu sociálního chování a společnou hrou se sourozenci se posílí vzájemná emocionální vazba. Naučí-li se vyplnit volný čas vhodnou aktivitou je pravděpodobné, že se u něj sníží výskyt nevhodného chování či sebestimulačních aktivit (Schopler, 1999; Richman, 2006).

Výběr her pro děti s PAS komplikuje fakt, že je lze těžko motivovat k činnostem, které je nezajímají (Jelínková, 2008). Je proto třeba objevit oblíbenou činnost či hračku a z ní vycházet při nacvičování nových aktivit. Mezi oblíbené hračky dětí s PAS patří např. hračky na klíček, nafukovací balonky, rotující, vibrující, svítící či hudební hračky. Některé děti s PAS lze také motivovat oblíbeným jídlem (Newman, 2004; Griffin, Sandler, 2012).

Před nácvičkem herních dovedností je důležité upravit herní prostředí a modifikovat pomůcky podle schopností dítěte (Richman, 2006). Vybrané hračky musí být přitažlivé, jednoznačné a snadné na manipulaci. Dítěti bychom měli nabízet nejprve jen jednu hračku. Při poskytnutí většího množství hraček hrozí, že je dítě nebude využívat k funkční hře, ale bude je používat neobvyklým způsobem, například je bude rovnat do řad, ukládat jednu na druhou či uklízet do skříní (Beyer, Gammeltoft, 2006; Moor, 2010). Schopler (1999) upozorňuje, že když má dítě v oblibě pouze jednu či dvě hračky, měly bychom se snažit je vyměnit a navozovat hru i s jinými hračkami. Dále je třeba vytvořit vhodný herní prostor, kterým má být jasně ohraničené místo. Prostor nesmí být příliš velký a dítě by v něm mělo být co nejméně rozptylováno. Může to být vlastní stůl, koberec či místo na podlaze vyznačené např. barevnou páskou (Schopler, 1999; Beyer, Gammeltoft, 2006; Richman, 2006).

Odborníci se shodují, že pro děti s PAS je vhodné hru rozdělit na několik dílčích kroků, každý poté učíme zvlášť a postupně je nacvičujeme. Nácvičk může probíhat formou přímého řetězení, kdy se dítě učí jednotlivé kroky v pořadí, ve kterém se při hře vyskytují. Po zvládnutí prvního kroku se k němu přidává druhý a nacvičují se společně. Tímto

způsobem se pokračuje, dokud není hra zvládnuta jako celek. Druhou formou je řetězení zpětné, které probíhá obráceně (Richman, 2006; Moor, 2010).

Pro nácvik her, při kterých se hráči střídají, je vhodné vizuálně označit hráče, který je na řadě obrázkem či předmětem, např. čepicí (Beyer, Gammeltoft, 2006; Gillberg, Peeters, 2008). Richman (2006) navrhuje u her, u nichž není přesně určen konec, použití minutky. Zvukový signál po uplynutí času dítě upozorní, že je třeba hru ukončit a přejít k další činnosti. Dále považuje za vhodné využívat učení pomocí videa, na které nahrajeme požadované chování při hře. Dítěti ho prezentujeme a vhodně ho pobízíme, aby video napodobovalo. Poté můžeme ztlumit zvuk, dítě obvykle pokračuje v komentování videa. Posledním krokem nácviku je realizování činnosti bez pomoci videa.

Beyer, Gammeltoft (2006) jako vhodnou metodu nácviku herních dovedností uvádí metodu napodobování a zrcadlení. Využívají se při tom dvě sady stejných hraček a dospělý nejprve napodobuje činnost dítěte, dítě si tak uvědomí, že může svou aktivitou řídit jeho chování. Dospělý postupně přebírá vedoucí roli a snaží se docílit toho, aby ho dítě napodobovalo, vnáší tak do jeho hry nové prvky.

Praktická část

Hra je v životě každého dítěte velmi důležitá. Je prostředkem k rozvoji celé osobnosti, děti se pomocí ní učí, získávají nové dovednosti a přináší jim radost a zábavu. U dětí s poruchami autistického spektra se ovšem hra vyvíjí odlišně než u dětí intaktních z důvodu narušení v oblasti představivosti, které patří k hlavním projevům PAS. V literatuře bývá uváděno, že děti s PAS postrádají schopnosti a zájem zapojit se do hry a jejich hra je neobvyklá. Cílem tohoto výzkumu bude tedy zmapovat a popsat rysy hry u vybraných dětí s PAS. Zjištěné výsledky nelze zobecnit, protože se jedná o výzkum kvalitativní a také proto, že projevy jednotlivých dětí s PAS jsou velmi individuální.

4 Mapování projevů ve hře dětí s PAS

V první části této kapitoly vymežíme hlavní cíl a dílčí cíle této práce a její výzkumné otázky. Dále pojednáme o průběhu a způsobu výzkumného šetření, popíšeme instituci, ve které šetření probíhalo. V další části představíme metody, jež byly v tomto kvalitativním výzkumu použity, a poté se budeme věnovat charakteristice zvoleného výzkumného vzorku a analyzujeme výzkumné šetření. V diskuzi budou shrnuty výsledky šetření a zodpovězeny výzkumné otázky.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce je **zmapovat hru u dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku.**

Jako dílčí cíle jsme si určili:

- Zjistit, jaké druhy her si děti s PAS v rámci spontánních her volí.
- Zjistit, zda děti s PAS ke své hře vyžadují hrového partnera.
- Zjistit zájem dětí s PAS o hry konstruktivní a zmapovat jejich průběh.
- Zjistit zájem dětí s PAS o hry pohybové a zmapovat jejich průběh.
- Zjistit zájem dětí s PAS o hry námětové a zmapovat jejich průběh.

Pro výzkumné šetření jsme si stanovili hlavní výzkumnou otázku: **Jaké jsou rysy hry u dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku?**

Dále jsme vymezili dílčí výzkumné otázky:

- Jaké druhy her si děti s PAS v rámci spontánních her volí?

- Jakou potřebu hrového partnera mají děti s PAS?
- Jaký zájem mají děti s PAS o hry konstruktivní a jaký je jejich průběh?
- Jaký zájem mají děti s PAS o hry pohybové a jaký je jejich průběh?
- Jaký zájem mají děti s PAS o hry námětové a jaký je jejich průběh?

4.2 Design výzkumu

Výzkumný vzorek byl zvolen záměrným výběrem přes instituci Mateřské školy Olomouc, Blanická 16 pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci této instituce byly záměrným výběrem zvoleny tři děti předškolního věku s poruchami autistického spektra.

Výzkumné šetření probíhalo v jedné ze dvou tříd této mateřské školy. Škola je určena pro děti s poruchami autistického spektra, děti s mentálním a kombinovaným postižením, děti s poruchami sociability a komunikace, ale i děti bez postižení ve věku od půl roku do sedmi let. Škola zajišťuje odbornou detekční, diagnostickou, terapeutickou, rehabilitační, výchovně vzdělávací, zájmovou, poradenskou, metodickou, preventivní pomoc včetně rané péče. Výchovně vzdělávací působení je účelně propojováno s rodinnou terapií. Filosofie školy vychází z motto školního vzdělávacího programu „Naše terapie je život...“. Škola klade důraz na osobnostní přístup, týmovou spolupráci pedagogů a rodičů, individuální formu výuky, zaměřuje se na budování zdravého sebepojetí a vnímání svého místa v životě. Ve škole jsou realizovány prvky TEACCH programu a usnadňované komunikace pro děti s poruchou autistického spektra. Dětem je zde poskytována i muzikoterapie a bazální stimulace.

Ve třídě, kde byl výzkum realizován, je osm dětí, z toho dvě dívky a šest chlapců ve věku od dvou a půl do sedmi let a poruchami autistického spektra a kombinovanými vadami. Ve třídě jsou dvě učitelky a asistentka pedagoga.

První kontakt s dětmi byl navázán během třítydenní praxe v mateřské škole v rámci studia na přelomu listopadu a prosince loňského roku. Během této doby jsme se s dětmi seznámili a poznávali osobnost každého z nich. Děti si na naši přítomnost ve třídě velmi rychle zvykly a nečiní jim žádné potíže. Výzkum byl realizován v období od února do dubna letošního roku v rámci pravidelných návštěv mateřské školy. Po tuto dobu probíhalo průběžné pozorování spontánních her dětí, následně pozorování her vedených.

V rámci pozorování her vedených se zaměříme na hru konstruktivní, pohybovou a námětovou, protože je považujeme za hry typické pro předškolní věk. U každého z těchto druhů her byly dětem předloženy dvě konkrétní aktivity.

Konstruktivní hra

V rámci pozorování konstruktivních her byly zvoleny tyto dvě aktivity:

- Aktivita č. 1 – malba velikonoční kraslice.

Hra probíhala ve třídě u stolu. Děti měly k dispozici čtvrtku formátu A4 s barevně předkreslenou šablonou velikonoční kraslice, vodové barvy, štětec a kelímek s vodou. Dětem byla předložena ukázka hotového výkresu. Malování může u dítěte rozvíjet jemnou motoriku, fantazii a kreativitu, smyslové vnímání, vizuomotorickou koordinaci.

- Aktivita č. 2 – hra se stavebnicí Lego.

Hra probíhala v herně mimo třídu z důvodu snahy eliminovat možnost připojení ostatních dětí do činnosti a zamezit tak tomu, aby ovlivňovaly zájem o hru a její průběh. Děti měly k dispozici stavebnici Lego, plastová a plyšová zvířátka, autíčka. Při konstrukční hře se stavebnicí u dítěte může docházet především k rozvoji jemné motoriky, prostorového vnímání, kreativity, vizuomotorické koordinace, myšlení.

Pohybová hra

V rámci pozorování pohybových her byly zvoleny tyto dvě aktivity:

- Aktivita č. 1 – kuželky.

Tato aktivita probíhala v herně. Hra spočívala ve snaze shodit kutálením míče postavené kuželky na vzdálenost, která byla uzpůsobena dovednostem konkrétního dítěte. Tato hra u dětí rozvíjí zejména vizuomotorickou koordinaci, prostorové vnímání, hrubou motoriku.

- Aktivita č. 2 – „opičí“ dráha.

Pro děti byla připravena „opičí“ dráha ve třídě, hry se účastnily všechny děti. Měly za úkol přejít po lavičce, seskočit dolů, snožmo proskákat třemi obručemi, válet sudy po žíněnce, projít postavenou obručí a proplazit se tunelem. V cíli je čekalo skákání na trampolíně. Dráha byla vyznačena gumovými otisky nohou. Aktivitu jsme dětem nejprve sami předvedli. Hra rozvíjí hrubou motoriku a pohybovou koordinaci.

Námětová hra

V rámci pozorování her námětových byly zvoleny tyto dvě aktivity:

- Aktivita č. 1 - hra na obchod.

Hra probíhala ve třídě v dětském domečku s židličkou a pultem, kde byla umístěna pokladna, nákupní košík a plyšové potraviny. Děti si mohly vyzkoušet roli prodavače i nakupujícího. Hra rozvíjí především komunikaci a sociální interakci, představivost, symbolické myšlení.

- Aktivita č. 2 – hra na doktora.

Hra probíhala ve třídě, využili jsme k ní doktorský plášť a lékařský kufřík s různými nástroji, např. teploměrem, injekční stříkačkou, nůžkami a obinadly. Při této aktivitě se u dětí rozvíjí převážně komunikace, sociální interakce a představivost.

4.3 Metody výzkumného šetření

Tento výzkum je kvalitativní. Vzhledem k záměru výzkumu, tj. zmapovat hru u dětí s poruchou autistického spektra předškolním věku, se kvalitativní přístup jeví jako velmi vhodný. Hendl (2005) uvádí, že kvalitativní výzkum je považován za pružný typ výzkumu, protože výzkumník může výzkumné otázky a výzkumný plán modifikovat či doplňovat v průběhu výzkumu. Sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém intervalu a výzkumný proces má longitudinální charakter. Mezi největší výhody tohoto typu výzkumu je, že umožňuje získat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu, dále umožňuje studovat procesy a navrhovat teorie a dobře reaguje na místní situace a podmínky. Nevýhodou je, že získané znalosti nemusí být zobecnitelné na populaci a do jiného prostředí. Sběr dat a jejich analýza jsou časově náročné a výsledky výzkumu jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem (Hendl, 2005).

V rámci výzkumu byly vypracovány kazuistiky tří dětí. Sedláček (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) uvádí, že smyslem případové studie (kazuistiky) je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům. Pro jejich vypracování byly použity metoda pozorování, analýza dokumentů a rozhovor (interview).

Kvalitativní analýza dokumentů je systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Jedná se o nereaktivní způsob sběru dat. Výhodou je okolnost, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, ke kterým může docházet při rozhovoru, pozorování, měření a testování. Při analýze dokumentů subjektivita výzkumníka hraje roli pouze ve výběru dokumentů, ale ne v informacích, které jsou v dokumentech obsaženy (Hendl, 2005). „*Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum.*“ (Hendl, 2005, s. 204).

Pro účely tohoto výzkumu byla použita dokumentace mateřské školy, lékařské zprávy, zprávy z psychologických vyšetření, zprávy ze speciálně pedagogických center a individuální vzdělávací plány dětí.

Pozorování je definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. (Průcha, Walterová, Mareš in Chráska, 2007). Hendl (2005) pozorování člení na skryté a otevřené podle toho, zda pozorovatel informuje účastníky děje o své činnosti, na pozorování zúčastněné a nezúčastněné podle míry, jakou se pozorovatel účastní na dění a na strukturované a nestrukturované pozorování dle toho, zda se pozorování provádí na základě předem daného předpisu. Chráska (2007) upozorňuje, že při pozorování mohou na pozorovatele působit subjektivní faktory, jež mohou zapříčinit menší objektivitu pozorování, která je největší slabinou této metody. Mezi tyto faktory jsou řazeny haló efekt, logická chyba, předsudky, stereotypizace a analogie, tradice, figura a pozadí, aktuální psychický stav, tendence k průměru, kontrast a shovívavost pozorovatele (srov. Chráska, 2007).

Při nezúčastněném pozorování pozorovatel minimalizuje interakce s pozorovanými subjekty, usiluje o odstup a neutrální přístup. Umístění a chování pozorovatele má být co nejméně rušivé. Nezúčastněné pozorování není oproti zúčastněnému pozorování tak vtíravé a nápadné, což je spolu s menší ovlivnitelností citovou angažovaností pozorovatele jeho největší výhodou. Při zúčastněném pozorování se pozorovatel sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje, nefunguje tedy pouze jako pasivní registrátor dat. Je v osobním vztahu s pozorovanými a účastní se přirozeně se vyvíjejících životních situací (Hendl, 2005). Miovský (2006) jako hlavní výhodu vidí, že pozorovatel má bezprostřední zkušenost se situací a jevy, které pozoruje, má možnost zapojit se do interakcí mezi účastníky a lépe pochopit a popsat co, proč a jak dělají. Při výzkumu byly použity obě tyto metody. Data potřebná pro zmapování spontánní hry dětí s PAS jsme primárně sbírali metodou nezúčastněného pozorování, nicméně se stalo, že jsme byly dětmi do hry zapojeny, tudíž se pozorování stalo zúčastněným. Při pozorování her vedených se vždy jednalo o metodu zúčastněného pozorování.

Rozhovor (interview) je metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumníka a respondenta. Výhodou této metody je navázání osobního kontaktu s respondenty, který umožňuje hlubší proniknutí do jejich postojů. Podle míry, jakou je výzkumníkem řízen, rozlišujeme rozhovor strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. Ve strukturovaném rozhovoru jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. Výhodou je, že všem respondentům poskytuje stejné podmínky a výsledky

se většinou dají dobře statisticky zpracovat. Při nestrukturovaném rozhovoru jsou sled otázek i formulace ponechány na tazateli, který se může volně vracet k jakýmkoliv bodům ve výpovědi respondenta. Jeho výhodou je, že umožňuje snadnější navázání kontaktu a více se přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi předchozími typy. Respondentům se k otázkám nabízí několik alternativ odpovědí a požaduje se od nich vysvětlení (Chráska, 2007). V tomto výzkumu byla použita metoda nestrukturovaného rozhovoru, který byl proveden s učitelkami mateřské školy.

4.4 Analýza výzkumného šetření

Při vypracování kazuistik jsme vycházeli z poznatků získaných osobním kontaktem s dětmi, dále jsme využili informace získané z rozhovorů s učitelkami mateřské školy a čerpali jsme též informace z dokumentace mateřské školy (lékařských zpráv, zpráv z psychologických vyšetření, zpráv ze speciálně pedagogických center a individuálních vzdělávacích plánů dětí).

4.3.1 Kazuistika č. 1

Klient: chlapec M.

Věk: 4 roky, 11 měsíců

Diagnóza: dětský autismus, vývojová dysfázie

Rodinná anamnéza:

Rodina chlapce je úplná. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Otec má diagnostikovanou obsedantně kompulzivní poruchu a je léčen. Matka otce je léčena pro depresivní stavy. Chlapec má mladšího bratra (3 roky, 4 měsíce), který je zdravý. Mezi chlapci byla patrná sourozenecká rivalita, nyní má M. bratra velmi rád a rozumí si s ním.

Osobní anamnéza:

Chlapec byl narozen z první gravidity. Průběh těhotenství byl fyziologický a porod proběhl spontánně v termínu, M. vážil 3500 g., kojen byl 20 měsíců. Chlapec začal chodit kolem věku 15 měsíců a kolem jednoho roku začal říkat první slova. Poté následovala stagnace v řečovém vývoji a kolem dvou let se v jeho projevu některá slova začala vyskytovat znova. Chlapec ovšem používal pro označení předmětů svoje pojmy, pouze někdy používal slova adekvátně a začal je spojovat do dvouslovných vět. Dle rodičů bylo zřejmé, že M. někdy nerozuměl obsahu slov, která opakoval. Ve vývoji chlapce rodiče zaregistrovali změny kolem

18. měsíce. Od svých cca 2 let a 3 měsíců M. nepoužívá pleny. U chlapce byly zaregistrovány zvláštní pohyby, rád se točil kolem své osy nebo bezcílně běhal po místnosti. Rodiče také pozorovali, že se zaměřoval více na detaily předmětů a celek ho příliš nezajímal (např. u hry puzzle).

Ve zprávě z psychologického vyšetření realizovaného ve 3 letech a 3 měsících věku chlapce je jeho vývoj hodnocen jako nerovnoměrný s výraznými disproporcemi. Vizuomotorické dovednosti, vizuální orientace a diferenciacce jsou na dobré úrovni. Deficity jsou patrné v expresivní i receptivní složce řeči. V zájmech a hře se u M. objevují rigidní prvky. O sociální interakci a sociální odměny chlapec zájem neprojevuje, zrakový kontakt navazuje pouze krátkodobý. Chlapcova emotivita je chudší, ale při vyrušení z oblíbené činnosti reaguje velmi rozhořčeně.

Ve 3 letech a 10 měsících věku chlapce jsou projevy jeho sociální interakce stále posuzovány jako nedostatečné. M. se spontánně nemazlí, o kontakt s dětmi sám nejeví zájem. Zrakový kontakt navazuje jen krátkodobě a sporadicky. Na fotografii M. dokáže pojmenovat blízké osoby. V porovnání s mladším bratrem je chlapcova imitace výrazně horší. Spánek je u M. bez poruch a ve stravovacích návycích se neobjevují žádné problémy. Umí počítat, dokáže odečítat od pěti, je schopen naučit se básničku, ale sám o to zájem nemá. Chlapec si rád hraje s vláčky, jezdí s nimi po kolejích, auta si staví do řady, o kreslení zájem nemá, v obrázkové knížce pojmenuje některá zvířata a venku je nejvíce zaujat kamínky a dřívky. Nerozumí účelu použití některých předmětů (např. nechápal smysl skluzavky, i když se díval, jak po ní jezdí děti). M. trvá na stálosti a nemá rád změny (vyžaduje například, aby ho otec myl a matka utírala, výměnu rodičů odmítá). Je méně zvědavý a více rigidní než intaktní děti. V jeho chování se vyskytují zlostné afekty kvůli maličkostem.

Školní anamnéza:

Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu od svých 3 let a 4 měsíců, na kterou se přes počáteční nesnáze postupně adaptoval, nicméně později se začaly při pobytu ve škole objevovat potíže. Chlapec má speciální vzdělávací potřeby, které byly důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání. O rok později začal chodit do mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci vyšetření speciálně pedagogického centra chlapci nebyla zjištěna potřeba asistenta pedagoga ani potřeba snížení počtu žáků ve třídě. Chlapec je v mateřské škole vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu za přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. Adaptace na prostředí školy a kolektiv proběhla bez problémů.

Chlapec ovšem vždy po příchodu do školky vyžaduje nejprve navštívit druhou třídu mateřské školy a až poté je ochoten odejít do své třídy.

Pedagogická diagnostika současných dovedností dítěte:

Oblast hrubé motoriky: Motorické dovednosti jsou na dobré úrovni, při chůzi i běhu jsou pohyby koordinované. Chlapec překročí nízkou překážku, střídá nohy při chůzi po schodech, zvládá chůzi po nakloněné rovině, přeskočí přes čáru, stojí na špičkách s otevřenýma očima zvládá prozatím s dopomocí, na slovní pokyn pohyb zastaví.

Oblast jemné motoriky: M. preferuje při manipulaci s předměty pravou ruku. Úchop je dle charakteru předmětu dlaňový i špetkový (úchop příboru je dlaňový). Chlapec do sebe zvládá zasouvat kolíčky, vyválí váleček z modelíny, umístí tvary do rastru, navléká korálky, provléká kolíček s provázkem malým otvorem, manipuluje s kolíčky na prádlo, otevírá dlaně postupně po jednom prstu, manipulaci s nůžkami zatím nemá dostatečně osvojenou.

Oblast sociálních dovedností: Seznamování s novými osobami probíhá přirozeně. Změny prostředí a změny v obvyklém režimu mu nečiní obtíže. Chlapec se dokáže odloučit od matky. Slova „prosím a děkuji“ používá prozatím spíše po připomenutí.

Oblast sebeobsluhy: M. samostatně vykonává malou potřebu na WC (je vhodnější mu toaletu v průběhu dne připomínat) a po použití WC si samostatně umyje a utře ruce, očista po vykonání velké potřeby prozatím není osvojena. Čištění chrupu zvládá bez větších obtíží, manipulaci s pastou nemá prozatím zcela osvojenou. Chlapec se umí samostatně se svléknout a obléknout s dopomocí při zapínání knoflíků a zipu. M. jí samostatně lžící a učí se napichovat na vidličku, pije z hrníčku a během celého jídla sedí u stolu, nádobí potom ze stolu samostatně sklídí.

Oblast komunikativních dovedností: Zná své jméno a příjmení a reaguje na něj, porozumění řeči je u M. na dobré úrovni, reaguje na slovní pokyny. Samostatně se vyjadřuje jednoduchými větami, adekvátně projevuje souhlas a nesouhlas slovy „ano, ne“, M. umí říct, jak se jmenují kamarádi. Zrakový kontakt je krátkodobý a spíše sporadický.

Oblast smyslového vnímání a rozumových dovedností: M. vyhledá známý předmět na obrázku i na pozadí, odliší jiný obrázek v řadě, poskládá obrázek z několika částí, seřadí tvary dle velikosti. Prozatím nemá zcela upevněny pojmy „nahore a dole, vpředu a vzadu, první a poslední“. Chlapec dokáže určit, odkud zvuk vychází, zopakuje větu ze tří slov, prozatím nemá zcela osvojenou rytmizaci slov. Rozumí pojmem „velký a malý“, pojmenuje geometrické tvary. Zná a pojmenuje domácí, lesní i některá exotická zvířata, dopravní prostředky, ovoce a zeleninu, pojmenuje a přiřadí barvy, pojmenuje jednotlivé části oblečení.

Hra spontánní:

Chlapec se spontánně věnuje nejčastěji hrám receptivním, manipulačním¹ a pohybovým. U M. jsme se setkali také se symbolickou hrou. M. s hračkami manipuluje funkčně, nejčastěji si ke hře vybírá autíčka, se kterými jezdí po koberci. Chlapec také rád poslouchá hudbu, dívá se na pohádky, prohlíží si knížky se zvířátky či příběhy o Krtečkovi nebo kartičky s čísly a písmeny. Při sledování pohádek vyžaduje k sezení vždy stejné místo u stolečku, i když z něj není na televizní obrazovku dobře vidět a M. se musí otáčet, změnu místa chlapec odmítá. M. občas spontánně komentuje dění v pohádce, pojmenovává zvířátka a ukazuje na ně. Chlapec také často sleduje pohádku pouze zpozzdálí. Když se ho zeptáme, zda se chce dívat, odpovídá, že ne, ale dál stojí mezi dveřmi a nechce se posadit. Pohybová hra má u chlapce nejčastěji podobu bezcílného pobíhání, či poskakování, u kterého se směje. M. se často otáčí dokola kolem své osy, baví ho také prolézat tunelem. Dlouhou dobu dokáže strávit pouhým ležením v sedacím vaku, během něhož nepozoruje ostatní děti, ale dívá se do prázdna.

Chlapec ke své hře sám aktivně nevyhledává partnera mezi dětmi ani mezi dospělými. Ostatními dětmi se do jejich hry nechává zapojit a interakce s nimi mu nevadí. Tato interakce probíhá nejčastěji na úrovni hry paralelní. M. například jiný chlapec podá autíčko a jezdí s nimi po třídě, během hry spolu nespolupracují a pravidla společně nedomlouvají. U M. jsme se setkali rovněž s hrou kooperativní. M. po hře paralelní svému hrovému partnerovi navrhl, že si půjdou odpočinout a zavedl ho na koberec, chlapec si lehnul, M. ho přikryl sedacím vakem, pod hlavu mu umístil plyšová zvířátka, řekl mu „ted' zavři očička a spinkej“ a lehnul si k němu, oba chlapci předstírali, že spí. V této hře M. využil symbolické prvky, kdy místo polštáře použil plyšová zvířátka a místo peřiny sedací vak.

Chlapec při hře komunikuje nejčastěji pomocí jednoduchých vět či jednotlivých slov. V případě, že ve hře nastane nějaká konfliktní situace, například, že stejnou hračku jako M. chce i jiné dítě, dává chlapec najevo svůj nesouhlas kňouráním. Pozornost při hře dokáže udržet velmi dlouho, když je jí zaujat, někdy ale střídá činnosti po pár minutách. Svě hry obvykle o nové prvky příliš neobohacuje a nerozvíjí je. Hra je také ovlivněna stereotypními vzorci v chlapcově chování. M. si často nosí do mateřské školy svoje hračky, například knížku nebo kostky s čísly, dává si na ně vždy pozor a nezapomene si je zase odnést domů.

¹ Manipulační hrou chápeme činnost, při které dítě manipuluje s hračkami či jinými předměty za účelem hry.

Hry vedené:

- Malba velikonoční kraslice

Chlapce jsme ke hře motivovali předvedením vajíčka ve skořápce a rozhovorem o něm. M. vajíčko poznal a pojmenoval, začal se o něj ihned zajímat. Poté jsem mu ukázala vymalovanou kraslici s tím, že si jedno vajíčko může také takto ozdobit. M. si sedne ke stolečku, vezme si štětec a chce začít malovat na opravdové vejce, po vysvětlení přestává a vybere si jednu z nabízených předkreslených šablon kraslice. M. nejprve nabírá vodu štětcem a zapíjí ji do jednotlivých barev palety a se zaujetím to dlouhou dobu sleduje. Po pobídnutí začíná malovat, vybírá si v prostředku šablony trojúhelníkový vzor. Trojúhelníky ale nevymaluje celé, přepůlí je svislou modrou čarou. Ostatní dílky poté už ale vybarvuje. M. volí dílky náhodně, nevymalovává je popořadě. O výběru barev dlouze přemýšlí, několikrát si jednu barvu vybere, ale pak se opraví například slovy „ne, žlutou“, štětec vypere a nabírá barvu novou. M. se při vybarvování velmi snaží, dbá, aby barva byla všude a aby nepřetáhnul. Poté M. štětec odloží se slovem „hotovo“. Chlapce se po skončení hry ptám, co to je, M. mi odpovídá „to je krásné vajíčko“. M. si potom znovu bere opravdové vejce a začíná ho loupat ze skořápky. Hra chlapce trvala cca 25 minut. Pozornost chlapce byla po celou dobu velká, soustředil se a byl při vymalovávání velmi pečlivý, na ostatní děti po tuto dobu nereagoval. Při hře byl nejvíce zaujat opravdovým vejcem a byl fascinován zapíjením vody do vodových barev. M. se v průběhu hry sám od sebe verbálně příliš nevyjadřoval, ale na naše otázky odpovídal, například když jsme se ho zeptali, jakou barvu si zvolil. Chlapec volil různé barvy a střídal je, použil zajímavý prvek, když trojúhelníková pole nevybarvil celá, ale přepůlil je svislými čarami. Výsledná malba chlapce odpovídá jeho věku, M. nepřetahuje, přitlak na výkres i při nabírání barev je ale menší, protože štětec drží výš.



Obrázek č. 1: chlapec M. – malba kraslice (zdroj: z archivu autora práce)

- Hra se stavebnicí Lego

M. jsme se snažili namotivovat ke stavbě kostek pomocí autíčka, navrhli jsme, že bychom pro něj mohli postavit garáž. M. na návrh odpovídá „ano“ a začíná si vybírat kostky. V krabici s kostkami jsou dva druhy stavebnice, které se od sebe pouze nepatrně liší, ale M. si sám pečlivě vybírá pouze ty, které na sebe pasují. Nejprve začíná kostky stavět na podložku, vytváří dlouhou řadu, ke které na dvou místech příčně připojí dvě kostky. Tuto stavbu poté objíždí autíčkem a o další stavění už nejeví zájem. Zkoušíme M. motivovat k pokračování hry stavbou věže. M. autíčko odkládá a přidává se k nám. Při stavbě věže dodržuje základní tvar, který jsme postavili. Používá u toho stejnou velikost kostek, jakou jsme použili my nebo dvě kostky poloviční velikosti tak, aby byl tvar dodržen. Hotovou věž si potom pokládá na hlavu a zkouší, zda ji na hlavě udrží. Poté, co mu spadne a rozbije se, začíná ji opravovat. M. si začíná znovu hrát s autíčkem, postavíme pro něj tedy most, abychom si pod ním mohli posílat autíčko. Chlapce vyzveme, zda nechce most vylepšit, M. souhlasí a při stavbě vychází znovu z načaté konstrukce. Chlapec se velmi soustředí, postupuje pomalu a každou kostku pečlivě vybírá, je ale třeba ho k činnosti vždy podnítit. Dává si pozor, aby mezi kostkami nebyly

žádné mezery. Chlapec je motoricky obratný, stavění i rozebírání kostek mu nečiní žádné problémy. Původní stavbu rozšiřuje vertikálně. Když se ho zeptáme, zda je most hotový, odpovídá, že není a opravuje nás, že je to tunel. K němu nakonec přidává i vlastní prvek – komín. Chlapec se při hře sám slovně neprojevuje, pouze odpovídá na otázky a o konverzaci ohledně výtvoru nemá zájem. Hra konstrukční se u M. střídala s hrou manipulační a svůj výtvor po dokončení nadále využíval k hraní. Konstrukční hra chlapce nyní neodpovídá jeho věku, není příliš tvořivá, jediný prvek, který M. přidal sám je komín, jinak vždy pouze pokračoval ve stavbě toho, co jsme načali. Úplně sám postavil zpočátku pouze dlouhou řadu kostek. Hra trvala cca 30 minut.

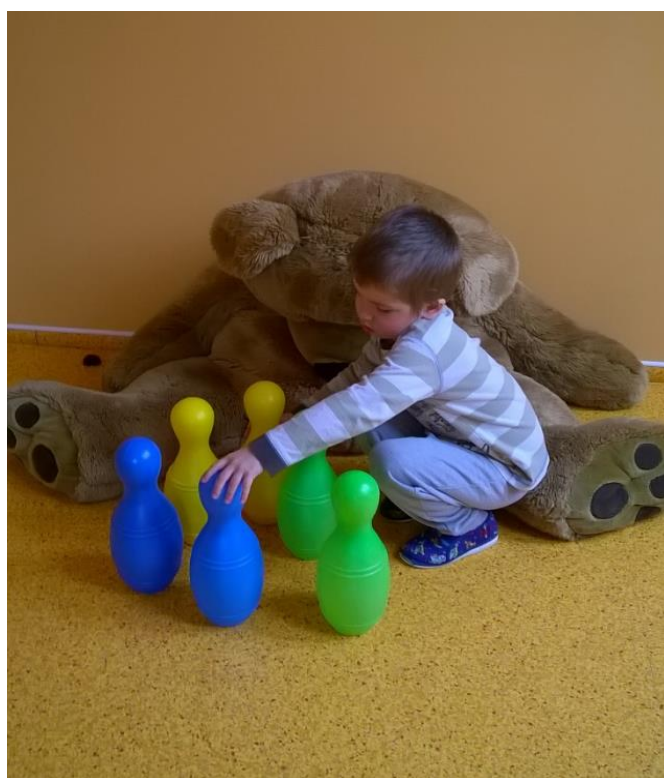


Obrázek č. 2: chlapec M. – stavba Lega (zdroj: z archivu autora práce)

- Kuželky

Chlapce tato hra ihned zajímá, jakmile kuželky uvidí, bere si míč. Ukážeme mu značku ve vzdálenosti cca tří a půl metru, ze které má míč kutálet. M. ho kutálí oběma rukama. Když nějakou kuželku shodí, skáče radostí. V případě, že kuželky netrefí, nabízíme mu druhý míč na další pokus. Ten ale M. odmítá a vyžaduje původní míč, pro který si sám dojde, a vrátí

se na značku, odkud to zkouší znovu. Po pár pokusech chlapci vzdálenost zkrátíme, aby se mu lépe dařilo. M. si shozené kuželky sám postaví. Chlapec chápe pravidla hry a zpočátku je dodržuje, poté už si začíná vzdálenost ještě více zkracovat až na cca jeden metr. Když se mu nedaří některou kuželku trefit, přijde přímo k ní a ťuknutím míče ji shodí. Zájem o hru postupně opadá a po cca 10 minutách, když se M. zeptáme, jestli chce ještě kutálet, odpovídá, že ne. Schopnost vizuomotorické koordinace zhruba odpovídá chlapcově věku, je schopen zaměřit na cíl a kutálet míč správným směrem.



Obrázek č. 3: chlapec M. – hra s kuželkami (zdroj: z archivu autora práce)

- „Opičí“ dráha

Chlapce k aktivitě zvláště motivovat nemusíme, pohyb sám je pro něj motivační. Po dobu než na něj vyjde řada, v klidu sedí na židličce a je vidět, že se na aktivitu těší. Při vystupování na lavičku se nás sám chytá za ruku, přechází ji s držením. Z lavičky skáče přímo do první obruče. Skoky snožmo do obruči zvládá bez problémů. Při válení sudů se mu nepodaří pohyb napodobit zcela, sudy válí s pokrčenými koleny. Chlapec projde obručí a tunel obratně proleze „po čtyřech“. Před tím, než vystoupí na trampolínu, si přesně stoupne na vyznačení gumovými otisky nohou a až poté začíná na trampolíně skákat. To se mu velmi líbí a po dobu skákání volá „jupí, juchů“. Chlapec zvládne skákat samostatně, ale raději ho držíme za ruce.

M. si poté sedá na židličku a trpělivě čeká, až se ostatní vystřídají a přijde na něj znovu řada. Poté už na lavičku stoupne sám bez držení, válení sudů je i napodruhé méně obratné. M. po celé dráze vždy přesně stoupá na gumové otisky nohou. Hra chlapci přináší radost a uspokojení, zaujat je po celou dobu. Po ukončení hry na vyzvání pomáhá uklidit třídu. Chlapci kromě válení sudů nečiní dané prvky obtíže, při hře je podobně obratný jako jeho intaktní vrstevníci. Chlapec pochopil a dodržoval pravidla hry, vždy čekal, až na něj přijde řada.



Obrázek č. 4: chlapec M. – „opičí“ dráha (zdroj: z archivu autora práce)

- Hra na obchod

M. se opakovaně snažíme ke hře namotivovat pomocí košíku s plyšovým ovocem a ukazujeme mu, s čím si může hrát. M. hru odmítá a „do obchodu“ jít nechce. Zkoušíme tedy do košíku přidat opravdové sladkosti, načež se M. o hru začne zajímat. Plyšové potraviny i se sladkostmi vyskládáme na pult, M. ve hře začíná jako zákazník. Hra je zpočátku výrazně vedena námi, M. upozorňujeme, že musí pozdravit, když přijde do obchodu a vybízíme ho, ať si vybere, co chce nakoupit. Každou věc, předtím než si ji vloží do košíku, pojmenuje a čeká,

až ji započítáme na pokladně. Poté, co si nabere všechny vystavené věci, vyzveme M., ať za nákup zaplatí a předvedeme mu, jak si má vytáhnout z kapsy „peníze“ a zaplatit (šlo pouze o vykonání pohybu rukou bez použití symbolických předmětů). Poté se rozloučíme slovem „na shledanou“ a M. odchází, z košíku si vyloží nákup a sní sušenku. S chlapcem si role vyměníme a M. hraje prodavače. Obsah košíku si sám narovná na pult a košík nám podá. Chlapec vyžaduje, abychom nakoupili vše, co má vystaveno a na pokladně pokaždé zmáčkne tlačítko. Poté otevírá pokladnu a ukládá do ní „peníze“, které od nás převzal a rozloučí se s námi. Totožným způsobem se hra z podnětu M. opakuje ještě dvakrát. Chlapec již odmítá výměnu rolí a zůstává prodavačem. V průběhu hry se M. do role vžil, hru ale žádným způsobem neobohacoval a nové prvky nepřidával. Hra je ukončena, protože chlapec musí odejít na svačinu, po ní už se M. ke hře nevrací. Chlapec se v průběhu hry vyjadřoval jen jednoslovně za postavu prodavače, žádné nové náměty nenavrhol. Přes počáteční nezáměr o tuto hru M. nakonec aktivita zaujala.

- Hra na doktora

Chlapce jsme se pokoušeli ke hře několikrát neúspěšně motivovat. Teprve když mu navrhneme, aby nám ošetřil bolavý prst, M. souhlasí, oblékne si doktorský plášť a píchne nám do prstu injekci a prst nám pofouká. Poté nás začne vyšetřovat pomocí dalších nástrojů z doktorského kufříku, změří nám teplotu, podívá se do uší, poklepe na ruku a prst zaváže obinadlem. Použití všech nástrojů doprovází slovem „píp“. Role si poté na náš návrh vyměníme, M. na otázku, co ho bolí, odpovídá, že prst, a bere si injekční stříkačku. Chlapci vysvětlíme, že doktorem jsme teď my a on je náš pacient, nechá se námi tedy ošetřit. Po dobu hry je nejvíce zaujat manipulací s jednotlivými nástroji. Roli doktora přijímá, ví, co doktor dělá, ale rozhovoru v rámci těchto rolí se účastní pouze na úrovni odpovědí „ano, ne“ a odpovědí, že ho bolí prst. Hra trvá krátkou dobu a M. o další výměnu rolí nestojí. Na rozdíl od intaktních vrstevníků, M. ve hře není tvůrčí a námět dále nerozvíjí.

4.3.2 Kazuistika č. 2

Klient: Chlapec R.

Věk: 5 let, 2 měsíce

Diagnóza: dětský autismus, středně těžká až těžká mentální retardace

Rodinná anamnéza:

Rodina chlapce je úplná. Matka má diagnostikovanou schizoafektivní poruchu, je v psychiatrické péči. Otec je zdravý. Chlapec nemá žádné sourozence.

Osobní anamnéza:

Chlapec byl narozen z první gravidity. Průběh těhotenství byl fyziologický, porod se uskutečnil po termínu císařským řezem pro hrozící asfyxii plodu, chlapec nebyl kříšený. Poporodní adaptace probíhala v pořádku, z porodnice byl chlapec s matkou propuštěn v obvyklém termínu. Chlapec nebyl kojený. Raný psychomotorický vývoj probíhal v normě, chlapec začal samostatně chodit kolem jednoho roku. Vývoj řeči byl zpočátku také v širší normě, R. broukal, žvatlal. Mluvit ale nezačal ani po třetím roce. Zlom ve vývoji chlapce nastal kolem 18 měsíců a dle rodičů mohl mít spojitost s dvouměsíční hospitalizací matky v psychiatrické léčebně. Chlapec se „vrátil“ na vývojovou úroveň jednoho roku. Zvláštnosti rodiče pozorovali ve stravovacích návycích chlapce, R. pevnou stravu nekousal, čekal, až se mu rozpustí v ústech, potom ji odmítal úplně, byl tedy krmen převážně tekutou stravou.

Psychologické a neurologické vyšetření uskutečněné v chlapcových 2 letech a 11 měsících poukazuje na výrazné odlišnosti v oblasti sociální interakce a chování. R. zrakový kontakt navazuje pouze krátkodobě, na předměty neukazuje. Výrazně je narušena expresivní i receptivní složka řeči. Chlapec vokalizuje bez sociálního významu, nelibost dává najevo mrčením a pláčem. R. s obtížemi rozumí základním pokynům. Úroveň řeči odpovídá 6 měsícům. Nosí pleny přes den i na noc, potřebu sám nenahlásí. R. je stále krmen tekutou stravou, pije z láhve nebo hrníčku, umí si vysvléknout oblečení a vyzout boty, při oblékání spolupracuje pouze částečně. Chůze je zralá, ze schodů a do schodů nohy střídá, jde ale s přidržováním, běhá, míč kopne i hodí. Úchop má méně obratný. Oblast jemné i hrubé motoriky odpovídá 19 až 20 měsícům. R. si hraje s autíčky, hází s nimi o zem, s předměty manipuluje spíše nefunkčně, u čtené pohádky pozornost neudrží, knihy či časopisy trhá, hříčky jako např. „paci paci“ nevyhledává. R. rád jezdí dopravními prostředky. Mentální vývoj odpovídá 12 měsícům.

V chlapcových čtyřech a půl letech se opoždění objevuje především v oblasti sociální interakce a sociálních dovedností, ve vývoji receptivní i expresivní složky řeči. Vývoj je výrazně nerovnoměrný a opožděný. R. neudrží zrakový kontakt, nereaguje na zavolání, sluch má ale v pořádku. Expresivní složka řeči je na úrovni dětského žargonu, občas ale zopakuje nějaké slovo. Hra je pouze manipulativní. Chlapec nemá osvojeny návyky, stále nosí pleny a je krmen tekutou stravou. Objevují se u něho určité rituály (např. při čištění zubů).

Školní anamnéza:

Chlapec má speciální vzdělávací potřeby, které byly důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání. Od svých 4 let a 7 měsíců je zařazen do mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro chlapce byl sestaven individuální vzdělávací plán, podle kterého je zde vzděláván. Chlapci nebyla zjištěna potřeba asistenta pedagoga, ani potřeba snížení počtu žáků ve třídě. Na prostředí a kolektiv dětí mateřské školy se R. adaptoval velmi rychle, nepřítomnost rodičů zvládá bez problémů.

Pedagogická diagnostika současných dovedností dítěte:

Oblast hrubé motoriky: Motorické dovednosti jsou na dobré úrovni. R. střídá nohy při chůzi po schodech, překročí překážku, zvládá chůzi po nakloněné rovině, vyvýšené rovině, přeskočí přes čáru, umí válet sudy, stát na jedné noze, stát na špičkách, hází a umí chytit míč. Na slovní pokyn pohyb zastaví.

Oblast jemné motoriky: Předměty bere do ruky špetkovým úchopem. Chlapec do sebe s menšími obtížemi zvládá zasouvat kolíčky, vyválí váleček z modelíny, umístí tvary do rastru, navléká korálky větší velikosti, provléká kolíček s provázkem malým otvorem, s menšími obtížemi manipuluje s kolíčky na prádlo, otevírá dlaně postupně po jednom prstu.

Oblast sociálních dovedností: Chlapec spontánně navazuje kontakt s dospělou osobou, v kontaktu s dětmi je aktivní. Má vysokou míru sociální imitace, napodobuje činnosti ostatních dětí a opakuje i jejich stereotypní činnosti a pohyby. Změny prostředí a změny v obvyklém režimu mu nečiní obtíže. Chlapec se dokáže odloučit od rodičů.

Oblast sebeobsluhy: R. samostatně vykonává malou potřebu na WC, poté si samostatně umyje a utře ruce, očista po vykonání velké potřeby prozatím není osvojena. Čištění chrupu zvládá bez větších obtíží, manipulaci s pastou nemá prozatím zcela osvojenou. Chlapec se umí s dopomocí svléknout a obléknout. R. umí jíst lžící, ale jídlo často odmítá, potravu téměř nekouše a polyká ji v celku, pije z hrníčku a během celého jídla sedí u stolu, nádobí potom ze stolu samostatně sklídí.

Oblast komunikativních dovedností: Porozumění řeči je u R. na dobré úrovni, reaguje na slovní pokyny. Samostatně se vyjadřuje dětským žargonem, jedním slovem nebo jednoduchou větou. Zrakový kontakt navazuje bez obtíží s dospělou osobou i dětmi.

Oblast smyslového vnímání a rozumových dovedností: R. vyhledá známý předmět na obrázku i na pozadí, poskládá puzzle ze čtyř dílů, předměty přiřadí dle barvy. Chlapec dokáže lokalizovat, odkud zvuk vychází. Zatím nemá osvojeny pojmy „nahore a dole, vpředu

a vzadu“. Rozumí pojůmům „velký a malý“, prozatím nerozlišuje geometrické tvary, pozná a pojmenuje některé číslice, ale představu množství vytvořenou nemá. Zná a pojmenuje zatím pouze některá domácí a lesní zvířata, některé kusy oblečení, zcela osvojeno nemá zatím pojmenovávání barev.

Hra spontánní:

Chlapec ke své hře partnery aktivně vyhledává mezi dětmi, dospělé ke své hře nepotřebuje a téměř je nevyhledává. Je schopen hrát si také sám. S dětmi navazuje kontakt ne vždy přijatelnou formou, někdy se ke hře dětí připojuje tak, že jim vezme hračku, se kterou si zrovna hrají a snaží se do hry zapojit tímto způsobem. Často si také vybírá hračky, se kterými si už nějaké dítě hrálo a které ještě nejsou uklizené, spíše než aby si šel sám vybrat hračku z poličky. R. velmi často hru ostatních dětí napodobuje, mnohdy i s jejich projevy během ní.

Chlapec si vybírá hry manipulační a pohybové, setkali jsme se také s hrou konstruktivní. R. se například zapojil do pohybové hry jiného chlapce a začali si spolu házet s plyšovou kostkou. R. se několikrát povedlo kostku chytit, když mířila přímo na něj. Během hry se chlapec smál a poskakoval. Druhého chlapce slovy pobízela, aby chytal. Chlapec také napodobil hru jiných dětí, které se držely za ruce a točily se dokola, za partnera pro tuto hru si vybral nás a začal se s námi po vzoru dětí točit. Dále se například připojil k jinému chlapci, který házel plyšová zvířátka do vzduchu, a opakoval pohyb po něm včetně jeho zvukových projevů. Při hře s předměty manipuluje funkčně, například telefonní sluchátko si přikládá k uchu a říká „haló“, tiskátka tiskne na papír, jezdí po zemi s autíčky, prohlíží si knížky, hraje si s pokladnou, rád si hraje s dřevěnými skládačkami s různými obrázky. R. se zřídka věnuje hře konstruktivní, pokud ano, staví například věž z plyšových kostek, kterou potom zbourá, což se mu velmi líbí a tuto hru několikrát opakuje. Umí také postavit věž z dutých kostek a následně ostatní děti pozoruje skrze ni.

Chlapec se při hře vyjadřuje nejčastěji dětským žargonem, jednoslovně nebo jednoduchou větou. Také opakuje projevy jiných dětí. Když chlapec napodobuje hru ostatních, dále už ji nerozvíjí a neobohacuje. Fantazii a představivost při hře spíše nezapojuje. V případě, že chlapci není nějaká činnost učitelkami dovolena, nesouhlas vyjadřuje použitím slova „ne“ a mračením se, výjimečně se můžeme setkat i s tím, že si chlapec lehne a bouchá pěstmi do země. Pozornost při hře dokáže udržet po dlouhou dobu, když jej zaujme a baví.

Hry vedené:

- Malba velikonoční kraslice

Chlapce jsme motivovali předvedením výkresu s vymalovanou kraslicí, o který se začal hned zajímat. R. si vybral předkreslenou šablonu s kraslicí, poté si bere štětec, namáčí ho do vody a začíná s ním malovat po výkresu, aniž by si na něj nabral barvu. Přestože mu ukážeme správný postup, R. se více soustředí na obarvování vody než malování kraslice. Po chvíli na výkres začíná malovat, dlouho se soustředí pouze na jedno políčko, na které nanáší různé barvy. Také zkouší štětcem obtahovat kontury jednotlivých políček, než přistoupí k jejich vybarvení. Při malování nepostupuje systematicky a přeskakuje z různých políček, experimentuje s barvami a vymalovává již hotová políčka. Maluje ale spíše po vyzvání, jinak je zaujat více kelímkem se špinavou vodou, na který zkouší malovat. Chlapec se při hře vyjadřuje převážně dětským žargonem, občas pojmenuje bravu, kterou si vybral. Štětec drží příliš vysoko a i po tom, co mu upravíme držení, ruku posouvá výš. Přítlak na výkres i při nabírání barev je menší. Hra trvá cca 15 min, R. po jejím dokončení neprojevuje zájem o další malování. Chlapec přetahuje a pozornost směřuje spíše ke kelímku s vodou než k samotnému malování. Nejvíce se mu líbí míchání různých barev dohromady a malování po kelímku.



Obrázek č. 5: chlapec R. – malba kraslice (zdroj: z archivu autora práce)

- Hra se stavebnicí Lego

Chlapce se snažíme ke hře namotivovat přes zvířátko, navrhujeme, že mu postavíme ohradu. R. nás pozoruje, ale ke stavění se nepřipojuje. Po chvíli začíná stavět sám a kostky spojuje bez zjevného směřování ke konkrétnímu výsledku. Chlapec k sobě spojí pouze pár kostek, poté je odkládá a znovu vytvoří ještě tři malé útvary ze dvou až tří kostek. Vzniklé části k sobě ale nijak nepropojuje, jen je kupí k sobě. Na otázku, co staví, nám chlapec neodpovídá. Hra trvala velmi krátce a R. si jde sednout do sedacího vaku. Pozoruje nás, jak stavíme komín z dílů jiné stavebnice, které mají tvar dutých válců. R se k naší hře připojuje a komín dostaví sám, dle vzoru, jakým byl načat (střídání dílů červené a zelené barvy) a jako poslední připojí kostku, která je na jednom konci rozšířená. Do vzniklé roury se dívá jako do dalekohledu a pak ji postaví na zem širším koncem nahoru. Chlapci jsme předvedli, že do roury lze pustit malý předmět, což se chlapci velmi zalíbí a poté tuto činnost opakovaně provádí po dobu cca 15 minut. Vzniklou stavbu R. využívá k manipulační hře. Ke konstruktivní hře se několikrát vrátil pouze, když mu roura spadla a rozbořila se. Vždy ji znovu postavil, původního vzoru se už nedržel. R. zkouší předmět do roury pouštět postupně z větší výšky a zvukově doprovází jeho pád. Během hry se verbálně nevyjadřuje a kontakt s námi nenavazuje. Chlapce motivujeme přes tuto stavbu znovu ke konstruktivní hře se stavebnicí, kterou ale R. odmítá a ze hry se vzdaluje úplně. Manipulace s kostkami nedělá chlapci problém, zájem o hru ani její průběh není takový jako je obvyklé u dětí tohoto věku, chlapec nestaví žádné rozlehlejší stavby s různými detaily, postaví pouze komín.



Obrázek č. 6: chlapec R. – stavba Lega (zdroj: z archivu autora práce)

- Kuželky

Chlapec je hned zpočátku kuželkami velmi zaujat, není třeba ho ke hře zvláštním způsobem motivovat. R. míč kutálí oběma rukama a ze vzdálenosti cca tři a půl metru je velmi úspěšný. Po shoení prvních kuželek chlapci zatleskáme, R. po nás toto gesto napodobuje a poté si sám vždy zatleská. Před kutálením míče R. čeká na výzvu „raz, dva, tři, ted“, kterou opakuje se mnou. Chlapec rozumí pravidlům hry a i na druhý pokus se vrací na značku. R. si kuželky umí sám postavit a snaží se při tom napodobit jejich původní trojúhelníkové rozestavení. To se chlapci nedaří úplně a staví vždy pět kuželek do řady a šestou dává doprostřed před ně. Chlapce po cca 15 minutách zaujme autíčko ležící opodál, které si chvíli prohlíží. Poté se ale sám vrací ke hře s kuželkami. R. se tato hra velmi líbila, po spadnutí kuželek tleská a usmívá se. Hra trvala cca 20 minut a je ukončena, když si chlapec všimne, že je fotografován. Jeho zájem se přesouvá na fotoaparát. Chlapec chápal pravidla hry a jeho schopnost vizuomotorické koordinace je na dobré úrovni.



Obrázek č. 7: chlapec R. – hra s kuželkami (zdroj: z archivu autora práce)

- „Opičí“ dráha

Chlapec se na aktivitu těší a dává to najevo tím, že si stoupne a ukazuje, že už chce, abychom ho vybrali. Přes lavičku přejde bez obtíží a snožmo skočí do první obruče, ostatní proskáče s odrazem pouze z jedné nohy. Po vyzvání se vrací a předvede skoky snožmo. R. umí sudy válet bez obtíží, obratně prochází obručí a proleze „po čtyřech“ tunelem. Skákání na trampolíně ho velmi baví, směje se při něm. Chlapec umí skákat sám, pro jistotu ho ale držíme za ruku. Než na R. znovu vyjde řada, v klidu sedí na svém místě. Chlapec pozornost udržel po celou dobu této aktivity. Verbálně se během ní příliš nevyjadřoval. Chlapec je při průchodu dráhou motoricky obratný a všechny prvky zvládne projít bez větších obtíží. Na prosbu po skončení hry pomáhá uklidit židle.

- Hra na obchod

Chlapec je velmi těžké k této hře namotivovat, do „obchodu“ se podívat jde, ale plyšové potraviny ho nezaujmu a hru odmítá. Zkoušíme tedy na pult přidat opravdové sladkosti. Poté už pozornost chlapce získáme a R. do hry zapojíme. Aktivita je vedena námi, chlapce

pobídneme, ať po příchodu do obchodu pozdraví a vybere si, co chce nakoupit. Poprvé chlapec vybírá pouze opravdové sladkosti a výběr komentuje slovy „lipečko, čokoládku, kokino“. Chlapce vyzveme, ať za nákup zaplatí a předvedeme, že si může z kapsy vyndat „peníze“. R. tomu ale neporozumí, na nastavenou ruku podává nejprve celý košík a poté i sladkosti z něj. Chlapec se s námi po vyzvání rozloučí a navrhneme mu, abychom se vyměnili. R. souhlasí a sedne si na židličku místo nás. Společně narovnáme zboží na pult a poté přijdeme do obchodu. R. nám odpoví na pozdrav a do košíku vkládá to, co si vybíráme. Zkouší také manipulovat s pokladnou. Po skončení hry jsme chlapci dali jednu sladkost, za kterou sám poděkuje. Po chvíli za námi chlapec přijde s košíkem a za ruku nás odvádí „do obchodu“ a ukazuje, že máme hrát prodavače. Narovnáme tedy zboží zpátky na pult. R. po nás zopakuje pozdrav a do košíku si vybírá kromě sladkostí tentokrát i plyšové potraviny. Chlapec chtěl sníst další sladkost, když mu toto nebylo dovoleno, ztratil o hru zájem. Chlapec se pravděpodobně do role prodavače a nakupujícího vžít dokázal, hru ale sám nerozvíjel a námět nemodifikoval, jak je v jeho věku obvyklé. Hra byla motivována především vidinou získání sladkosti.

- Hra na doktora

Chlapec se ihned začíná zajímat o lékařský kufřík a prohlíží si věci v něm, navrhneme mu tedy, že si zahrajeme na doktora. Hra je zpočátku vedena námi, chlapce se dotazujeme, co ho bolí, R. nám ale neodpovídá. Chlapci tedy změříme teplotu, podíváme se mu do krku, poklepeme na koleno, dáme injekci do ramene a obvážeme mu ruku. Chlapci se hra líbí a naznačuje, že chce obvázat i druhou ruku. Poté si s R. role vyměníme a chlapec si oblékne doktorský plášť. Několikrát se zájmem opakuje úkony, které jsme předtím v roli doktora vykonali my, sám ale do hry nové prvky nevnáší. Během hry se verbálně téměř nevyjadřoval a na naše otázky neodpovídal, používal pouze slova „au, au“, když jsme mu dávali injekci. Chlapec byl hrou zaujatý a soustředil se na ni. Hru dále nemodifikuje v porovnání s intaktními vrstevníky, v rámci hry pouze opakuje stejné činnosti.

4.3.3 Kazuistika č. 3

Klient: dívka K.

Věk: 7 let, 3 měsíce

Diagnóza: dětský autismus, dle adaptibility středně funkční, v sociálním chování typ pasivní, středně těžká mentální retardace, alergie na kravské mléko, lepek, kvasnice, vejce

Rodinná anamnéza:

Rodina dívky je úplná. Matka má vysokoškolské vzdělání, je zdravá. Otec je vyučen. Dívka má dva nevlastní sourozence z otcovy strany, u jednoho z nich je přítomno ADHD s obdobnými projevy jako u dívky K.

Osobní anamnéza:

Dívka je narozena z první gravidity. Těhotenství probíhalo fyziologicky s rizikem vzhledem k věku matky. Porod proběhl v termínu císařským řezem, porodní hmotnost byla 3790g a délka 54 cm. K. byla kojená 3 měsíce, prodělala běžné dětské nemoci. Matka uvádí, že vývoj K. byl do jednoho a půl roku spíše akcelerovaný. Samostatně chodila kolem jednoho roku, do jednoho a půl roku se vyvíjela i řeč (slovní zásoba 20-30 slov). Poté se vývoj zastavil a chování začalo být výrazně negativistické, K. přestala mluvit, byla silně fixovaná na matku. U K. se objevily problémy s vyprazdňováním, trpěla zácpou. Ve 4 letech ji byla nasazena bezlepková a bezmléčná dieta a poté se její stav výrazně zlepšil. Vývoj K. probíhal nerovnoměrně, nabývala nové dovednosti, které později zanikaly. Rodina navázala spolupráci s o. s. JAN, jednou za 14 dní začal k rodině docházet speciální pedagog, který prováděl s K. různé aktivity strukturovanou formou.

Ve zprávě z psychologického vyšetření provedeného ve 4 letech a 1 měsíci věku dívky jsou projevy autistického chování hodnoceny jako těžké, K. na škále CARS dosáhla 39 bodů. Expresivní řeč je na úrovni převážně intonačního žargonu, K. občas používá jednotlivá slova, má aktivní slovní zásobu cca 30 slov, porozumění je na vyšší úrovni. Ojedinele spojuje slova do dvouslovných vět (např. „mami pojď“). K. sama jednoslovně požádá o jídlo či pití. Úroveň odpovídá cca 15–18 měsícům. Hrubá motorika odpovídá věku, K. samostatně chodí, běhá, hází a chytá míč, chodí po lavičce, skáče po jedné noze. Jemná motorika odpovídá cca 36 měsícům. U K. se projevuje častý negativismus, prosazuje svá přání a záměry, na pokyn aktivity neprovádí. Umí se napít z hrníčku, preferuje ale lahev, umí jíst lžící, nechává se ale krmit. Při oblékání spolupracuje, na WC si dojde sama, občas nestihne velkou potřebu. K. napodobí kruhový tvar, přiřadí předměty denní potřeby k obrázku, složí půlený obrázek. U dívky se vyskytují projevy hyperaktivity. Má problémy s fixováním zrakového kontaktu. Dle adaptability se u K. jedná o středně funkční autismus. K. ráda sleduje pohádky, ke své hře nikoho nepotřebuje, manipuluje s plyšáky, kostkami a knížkami, miluje aktivity ve vodě. K. často vyjadřuje svoje přání vedením ruky dospělého (tzv. prodloužená ruka).

Ve 4 letech a 11 měsících věku je K. tři měsíce individuálně integrována v mateřské škole. Ze zprávy z kontrolního psychologického vyšetření vyplývá, že se K. stále vyjadřuje

převážně jednoslovně a nahodile, v řečovém projevu se často objevují echolálie (K. opakuje celé fráze a věty), používá ano, ne. Porozumění je pořád na vyšší úrovni než expresivní složka řeči, reaguje na zákaz a jednoduché pokyny. V oblasti neverbální komunikace nepoužívá imperativní ani deklarativní ukazování, mimika a gesta jsou omezena, občas dělá grimasy a směje se bez zjevné příčiny. Úroveň verbální i neverbální komunikace odpovídá cca 18–24 měsícům. Ke stimulaci vývoje řeči začal být používán alternativní komunikační systém VOKS. V oblasti hrubé motoriky a jemné motoriky nedošlo k výraznějším změnám. K. preferuje levou horní končetinu. Zvládne svislé čáry a kruhový tvar. Barvy umí přiřadit, ale zatím je nepojmenuje. K. se s blízkými osobami mazlí, ale s cizími osobami a vrstevníky sociální kontakt nenavazuje, ale přítomnost spolužáků jí nevadí. K. se nají lžící, pije z hrnku, svlékne se a vyzuje boty, oblékání zvládá s dopomocí. V zájmech a hře přetrvává sledování pohádek, manipulace s plyšáky, hra s kostkami a stavebnicí, K. nerada kreslí. Pokračuje spolupráce s o. s. JAN. V souvislosti s nástupem do mateřské školy došlo k rozvoji v oblasti sebeobslužných aktivit a sociálního chování, K. se čím dál více zapojuje se do běžných aktivit v MŠ. Mentální schopnosti jsou blokovány autistickou poruchou.

V 5 letech a 11 měsících K. již tři měsíce navštěvuje mateřskou školu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. K. je v péči logopeda, jednoslovné a dvouslovné vyjadřování dívky je funkční, došlo k akceleraci řečového vývoje, proto už není realizován VOKS. Slovní zásoba je cca 50 slov, přetrvávají echolálie. K. začala ukazovat, nadále využívá tzv. prodlouženou ruku, mimika a gesta jsou omezeny. Dívka je obratná, umí jezdit na kole a lyžuje. Předměty bere střídavě do obou rukou, navléká korále, obratně manipuluje s drobnými stavebnicemi. Tužka je držena v levé ruce, držení je patologické, pohyb vychází z ramene a přítlak na podložku je slabý. K. kreslí neochotně, zvládne vodorovnou i svislou čáru a kruhový tvar, spontánní kresba je na úrovni čmáranice. K. napočítá do deseti, vkládá tvary do rastru, pozná a pojmenuje barvy. Nezájem o kontakt s cizími osobami a vrstevníky přetrvává, ze společné činnosti s blízkou osobou (rodiče, babička, učitelka) má radost. V oblasti sebeobsluhy nastal posun v napichování jídla vidličkou, obléká se zatím pořád s dopomocí. K. ráda sleduje pohádky na notebooku, hraje si s plyšovými zvířátky a panenkami. V MŠ i doma je prováděn nácvik strukturovaných úkolů, které si K. rychle osvojuje.

Školní anamnéza:

Dívka K. byla od svých 4 let a 8 měsíců individuálně integrována do mateřské školy s využitím individuálního vzdělávacího plánu s podporou asistenta pedagoga. Adaptace

na školu proběhla bez výraznějších obtíží. K. se zapojovala výběrově do většiny aktivit v MŠ. Ostatní děti nevyhledávala, ale nevadily jí. V MŠ byl postupně zaváděn strukturovaný denní režim s vizuální podporou. Ke stimulaci vývoje řeči byl používán alternativní komunikační systém VOKS.

Speciálně pedagogické centrum doporučilo K. docházku do MŠ samostatně zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu s podporou asistenta pedagoga. Následující školní rok dívka začala docházet do mateřské školy určené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu za přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. K. byl na základě žádosti zákonného zástupce a doporučujícího posouzení odborného lékaře a speciálně pedagogického centra odložen začátek povinné školní docházky o jeden školní rok.

Pedagogická diagnostika současných dovedností dítěte:

Oblast hrubé motoriky: Motorické dovednosti jsou na dobré úrovni, při chůzi i běhu jsou pohyby koordinované. Dívka překročí překážku, střídá nohy při chůzi po schodech, zvládá chůzi po nakloněné rovině, přeskočí přes čáru, umí válet sudy, umí stát na špičkách s otevřenými očima, zvládne stát na jedné noze, na slovní pokyn pohyb zastaví.

Oblast jemné motoriky: K. při manipulaci s předměty ruce střídá, tužku drží v levé ruce. K. do sebe zvládá zasouvat kuličky, vyválí váleček z modelíny, vkládá tvary do rastru, navléká korálky, provléká kuliček s provázkem malým otvorem, manipuluje s kuličky na prádlo, otevírá dlaně postupně po jednom prstu, manipulaci s nůžkami zvládá prozatím s dopomocí.

Oblast sociálních dovedností: Dívka se dokáže odloučit od rodičů. Seznamování s novými osobami probíhá přirozeně. Změny prostředí a změny v obvyklém režimu jí nečiní obtíže. Slova „prosím a děkuji“ používá prozatím po připomenutí. K. se s dospělými ráda mazlí a vyhledává tělesný kontakt.

Oblast sebeobsluhy: K. samostatně vykonává malou potřebu na WC, poté si samostatně umyje a utře ruce, očistu po vykonání velké potřeby zvládne s dopomocí. Čištění chrupu zvládá bez větších obtíží. K. se umí samostatně se svléknout a obléknout s dopomocí při zapínání knoflíků a zipu. K. jí samostatně lžící a umí napichovat na vidličku, pije z hrníčku, nádobí potom ze stolu samostatně sklídí.

Oblast komunikativních dovedností: Zná své jméno a reaguje na něj, porozumění řeči je u K. na dobré úrovni, reaguje na slovní pokyny. K. používá žargon nebo se vyjadřuje jedním slovem či jednoduchou větou. Zrakový kontakt s dospělou osobou navazuje.

Oblast smyslového vnímání a rozumových dovedností: K. vyhledá známý předmět na obrázku i na pozadí, odliší jiný obrázek v řadě, poskládá puzzle, rozřídí obrázky dle barvy. K. dokáže lokalizovat, odkud zvuk vychází, zopakuje větu ze tří slov, prozatím nemá zcela osvojenou rytmizaci slov. Má osvojeny pojmy „nahoře a dole“ a pojem „první“, prozatím nemá osvojeny pojmy „vpředu a vzadu a pojem „poslední“. Rozumí pojům „velký a malý“, rozliší geometrické tvary, umí napočítat do deseti. Dívka zná a pojmenuje domácí, lesní i některá exotická zvířata, pojmenuje a přiřadí barvy, pojmenuje jednotlivé části oblečení.

Hra spontánní:

Přestože do nedávna K. kresbu nevyhledávala a kreslila velmi neochotně, nyní mezi nejoblíbenější hry K. patří právě malování a jiné výtvarné aktivity, např. hra s plastelínou, dále hra s plyšovými zvířátky a sledování pohádek na tabletu či videu. Těmito aktivitami se baví po většinu času určeného pro spontánní hry v mateřské škole. Zájmy K. jsou stereotypní.

Při kresbě K. vyžaduje hrového partnera, kterým je vždy dospělý. Po něm chce, aby jí namaloval obrázek, který potom sama vybarví. Občas vyžaduje, aby hrový partner obrázek i vymaloval. Přijde za ním s tužkou a papírem a slovem „malovat“ ho pobídne k dané činnosti. K. si sama umí říct, co chce nakreslit, nejčastěji volí zvířata, např. slepici, papouška, zajíce, ptáčka nebo oblíbené postavičky z pohádek, např. pejsky Tipa a Tapa. K. si sama říká, co chce ještě na obrázku dokreslit, například oči, pusy, nohy nebo slovem „spinká“ vyjadřuje, že mají být oči zavřené. Potom si většinou obrázek bere a vymalovává ho sama pastelkami, fixami či voskovkami. Pečlivost při vymalovávání se pravděpodobně odvíjí od toho, jak se K. obrázek líbí. Když ji zaujme, tak se velice snaží, vybarvuje ho velmi pečlivě po dlouhou dobu, téměř nepřetahuje a vybírá různé barvy. V případě, že K. s obrázkem není spokojena, rychle ho začmárá jednou barvou a dožaduje se nového obrázku. Svoje výkresy si ráda vystavuje a vylepuje je na zdi ve třídě. Občas si chce obrázek vystříhnout a slovy „šmik, šmik“ o to učitelku požádá. S vystřiženým obrázkem si po tom hraje, chodí s ním po třídě nebo si lehne a prohlíží si ho. Příležitostně si K. obrázek namaluje sama. Dále si ráda hraje s plastelínou, ze které chce po ostatních, aby jí vymodelovali krtka, nebo plastelínou obaluje různé předměty.

K. také baví hra s plyšovými zvířátky, se kterými různě manipuluje, rovná je, skáče s nimi nebo si lehne a prohlíží si je. Ke hře si vybírá stále stejná zvířata, nejčastěji kosa,

hrocha a kočku. Dále se ráda dívá na pohádky na videu, mezi její nejoblíbenější patří Krteček. Když si chce pustit jinou pohádku, sama si ve skříni najde DVD s danou pohádkou a např. slovem „kalhotky“ vyjadřuje, že se chce podívat na díl Krteček a kalhotky. Pohádky si pouští i na tabletu, baví ji také poslouchat znělky těchto pohádek a hrát si u toho s plyšovými zvířátky či si malovat.

K. o společnou hru s ostatními dětmi zájem nejeví, ke své hře je nepotřebuje a kontakt s nimi nenavazuje, pouze když si od nich chce vzít hračku, o kterou má zrovna zájem. V takovém případě za dítětem přijde a hračku mu sebere. Jako hrové partnery si vybírá pouze dospělé osoby a to v případě, že od nich chce namalovat obrázek. Poté obvykle interakci přeruší, občas si k němu ale sedne na klín a začne si obrázek vybarvovat. Okruh her K. není příliš široký, nejčastěji si dívka volí hry konstruktivní v podobě malování, hru s kostkami nebo stavebnicí sama nevyhledává, hry receptivní v podobě sledování pohádek a poslouchání písniček a hru manipulační s plyšovými zvířátky. V její hře se objevují rigidní prvky, hru téměř neobohacuje o nové náměty. Během hry se vyjadřuje dětským žargonem, jednotlivými slovy či jednoduchou větou. V případě, že se po K. vyžaduje například, aby s modelínou seděla u stolu a nehrála si s ní na koberci nebo aby tablet půjčila i ostatním dětem, dává svůj nesouhlas najevo křikem, vztekáním nebo boucháním se do hlavy. Pro K. je zatím velmi obtížné porozumět tomu, že tablet není pouze její a nelibě snáší, když je jí odebrán. Hrou, kterou si zvolí je zpravidla zaujata, věnuje se jí delší dobu, má z ní radost a dává ji najevo. Po skončení hry po sobě hračky uklízí až po vyzvání.

Hry vedené:

- Malba velikonoční kraslice

K. nebylo třeba ke hře zvláště motivovat, protože malování patří mezi její nejoblíbenější aktivity a sama se dožadovala této hry, když viděla, jak malují ostatní děti. Zajímala se také o opravdové vejce, kterým ťukala o stůl a rozbíjela skořápku, vejce poznala i pojmenovala. K. si poté sama vybírá šablonu kraslice a začíná ihned malovat, kraslici vybarvuje střídavě po různých políčkách. S malbou se zpočátku velmi snaží, je pečlivá, ke konci už ale pozornost upadá a více přetahuje. Při malování se sama verbálně příliš nevyjadřuje, když se jí ale zeptáme, jakou barvou maluje, tak odpovídá. Přítlak na podložku a při nabírání barev je u dívky silnější. Barvy vybírá různé, políčka patřící k jednomu vzoru maluje stejnou barvou. K. si malování užívá, má radost a usmívá se. Obrázek maluje cca 10 minut, hotový výkres odkládá, ale malovat chce dál, sama si přinese papír a říká „ještě“. Podá nám fixu, nerozumíme jí ale, co chce namalovat, proto kreslíme další kraslici. Tu ale K. pravděpodobně

nechtěla, protože ji rychle vybarví a nesnaží se s ní tolik jako s předchozím obrázkem. Je více zaujata samotnými vodovými barvami a maluje po nich. Poté vezme nový papír a už si zřetelně řekne, že chce namalovat zajíce, s tímto obrázkem si potom dále hraje, chodí s ním po třídě. Výsledná malba věku dívky příliš neodpovídá, K. přetahuje.

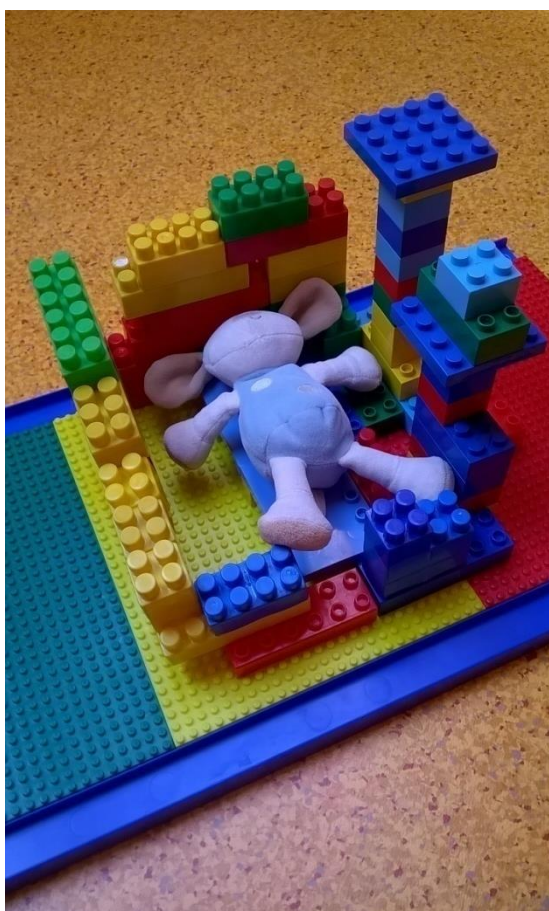


Obrázek č. 8: dívka K.. – malba kraslice (zdroj: z archivu autora práce)

- Hra se stavebnicí Lego

K. jsme se snažili motivovat ke stavbě komínu z kostek, začali jsme stavět a K. se k nám na výzvu přidala ovšem bez většího zájmu. Sama postavila asi tři kostky a potom komín rozebrala a s kostkami začala házet. Hru opustila a vzala si plyšová zvířátka. Pokusili jsme se ji tedy namotivovat přes ně tím, že jsme pro ně postavili postel a položili na ni jedno z nich. To dívku zaujalo a přišla se podívat, komentovala to slovy „postel, postel“. Navrhli jsme K., že kolem postele můžeme postavit dům a začali jsme sami stavět. K. nás chvíli pozorovala a poté se připojila. Kostky si sama vybírala, při stavbě ale postupovala nesystematicky, kostky nepřikládala pravidelně a nechávala mezi nimi různě velké mezery. Během hry se několikrát opakovalo, že K. po pár minutách hru opustila, vzala si jiné plyšové zvířátko a lehla si s ním

na koberec. Zájem o hru jsme se u ní snažili vzbudit tím, že jsme vzali plyšové zvířátko uvnitř domečku a ukázali K., že už je vzhůru. To K. přimělo se ke hře vrátit a se slovy „spinká“ ho položila zpátky do postele. Poté začala sama dotvářet čtvrtou stěnu domu a prostor ohraničila. Hra trvala cca 20 minut, po dokončení stavby ji ale ke své další hře již nevyužívala. Při skládání kostek používala pravou i levou ruku a stavění ji z hlediska motoriky nedělalo žádný problém. Na rozdíl od toho, jak je běžné u dětí tohoto věku, dívka konstruktivní hrou příliš zaujata nebyla, nové prvky do hry nepřidávala a bylo potřeba ji neustále motivovat, nakonec ale sama stavbu dostavěla. K. se nejvíce líbilo, když se plyšové zvířátko „probudilo“ a ona ho mohla položit zpátky do postele.



Obrázek č. 9: dívka K.. – stavba Lega (zdroj: z archivu autora práce)

- Kuželky

Při nabízení této hry nebylo K. třeba ke hře zvlášť motivovat, protože hned, jak kuželky uviděla, zvolala několikrát „jupí“. Potom, co jsme s K. kuželky společně narovnali, je ihned všechny shodila rukama. Následně je opět připravíme a K. odvádíme na značku, ze které má kutálet míč. Začínáme na vzdálenosti cca tři a půl metru. Dívka odmítá míč kutálet i po

předvedení tohoto způsobu a raději ho hází oběma rukama. K. je z této vzdálenosti vždy schopna některé kuželky shodit, párkrát se jí povede shodit všechny jedním hodem. Zkoušíme vzdálenost prodloužit, to se ale K. nelíbí, protože z větší vzdálenosti už ve shazování není tak úspěšná. V případě, že po prvním hodu zůstanou některé kuželky stát, K. se k nim rozbíhá a shodí je rukama. Zkoušíme ji naučit, aby se místo toho pokusila hodit další míč, nicméně K. další pokus odmítá a kuželky vždy shodí rukama, z čehož má velkou radost. Dívce se potom nechce kuželky narovnávat, po hře si bere plyšové zvířátko a čeká, až jí je postavíme. Vezme si míč, ale nevrací se ke značce, ze které by měla házet a vzdálenost si upravuje podle svého cca na jeden metr. K. ve hře pravidla odmítá a hlavní pro ni je, aby byly všechny kuželky shozené. Pozornost dívky postupně klesá, po několika hodech se více zajímá o plyšové zvířátko, na výzvu jde ale míč ještě hodit. Poté ji zaujme míč s obrázkem, který si prohlíží a kutálí ho. K. se při hře zvukově téměř neprojevuje, radost dávala najevo poskoky a úsměvem. Počáteční nadšení ze hry po chvíli vystřídala spíše pasivní akceptace této aktivity a narůstající zájem o plyšové zvířátko. Hra je ukončena cca po 10 minutách poté, co K. už o házení vůbec nezajímá. Vizuomotorická koordinace dívky je na dobré úrovni, dokáže cíl zaměřit a hodit míč správným směrem, obtíže má s dodržováním pravidel hry.



Obrázek č. 10: dívka K.. – hra s kužkami (zdroj: z archivu autora práce)

- „Opičí“ dráha

Dívce se aktivita líbí, s nadšením pozoruje ostatní děti a vydrží čekat než na ni přijde řada. K. lavičku přejde bez sebemenších problémů a seskočí snožmo do obruče. Dál už neskáče a obruče projde až k zíněnce. Vynechání skoků je pravděpodobně způsobeno zapomenutím postupu. Když totiž K. upozorníme, ať se vrátí a předvedeme jí skoky, tak tento pohyb bez potíží vykoná. Válení sudů je méně obratné, válí je se skrčenými koleny. Dívka projde obručí a míří do tunelu, kde se jí velmi zalíbí a nechce se jí vylézt ven. Po výzvě tunel opouští a skáče na trampolínu. Tuto aktivitu si užívá a je z ní velmi nadšená. Podruhé se K. snaží projít dráhu co nejrychleji, aby se dostala do tunelu. Po skocích obručemi válení sudů vynechává a míří rovnou k tunelu, kde se opět schovává. Po dobu co jsou na dráze ostatní děti, se dívka několikrát rozeběhne přímo do tunelu. S dodržováním pravidel při hře měla K. obtíže. Dívka je motoricky zdatná, kromě válení sudů zvládá všechny prvky dráhy způsobem odpovídajícím jejímu věku.



Obrázek č. 11: dívka K.. – „opičí“ dráha (zdroj: z archivu autora práce)

- Hra na obchod

Dívce předvedeme košík s plyšovým ovocem, který ji zaujme a odchází s námi do „obchodu“. Obsah košíku vyrovnáme na pult a pobídneme ji, ať si vybere, co si chce koupit. Dívka do košíku umísťuje tři předměty, poté ho odhazuje a utíká pryč. Zkousíme tedy K. motivovat pomocí sladkostí, které na pult umístíme. K. přivedeme zpátky do hry a poté, co spatří sladkosti, komentuje to slovem „koki“ a její pozornost na hru je už více koncentrovaná. Je ale třeba, abychom hru vedli a K. vybízeli k jednotlivým úkonům, které s její rolí souvisí. K., poté co ji pobídneme, odpoví na pozdrav a do košíku si začne vkládat zboží. Vybírá si nejen sladkosti, ale i plyšové potraviny. Když po K. chceme, aby zaplatila, a předvedeme jí způsob, jakým to má udělat, daný akt nenapodobí. O výměnu rolí a pokračování hry zájem nemá a odchází. Dívka se usmála, když uviděla sladkosti, ale samotná hra dívku nezaujala. K. věděla, že zboží patří do košíku, domníváme se, že se do role nakupujícího v obchodě vžila, nicméně o ni nejevila zájem. Průběh hry byl velmi odlišný od způsobu námětových her intaktních dětí téhož věku.

- Hra na doktora

Dívku ke hře motivujeme předvedením obsahu lékařského kufříku a K. si jednotlivé nástroje prohlíží. Dívce řekneme, že si zahrajeme na pana doktora a oblékneme si plášť. K. nám sama od sebe hned ukazuje svůj odřený loket, a když se jí ptáme, jestli to bolí, odpovídá slovem „auííí“. Začneme jí ho ošetřovat, pícháme jí injekci, pofoukáme a zavážeme obinadlem, které si po chvíli prohlížení sundává. Navrhujeme jí, že teď bude doktorem ona a K. si vezme plášť. Ukazujeme jí, že nás bolí ruka a K. mi ji také pofouká a poklepe na ní různými nástroji z kufříku a zaváže obinadlem. Poté si sundává plášť a bere si plyšová zvířátka. Během hry se dívka verbálně více nevyjadřovala. Domníváme se, že obě role dokázala částečně přijmout, ví, v čem spočívá role doktora i pacienta. Její zaujetí hrou bylo menší oproti tomu, jak je to obvyklé u dětí tohoto věku. Hra trvala velmi krátce a zájem, o její pokračování K. nejevila. Námět hry sama nerozvíjela, v roli doktora opakovala úkony, které jsme v této roli vykonali my.

4.5 Diskuze

Cílem této práce bylo zmapovat hru u dětí s poruchami autistického spektra v předškolním věku. Naším záměrem bylo zjistit, jaké druhy her si děti s poruchami autistického spektra volí, zda ke své hře vyžadují hrového partnera, dále jsme se v rámci výzkumného šetření

zaměřili na zjištění zájmu dětí s PAS o konstruktivní, pohybové a námětové hry a na to, jaký je jejich průběh.

Ve hře dětí s PAS se objevují rozdíly oproti hře dětí intaktních. V tomto výzkumném šetření jsme se setkali s tím, že se u nich může vyskytovat odlišná potřeba partnera pro svou hru a výjimečný výskyt kooperativní hry s partnerem. Dále jsme zaznamenali některé rozdíly ve výběru a průběhu spontánních her těchto dětí, zájmu a průběhu námi vedených konstruktivních, pohybových a námětových her.

Děti, které se účastnily tohoto výzkumného šetření, mají velmi různorodou potřebu partnera ve své hře. Mohli jsme se setkat s velkým zájmem o hrového partnera a jeho aktivním vyhledáváním a navazováním kontaktu s ním, které často probíhalo i neadekvátním způsobem. Pozorovali jsme zájem jednak o dospělého, tak také o děti. Rovněž jsme zaznamenali nevšímavost dítěte k ostatním dětem. Lze se také setkat s pouhým přijetím hrových partnerů bez snahy a potřeby je aktivně vyhledávat. V případě, že si děti hrového partnera zvolili, jednalo se z hlediska sociálního vývoje převážně o hru paralelní, zřídka kdy jsme pozorovali hru kooperativní.

Mezi nejčastější druhy her, které si děti vybírají, patří hra manipulační, pohybová, receptivní, v menší míře také konstruktivní hra. Děti si rády hrají s plyšovými zvířátky, autičky, kartičkami s čísly a písmeny, modelínou, dřevěnými skládačkami nebo si prohlíží obrázkové knížky. Většinou jsme se u dětí setkali s funkční manipulací s těmito hračkami. V případě, že se jednalo o nefunkční manipulaci, hra spočívala v rovnání daných předmětů vedle sebe. Z receptivních her děti baví sledování pohádek, či poslouchání hudby. V rámci her pohybových se také můžeme setkat s funkčními hrami v podobě házení a chytání plyšových kostek i hrami nefunkčními jako je točení se kolem své osy. Konstruktivní hru jsme pozorovali ve formě kreslení, méně často jako hru s různými stavebnicemi či kostkami. Repertoár her je u každého dítěte velmi individuální. V rámci daného druhu hry jsme se také setkali se stereotypními zájmy o stejnou činnost a hračku. U těchto dětí s PAS jsme nezaznamenali spontánní zájem o námětovou hru, která je v tomto věku u dětí obvyklá. Významně menší byla též schopnost realizovat a chápat symbolickou hru. U některých dětí se v jejich hře projevují stereotypní a rigidní zájmy či prvky v jejich chování.

Zájem o hru konstruktivní u výtvarné činnosti byl odlišný oproti zájmu o tento druh hry při hře se stavebnicí. Výtvarná činnost se dětem líbila, i když v některých případech byly zaujaty více jinými činnostmi než samotným malováním, například zapíjením vody do palety s barvami či obarvováním vody v kelímku. Na rozdíl od výtvarné činnosti bylo třeba děti ke hře se stavebnicí často průběžně motivovat, zájem o tuto činnost je menší než je obvyklé

u dětí tohoto věku a také schopnost vytváření konstrukcí ze stavebnice není rozvinutá na úrovni odpovídající danému věku.

U pohybových her jsme se u dětí s PAS setkali s velkým zájmem o tuto činnost, který je obvyklý u dětí předškolního věku. V některých případech počáteční zaujetí ovšem poměrně brzy vyprchalo. Děti byly v těchto hrách úspěšné. Při aktivitách v rámci pohybových her jsme zaznamenali některé rigidní prvky v chování dětí jako například vyžadování stále stejného míče či přesné stoupání na vyznačená místa v „opičí“ dráze. Setkali jsme se také s nedostatečným chápáním pravidel hry či nechutí je dodržovat.

O námětové hry děti ve většině případů nejevily takový zájem, který zpravidla pozorujeme u dětí tohoto věku. K započetí hry je bylo třeba mnohdy silně motivovat. Setkali jsme se ale i s tím, že hra děti zaujala natolik, že v ní chtěly pokračovat a opakovat ji. Průběh hry byl však vždy odlišný od průběhu námětových her intaktních vrstevníků. Domníváme se, že ve většině případů se děti do role dokázaly vžít a přijmout ji, nicméně se ve hře soustředily hlavně na manipulaci s předměty souvisejícími s danou rolí, neuplatňovaly v ní tvořivost a nesnažily se rozvíjet dějovou linii či modifikovat hrové náměty.

Ve hře dětí s PAS se sice objevují některé neobvyklé projevy oproti intaktním vrstevníkům, je ale třeba poznamenat, že i u těchto dětí má v jejich životech velký význam. I přes menší počáteční zaujetí hrou, se kterým se rovněž můžeme setkat, lze dítě zvýšenou motivací ke hře podnítit a tento zájem u něj vyvolat a následně pozorovat radost dítěte ze hry.

Závěr

V této práci bylo cílem zmapovat hru u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku, blíže jsme se zaměřili na deskripci spontánních her dětí i vybraných her vedených.

V teoretické části práce byl poskytnut základní vhled do zkoumané problematiky. Nejprve byly terminologicky vymezeny poruchy autistického spektra, bylo pojednáno o jejich klasifikaci, etiologii, specifických i nespecifických symptomech, o možnostech diagnostiky a intervence. Poté jsme se zabývali hrou dětí předškolního věku. Specifikovali jsme její znaky, uvedli jsme jednotlivé druhy her dle různých hledisek, z hlediska sociálního vývoje jsme vymezili jednotlivá stadia hry. Zdůraznili jsme také význam hry v dětském, zejména předškolním věku. Následně jsme se věnovali hře dětí s poruchou autistického spektra. Uvedli jsme projevy, které se mohou ve hře u těchto dětí vyskytovat, a objasnili jsme důvody odlišného vývoje hry. Poukázali jsme také na častý výskyt stereotypních zájmů. V závěru jsme se věnovali tomu, jak lze herní dovednosti dětí s PAS rozvíjet, a popsali jsme některé metody rozvoje.

V praktické části jsme na základě teoretických východisek mapovali projevy dětí předškolního věku s PAS při hře. V této části jsme si vytyčili hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření, popsali design výzkumu, zvolili metody sběru dat a provedli analýzu šetření. V diskuzi jsme zodpovídali výzkumné otázky a závěry šetření shrnuli.

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že se ve hře dětí s PAS objevují některé odlišné projevy oproti hře intaktních dětí, nicméně tyto projevy jsou velmi individuální a nelze je zobecňovat. V rámci našeho výzkumného šetření jsme se setkali s různou potřebou dětí partnera ke hře, velmi rozličným zájmem o jednotlivé druhy her a častokrát i s odlišným průběhem her oproti tomu, jak je obvyklé u dětí daného věku.

Odlišnosti ve vývoji hry dětí s poruchami autistického spektra jsou významným symptomem klinického obrazu poruchy. Jde o velmi širokou problematiku, která nabízí prostor pro další výzkumná šetření. Domníváme se, že by tato práce mohla být inspirací k výběru herních aktivit pro začínající pedagogy pracující s dětmi s PAS.

Seznam literatury

- AMERICKÁ PSYCHIATRICKÁ ASOCIACE. 2013. Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- BEYER, J; GAMMELTOFT, L. 2006. Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-157-3.
- BRIERLEY, J. K. 2000. 7 prvních let života rozhoduje. 2. Vyd. Praha: Portál. ISBN 8071784842.
- ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. a kol. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- GILLBERG, Ch.; PEETERS T. 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.
- GRAY, P. 2013. *Hodnota hry I.: Definice hry*. [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1>
- GRIFFIN, S.; SANDLER, D. 2012. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0177-9.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HOWLIN, P. 2009. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073674991.
- HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autismus*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178813-9.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-2471369-4.
- JELÍNKOVÁ, M. 1999. *Autismus I. Problémy komunikace*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN neuvedeno.

- JELÍNKOVÁ, M. 2000. *Autismus III. Problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko- psychologického poradenství ČR. ISBN neuvedeno.
- JELÍNKOVÁ, M. 2001. *Autismus V. Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN neuvedeno.
- JELÍNKOVÁ, M. 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-383-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- KURIC, J.; VAŠINA, L. 1987. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. přeprac. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J.E.Purkyně. ISBN neuvedeno.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Vyd 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MILLAR, S. 1978. *Psychologie hry*. Vyd. 1. Praha: Panorama. ISBN neuvedeno.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MLEJNEK, J. 1997. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-104-7.
- MOOR, J. 2010. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367787-9.
- NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 808525574X.
- NEWMAN, S. 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.
- OPRAVILOVÁ, E. 2004. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1.
- PASTIERIKOVÁ, L. 2013. *Poruchy autistického spektra*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.

- PEETERS, T. 1998. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Vyd. 1. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-X.
- PORTMANN, R. 2004. *Hry pro tvořivé myšlení*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071788767.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RICHMAN, S. 2006. *Výchova dětí s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍHOVÁ, A. a kol. 2011. *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2677-8.
- SEVEROVÁ, M. 1982. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN neuvedeno.
- SCHOPLER, E. 1999. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-202-5.
- SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SVOBODOVÁ, E. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. 1992. *Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7376-091-7.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOCILKA, M. 1994. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Vyd. 1. Praha: Septima. ISBN 80-85801-33-7.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: chlapec M. – malba kraslice	44
Obrázek č. 2: chlapec M. – stavba Lega	45
Obrázek č. 3: chlapec M. – hra s kuželkami	46
Obrázek č. 4: chlapec M. – „opičí“ dráha	47
Obrázek č. 5: chlapec R. – malba kraslice	52
Obrázek č. 6: chlapec R. – stavba Lega	54
Obrázek č. 7: chlapec R. – hra s kuželkami	55
Obrázek č. 8: dívka K. – malba kraslice	62
Obrázek č. 9: dívka K. – stavba Lega	63
Obrázek č. 10: dívka K. – hra s kuželkami	64
Obrázek č. 11: dívka K. – „opičí“ dráha	65

Anotace

Jméno a příjmení:	Kateřina Ročková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Alena Říhová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Hra u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku
Název v angličtině:	Play and Children with Autism Spectrum Disorders at Preschool Age
Anotace práce:	<p>Cílem této práce je zmapovat hru u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. V teoretické části definujeme poruchy autistického spektra, zabýváme se etiologickými faktory, symptomatologií, diagnostikou a intervencí. Poté vymezujeme pojem hra a zaměřujeme se na její znaky a druhy, zdůrazňujeme také její význam pro rozvoj dětí. Následně se věnujeme hře u dětí s poruchami autistického spektra, pojednáme o odlišném vývoji hry a jeho příčinách, projevech, které se mohou ve hře těchto dětí vyskytovat, dále o jejich zájmech a možnostech rozvoje herních dovedností. V praktické části se zabývá kvalitativním výzkumem a předkládáme kazuistiky tří dětí předškolního věku s poruchami autistického spektra, ve kterých mapujeme průběh jejich hry.</p>
Klíčová slova:	hra, předškolní věk, poruchy autistického spektra, dětský autismus, pervazivní vývojové poruchy, spontánní hra, vedená hra, konstruktivní hra, pohybová hra, námětová hra
Anotace v angličtině:	<p>In our thesis, we describe the behaviour of preschool age children with the autism spectrum disorder in play. In the introductory theoretical part, we define the autism spectrum disorders specifying its etiology, symptomatology, diagnostics and intervention. In the next chapter, we define the term play dealing with its characteristics and various types and, at the</p>

	<p>same time, pointing out the importance of play in child development. Furthermore, we focus on the play of children with the autism spectrum disorder discussing the specific evolution of their play, its causes and manifestation as well as the children's interests and the possibilities of their play skills development. In the practical part, we present the qualitative research based on the three case studies of three different children in preschool age with the autism spectrum disorders in which we observe the process of their play.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>play, preschool age, autism spectrum disorders, child autism, pervasive developmental disorder, spontaneous play, directed play, constructive play, movement play, role play</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>0</p>
Rozsah práce:	<p>74 stran</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>