

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**HRA U DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

Karolína Ivanecká

Olomouc 2020

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Hra u dětí s poruchou autistického spektra“ vypracoval/a samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Uničově dne 9.7. 2020

.....

Podpis autora práce

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu mé práce prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D. za poskytnutí cenných a odborných rad při zpracovávání mé bakalářské práce. Taktéž děkuji za jeho vedení.

Děkuji také Základní škole speciální Jasněnka za umožnění výzkumu.

Nakonec bych chtěla poděkovat své rodině a přáteli za podporu během celého studia.

# Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 Poruchy autistického spektra .....	6
1.1 Klasifikace jednotlivých poruch .....	6
1.1.1 Dětský autismus.....	6
1.1.2 Atypický autismus .....	7
1.1.3 Aspergerův syndrom .....	7
1.2 Projevy autismu.....	8
1.2.1 Sociální interakce .....	9
1.2.2 Komunikace.....	10
1.2.3 Představitost, hra .....	11
1.2.4 Porucha smyslového zpracování .....	12
1.2.5 Problémy v chování.....	13
2 Programy vhodné pro děti s PAS.....	15
2.1 ABA terapie.....	15
2.2 Komunikační intervence.....	16
2.3 Modelové chování / videomodelování .....	16
2.4 Návčky sociálních dovedností.....	16
2.5 Program SON-RISE .....	17
2.6 Strukturované učení.....	17
2.7 Další vhodné programy pro děti s PAS .....	18
3 Hra .....	20
3.1 Hry v životě dítěte .....	20
3.2 Aspekty hry .....	22
3.3 Hra u dětí s poruchou autistického spektra .....	24
3.4 Motivace.....	25
3.5 Příprava her .....	26
4 Speciálně-pedagogická diagnostika .....	27
4.1 Diagnostika hry .....	27
4.2 Edukačně hodnotící profil .....	28
PRAKTICKÁ ČÁST .....	29
5 Výzkum.....	29
5.1 Cíle výzkumu .....	29
5.2 Metodologie .....	29
5.2.1 Sběr dat.....	30

5.2.2 Metody zpracování dat a analýza .....	30
5.3 Výzkumný soubor .....	31
6 Případové studie.....	32
6.1 Případová studie č. 1 .....	32
6.2 Případová studie č. 2 .....	42
7 Výsledky praktické části.....	53
7.1 Výsledky dítěte z Případové studie č. 1 .....	53
7.2 Výsledky dítěte z Případové studie č. 2 .....	56
Závěr .....	61
Bibliografie .....	63
Seznam použitých zkratk .....	66
Seznam tabulek .....	67
Seznam obrázků .....	68
Seznam příloh .....	69

## Úvod

Poruchy autistického spektra nás neustále překapují, jsou rozmanité a zajímavé z mnoha důvodů. Každé dítě, se kterým jsme se setkali, je tak jiné, jedinečné, ale přitom toho mají tolik společného. Hra je dle našeho názoru jedna ze základních a nejpřirozenějších činností v dětském věku, ale je tomu tak i u dětí s poruchou autistického spektra? Dokáží si tyto děti vůbec spontánně hrát jako děti intaktní? V řízené hře u dětí s poruchou autistického spektra vidíme velký edukační potenciál, který by třeba mohl pomoci nejednomu dítěti v rozvoji sociálních dovedností. Spousta dětí s poruchou autistického spektra má problémy s nápodobou, zajímá nás, zda se dají tyto problémy nějak zmírnit, nebo zda se dá imitace rozvíjet. V teoretické části práce popíšeme klasifikaci poruch autistického spektra a charakteristické projevy. Budeme se věnovat i programům vhodným pro děti s PAS, zejména pak strukturovanému učení. Také bychom se rádi věnovali hře, popsali vývoj hry podle vývojových období, aspekty hry, motivaci a přípravu her. Poslední kapitola se věnuje speciálně-pedagogické diagnostice.

Praktická část práce bude zaměřená na kvalitativní výzkum. Budeme pozorovat hry a herní aktivity u dětí s poruchou autistického spektra v Základní škole speciální Jasněnka. Pokusíme se najít odpověď na otázku, jestli měly hry vliv na rozvoj dítěte v oblasti sociální interakce a zda se dítě rozvinulo i v oblasti imitace. Zaměříme se na dvě konkrétní děti mladšího školního věku, které budeme pozorovat během odpolední činnosti v Základní škole speciální. Pozorování dětí sepíšeme do případových studií. Na začátku pozorování si zaznamenáme data do tabulek z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS od autorek Čadilové a Žampachové. Na konci pozorování si zaznamenáme data do stejných tabulek. Tyto data pak mezi sebou porovnáme. Z výsledků se dozvíme, zda byl v dané oblasti u dítěte zaznamenán nějaký rozvoj. Zaměříme se na rozvoj v sociální oblasti a ve třech oblastech imitace.

Cílem práce bude zjistit, jestli má hra vliv na rozvoj sociálních dovedností a imitace u dětí s poruchou autistického spektra.

Snad tato bakalářská práce nebude přínosná jen pro nás, ale pomůže i nejednomu rodiči, která má dítě s poruchou autistického spektra a ovlivní alespoň trochu pohled intaktních lidí na problematiku autismu a důležitost hry při rozvoji a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Poruchy autistického spektra

Kapitola se zabývá klasifikací některých poruch autistického spektra a charakteristickými projevy těchto diagnóz.

### 1.1 Klasifikace jednotlivých poruch

Nyní si představíme jednotlivé poruchy autistického spektra, konkrétně dětský autismus, atypický autismus a Aspergerův syndrom.

#### 1.1.1 Dětský autismus

Dětský autismus je charakteristický pro svůj nástup do tří let věku dítěte. Hlavní projevy dětského autismu působí problém v sociálních a komunikačních dovednostech a abnormality v chování. (MKN-10, 2020)

Při zkoumání dětského autismu můžeme narazit na rozmanité symptomy a tím i různorodé stupně závažnosti. Vždy se však musí projevit abnormalita ve všech částech triády. Podle stupně závažnosti můžeme použít rozdělení autismu na „nízko funkční, středně funkční a vysoce funkční“. (Adamus, 2016)

Pokud budeme pozorovat dítě s dětským autismem, narazíme na závažný problém v komunikaci, verbální i neverbální, můžeme očekávat u dítěte s formou nízko funkčního autismu. Z hlediska řeči jsou tyto děti schopny komunikovat například pomocí různých zvuků či echolálie. Výjimkou není ani snížená intelektová schopnost či výrazné problémy v chování. (Čadilová, a další, 2012)

Často se u tohoto typu autismu můžeme setkat právě i s těžkou mentální retardací. V sociální oblasti neumí tyto děti navazovat vztahy a ve většině případů nejsou schopny spolupráce. (Adamus, 2016)

Středně funkční autismus se vyznačuje intelektem v pásmu střední mentální retardace. Výrazným prvkem je různý opakující se pohyb jejich těla. Komunikační i

sociální dovednosti jsou narušeny, ale ne tak závažně jako u formy nízkofunkční. (Adamus, 2016)

U dítěte s vysokofunkčním typem autismu můžeme předpokládat, že u dítěte bude zachována optimální komunikace. Můžeme se domnívat, že intelekt dítěte se bude pohybovat v normě a nebude nějak zásadně narušen. (Adamus, 2016)

Lze předpokládat, že největším problémem u vysokofunkčního typu autismu bude sociální kontakt. Dítě bude mít problém s kooperací a pochopením sociálních norem. (Adamus, 2016)

### **1.1.2 Atypický autismus**

Atypický autismus se projevuje později než dětský autismus. Dále můžeme spatřit rozdíl v projevech. Obvyklou je porucha pouze jedné nebo dvou oblastí triády. (MKN-10, 2020)

Adamus (2016) ve své knize píše, že u této kategorie nelze přesně určit jednoznačnou definici, jak by měl atypický autismus vypadat, jelikož není přesně vymezena. Diagnózu atypický autismus můžeme chápat jako dítě s těžkým stupněm mentální retardace i jako dítě s vysokou inteligencí s jedním nebo dvěma vážnými problémy z oblasti sociálních dovedností, komunikačních schopností nebo abnormalitách v chování.

### **1.1.3 Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom se vyznačuje závažnými potížemi v sociální oblasti. Komunikace a inteligence není ve většině případů narušena. (MKN-10, 2020)

Adamus (2016) zmiňuje, že u dítěte s Aspergerovým syndromem se často setkáváme s egocentrismem, někdy až egoismem. Jakmile není něco podle jejich představ, rozčílí je to. O své okolí často nejeví žádný zájem, soustředí se pouze na své přání, potřeby, vlastní názory. Na což navazuje i jejich emoční labilita. Dalším znakem je stereotypní chování. Velmi lpí na vlastní rutíně, organizovanosti a řádu, vše musí být přesně tak, jak jsou zvyklí. Pokud tomu tak není, nastává problém. Můžeme zde narazit i na problém v oblasti hrubé motoriky.



Aspergerův syndrom můžeme podle úrovně adaptability rozdělit na nízko funkční a vysoko funkční. Pro děti s nízko funkčním AS jsou typické abnormality v chování, lpění na stereotypu a rutině, emoční labilita, malá trpělivost a často také negativistický pohled na svět. Intelekt je spíše podprůměrný. V oblasti sociální a komunikační se může jednat o neschopnost spolupráce, samotářství, vyzývané chování nebo například známky agresivního chování. Neobvyklá není ani hyperaktivita. U dětí s vysoko funkčním AS je typický nadprůměrný intelekt a výrazné zaujetí konkrétním zájmem. Abnormality v chování nejsou tak závažné, děti jsou schopné navázat spolupráci, vůči okolí jsou však spíše pasivní. (Adamus, 2016)

## 1.2 Projevy autismu

Nyní se zaměříme na projevy, se kterými se u dětí s PAS můžeme setkat nejčastěji. Nejprve popíšeme sociální interakci a komunikaci, zmíníme obtíže v představivosti a hře, poruchy smyslového vnímání, nakonec se budeme věnovat abnormalitám v chování. Tyto projevy se mohou projevovat v různé míře a intenzitě. Pokud chceme s dítětem s PAS pracovat, musíme znát jeho projevy. Jedině tak se můžeme přizpůsobit jeho potřebám.

Děti s poruchou autistického spektra jsou jedinečné, každé se projevuje jinak, ale přitom mají mnoho společného. Prvních projevů autismu si můžeme všimnout výjimečně v období kojeneckého věku, častěji však až v období batolecího věku. Může se ovšem stát, že si projevů autismu všimneme až v předškolním věku. (Šporclová, 2018)

Nejčastěji se můžeme setkat s projevem autismu v oblasti „triády“. Bazalová (2017) vysvětluje pojem „triáda“ jako potíže v oblasti sociálních dovedností, komunikačních schopností a zvláštnostech v chování. Míra závažnosti se odvíjí od konkrétní diagnózy poruch autistického spektra.

U dětí s poruchou autistického spektra se můžeme setkat s řadou poruch, které souvisí s vývojem mozku a nervového systému, který se vyvíjí během dětství. Mimo potíže v různých oblastech zmíněných výše, se můžeme u dětí s poruchou autistického spektra setkat s úžasnou pamětí nebo zajímavými talenty. Například v kreslení, fyzice, matematice a v dalších oblastech. Mezi tyto nadané jedince patří nejčastěji děti s Aspergerovým syndromem. (Squire, 2016)

Existuje několik projevů, které přímo nesouvisí s poruchou autistického spektra, ale u dětí s PAS se mohou vyskytovat. Jedná se například o různé stupně mentální retardace, specifické poruchy učení nebo poruchy v oblasti motoriky. (Čadilová, a další, 2015)

### **1.2.1 Sociální interakce**

S prvními náznaky narušené sociální interakce u autistických dětí se můžeme setkat již v kojeneckém věku, děti se straní pohledu do očí. Pouto mezi dítětem a matkou je spíše vzácné. Nezájem o vztahy se později rozšiřuje i na ostatní členy rodiny a okolí. Empatie u dětí s autismem je téměř nulová, pro dítě je nejdůležitější uspokojení si svých potřeb bez ohledu na své okolí. (Hrdlička, a další, 2014)

U dítěte s PAS můžeme pozorovat značnou neschopnost používání běžných forem sociální interakce, například pohled do očí, mimiku, gesta, pohyby těla. Výrazné jsou i potíže s navazováním vztahů s vrstevníky, či nedostatečný zájem o sdílení svých zájmů s ostatními, potíže s projevem emocí. Odmítání aktivní účasti při hře a samotářství nejsou výjimkou. (Švarcová, 2006)

Čadilová (2013) popisuje čtyři typy sociální interakce. Pasivní typ se vyznačuje nízkou schopností vcítění se do pocitů druhých, rozpoznávání emocí dělá dítěti obrovský problém. Potíže se vyskytují i v oblasti hry, dítě je v nesnázi, protože neví, jak se začlenit do kolektivu. Druhým typem je aktivní typ, dítě se dokáže samo zapojit, potíží se s přílišným kontaktem, někdy se může jednat až o intimní vzdálenost. Intaktním dětem může chování dítěte s PAS připadat nevhodné až velmi nepříjemné.

Osamělý typ nevyhledává fyzický kontakt, naopak se mu spíše brání. Není výjimkou, že tyto děti kazí hru ostatním dětem, neprojevuje se u nich velká míra empatie. Někdy se mohou také projevit známky agrese. Formální typ je charakteristický striktním dodržováním rituálů, je spíše konzervativní. Změna může vyvolat afektivní chování. Děti mají velký problém s pochopením sarkasmu a ironie, vše pochopí tak, jak bylo řečeno. (Čadilová, a další, 2013)

Adamus (2016) ve své knize zmiňuje ještě jeden typ smíšený – zvláštní, který je charakteristický nestálým chováním a velkými změnami nálad. Výjimkou není ani echolálie, automatické opakování slov bez pochopení významu slova. (Adamus, 2016)

Další oblastí, se kterou mají děti s poruchou autistického spektra, je sociální učení, do kterého spadá i nápodoba neboli imitace. Jedná se vlastně o to, že dítě pozoruje dospělého, jak něco dělá a mělo by po něm opakovat, což je u autistických dětí někdy problém. Nápodobou se může dítě naučit pouze některé prvky, na rozdíl od identifikace, kdy si vybere svůj vzor, který chce kompletně napodobit. (Pugnerová, 2019)

## 1.2.2 Komunikace

Abnormální u dítěte s poruchou autistického spektra je i komunikace. V mnoha případech se řeč rozvíjí později než u intaktních dětí. Stává se, že verbální řeč nerozvine vůbec. Děti, u kterých se řeč rozvine, se problémy nachází v nedostatečném přízvuku, všednosti tónu řeči a nedostatku projevů emocí. Můžeme se zde setkat i s prvky echolálie, kdy dítě připomíná ozvěnu. Neverbální složky komunikace jsou také narušeny, zejména pak výrazy obličeje a pohyby těla. (Hrdlička, a další, 2014)

Dle Adamuse (2016) Můžeme rozlišit několik poruch ve verbální i neverbální komunikaci. Ve verbální oblasti komunikace se jedná o jednostrannou komunikaci, která je charakteristická pro vlastní monolog, v dialogu dítě převážně rozebírá vlastní témata a nezajímá se o témata druhé osoby.

Stejně jako Hrdlička (2014), se i Adamus (2016) zmiňuje o problémech neverbální komunikace. Dítěti dělá závažné potíže výraz obličeje (mimika), dítě nedokáže vyjádřit své emoce. Neumí během komunikace dělat posunky rukou, které nazýváme gestikou. Pohyby těla (haptika) nejsou výrazné jako u intaktních dětí. Oční kontakt u dětí s poruchou autistického spektra hledali je spíše vzácností.

*„Objevuje se omezené praktické používání komunikace. Společensky nevhodné výroky, užívání vulgarit. Mají potíže s vykáním, pozdravem a zdvořilostí či problémy s oslovením, vyjádřením prosby a společenskou konverzací.“ (Adamus, 2016, s. 15)*

Čtvrtým problémem mohou být zvláštní projevy v řeči, například již výše zmíněná echolálie. Mohou se vyskytovat i potíže s tónem hlasu. Mutismus můžeme označit za další významnou poruchu komunikace u dětí s PAS, jedná se o nemluvnost. Lze rozlišit i selektivní mutismus, kdy dítě nemluví s konkrétní osobou. (Adamus, 2016)

Děti s poruchou autistického spektra preferují stereotypní aktivity. Často se upnou na jednu věc, které se stává středem jejich zájmu, například hra s pískem, vlaky, modelína. Jejich vytrvalé zaujetí touto činností je pozoruhodné. Při nových činnostech jsou velmi ostražití a snaží se „zalézt do úkrytu“, do bezpečné vzdálenosti. Neopomenutelným znakem jsou i jemné pohyby těla, když se necítí dobře. Jedná se zejména o třes rukou, kroucení prstů, skřípání zuby, kroucení vlasů, doteky na uších, kousání se a mnoho dalších. (Švarcová, 2006)

### **1.2.3 Představivost, hra**

Narušení imaginace má výrazný vliv na vývoj dítěte. Dítě má potíže s pochopením symbolů, plánováním a neumí předvídat, proto je pro ně přijatelnější rutina než hra, kde se musí zapojit do světa fantazie. Vývoj hry je tak u dětí závažně narušen. (Adamus, 2016)

Hrdlička (2014) se ve své publikaci zmiňuje o abnormalitách v oblasti hry. Kvůli narušené imaginaci děti nejsou schopny rozvíjet jsou fantazii, závažným problémem je také imitace. Samotná hra u dětí probíhá zvláštním způsobem, může se jednat například pouze o zkoumání hračky různými smysly. Rozvoj imitace také souvisí s představivostí. „*Posiluje symbolické myšlení a herní aktivity dítěte, čímž se stává jedním z důležitých faktorů učení.*“ (Čadilová, a další, 2015, s. 37).

Představivost u těchto dětí je spojena se stereotypem, proto si některé děti hrají pořád dokola se stejnou hračkou, nosí stejné tričko, pijí ze stejného hrníčku. Vše požadují podle plánu a řádu, aby se vyhnuli nežádoucím změnám. (Bazalová, 2017)

Stereotyp je významný bod hry u dětí s poruchou autistického spektra, stále častěji se u dítěte můžeme setkat s opakujícím se zaujetím jednou hrou, aktivitou či předmětem, jak jsme již zmínili výše. Zájmy dítěte mohou být i po mnoho let pořád stejné. Například pokud je dítě zaujato vláčky, je možné, že jeho zájem bude přetrvávat až do dospělosti. Dítě s PAS nemá rádo změny. (Hrdlička, a další, 2014)

Dalším projevem autismu může být i nestálost dítěte. Často se stává, že dítě nevydrží u hry tak dlouho, jak bychom si přáli. Může být rozptylováno mnoha podněty jako jsou například vůně, zvyky, pohyb, citlivost na dotek. Při činnosti (hře) tak můžeme sledovat úroveň jeho aktivity, jemnou motoriku, komunikaci, sociální dovednosti, koordinaci a imitaci. (Vingrálková, 2016)

#### **1.2.4 Porucha smyslového zpracování**

Abnormality v mozku způsobují defekty hned v několika důležitých oblastech. Příkladem je třeba porucha krátkodobé paměti či preference buď sluchových, nebo vizuálních podnětů. Jelikož jsou mozková centra slaběji propojena, pracují samostatněji a efektivněji, proto mají lidé s autismem citlivější sluchové či zrakové vnímání. U dětí s poruchou autistického spektra jsou často i potíže vnímat a zpracovávat informace. S tím souvisí i nedostatečné chápání emocí. (Bazalová, 2017)

*„Náš mozek přijímá nové informace a musí být schopen organizovat, zpracovávat a používat je, abychom reagovali konkrétní situaci.“* (Vingrálková, 2016, s.14). Tyto informace vnímáme našimi smysly (zrak, sluch, čich, chuť, hmat). Nesmíme opomenout ani méně známé vestibulární a proprioceptivní smysly. (Vingrálková, 2016)

Vestibulární smysly nás informují polohách našeho těla, např. zda stojíme nebo sedíme. Díky proprioceptivním smyslům máme povědomí o tom, jak se hýbeme a kde se naše tělo v rámci pohybu nachází. (Griffin, a další, 2012)

Každé dítě je jedinečné, a proto jsou i poruchy smyslového zpracování různé. Pro jedno dítě mohou být problémem sluchové podněty, pro jiné to však mohou být zvuky velmi slabé jako například polykání, mlaskání, dýchání. Opak je i cílené vytvoření zvuku či šumu. Reakce na tyto zvuky může být až panická. Problém může nastat i pokud jde o hmat. Stres u dítěte může vzniknout z obav sáhnout na nějaký materiál či texturu, zatímco pro jiné dítě je hmat uklidňující. Příkladem je třeba kinetický písek, sliz, modelína a věci z různých materiálů a textur, kde najdeme kolem nás. Zrakové reakce můžou být u dětí s poruchou autistického spektra různé, například vyrovnané předměty v řadě podle konkrétního vzorce či zaujetí světlem. (Vingrálková, 2016)

*„Některé neurovývojové a/nebo psychické poruchy jsou provázeny nespecifickými projevy v oblasti smyslového vnímání. Tyto projevy jsou velmi časté a jejich znalost pro pedagogy důležitá. Poruchy v oblasti percepce mohou výrazně narušit vzdělávací proces i adaptaci v prostředí školského zařízení. Do nespecifických projevů dále zahrnujeme obtíže s adaptabilitou a odlišností v motorickém vývoji.“ (Čadilová, a další, 2015, s. 39)*

Autorka (Vingrálková, 2016) rozděluje poruchu smyslového zpracování na poruchu smyslové modulace, senzomotorického rozvoje a smyslové diskriminace. Nyní si tyto poruchy zjednodušeně popíšeme. Porucha smyslové modulace je potíž zpracovávat podněty našimi smysly. Děti ji nemohou nijak ovlivnit. Může nastat reakce hypersenzitivní (větší přecitlivělost na podněty než obvyklé), hyposenzitivní (až lhostejnost) nebo jejich kombinace.

Přecitlivělost můžeme pozorovat jako reakci na běžné okolní zvuky, nelibost k vůním, averzi k určitým lidem, odpor k určitým materiálům a texturám nebo dokonce nechut' k určitému jídlu. Hypocitlivost se ukázat jako lhostejnost ke zvukům, které jindy dítěti vadí. Může se vyskytnout také vyšší tolerance k bolesti, nereagování na okolí nebo opožděné reakce. (Griffin, a další, 2012)

Porucha senzomotorického vývoje se vypořádává s rovnováhou a pohybem. Pro dítě může být obtížné plnění běžných denních aktivit. *„Porucha smyslové diskriminace je problém s rozlišováním mezi podněty, jejich podobností a rozdíly mezi vjemy. Je to guma nebo koláč? Jak horké jsou narozeninové svíčky?“ (Vingrálková, 2016, s. 18)* Děti mohou mít problém rozeznávat slané a sladké, mají potíže odhadnout, jak je něco vysoko či jak je to plné. Vyvolává to v nich spoustu otázek, na které neznají odpověď. Důsledkem jsou nekontrolované emoce, sociální dovednosti, řeč, motorika či neschopnost pokračovat ve hře. (Vingrálková, 2016)

### **1.2.5 Problémy v chování**

*„O autismu se hovoří jako o behaviorálním syndromu, což znamená, že je definován a diagnostikován na úrovni chování. Autismus (ve smyslu odlišného fungování mozku) není na první pohled viditelný, projevuje se až nápadným chováním a nestandardními reakcemi.“ (Šproclová, 2018, s.28)*

U dětí s PAS se často objevují poruchy chování. Může se jednat například o stereotypní chování či trvání na rituálech, které se mění dle věku dítěte. S věkem je také mohou děti naučit větší toleranci a odolnosti vůči změnám v režimu dne. Neočekávané změny a však mohou vyvolat úzkost či paniku. Nejedná se jen o změny v režimu dne, ale například i změna oblečení, oblíbeného hrnku či změna postupu nějaké činnosti mohou způsobit stres. Některé rituály se mohou týkat také jídla, kdy dítě požaduje opakující se jídelníček či stejnou porci. (Adamus, 2016)

Autor (Adamus, 2016) ve své publikaci zmiňuje několik příkladů abnormalit chování. Může se jednat například o neustálé opravování či poučování okolí, tyti jedinci mají obvykle vyšší IQ a jejich zájmem bývá většinou sběr informací. Sbíráni informací či předmětů můžeme označit jako poruchu chování, jedinec je jí natolik fascinován, až to někdy způsobuje potíže v běžném životě. U dítěte s PAS může být chování ovlivněno také stresem, úzkostí nebo strachem. Stejně jako u intaktních dětí můžeme narazit i na různé fobie, které mohou ovlivnit jeho chování na určitých místech a v určitých situacích.

V neposlední řadě se u dětí s poruchou autistického spektra mohou vyskytovat náznaky agresivity až úmyslná agrese k ostatním dětem nebo dospělým. Výjimkou nejsou ani poruchy spánku – nespavost, noční probouzení, noční můry. (Čadilová, a další, 2012)

U dětí školního věku se také můžeme setkat i s potížemi v oblasti sexuality. Největším problémem může být rozlišení vhodného a nevhodného, intimního a veřejného. (Adamus, 2016)

## 2 Programy vhodné pro děti s PAS

Na poruchy autistického spektra neexistuje žádná léčba, proto se v této kapitole zaměříme na programy a terapie, které jsou vhodné při rozvoji a vzdělávání dětí s PAS.

Během práce s dítětem s poruchou autistického spektra je vhodné se zaměřit na problémové oblasti konkrétního dítěte. Například na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, rozvoj hry nebo na zmírnění potíží v chování dítěte. Každé dítě je jedinečná osobnost, proto také potřebuje své individuální zacházení. Každý program by měl být přizpůsoben konkrétnímu dítěti, jeho osobnosti a potížím. Neexistuje žádný všeobecný edukační či terapeutický program vhodný pro všechny děti s PAS. Cílem programů a terapií je co největší možný rozvoj osobnosti dítěte. (Šporclová, 2018)

### 2.1 ABA terapie

V současné době se můžeme často setkat s ABA terapií. Jde o terapii aplikovanou behaviorální analýzou. Její princip je založen na zkoumání chování dítěte. Základem je použití různých forem a technik, jejichž cílem je rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, přeměna chování, zlepšení schopnosti sebeobsluhy, samostatnosti a v neposlední řadě také rozvoj hry a herních aktivit dítěte. Minimální doporučená doba terapie několik hodin týdně během celého roku, ve složení jedno dítě na jednoho terapeuta. Aby ABA terapie byla efektivní, je vhodné doporučenou dobu a složení dodržovat. (Šporclová, 2018)

*„Využívání ABA při vzdělávání žáků s autismem je velmi efektivní způsob, jak naučit nové dovednosti. Délka učení je však velmi individuální a závislá na řadě faktorů. U některých žáků můžeme zaznamenat rychlý pokrok v učení se některé dovednosti (čtení), ale jiné mohou selhávat (komunikace se spolužákem). Celý program je nutné přizpůsobit konkrétním požadavkům a aktuální situaci. Bez individuálního posouzení není možné ABA aplikovat.“ (Čadilová, 2012, s. 57)*



## **2.2 Komunikační intervence**

Šproclová (2018) se ve své publikaci zmiňuje o možnostech využití komunikační intervence, která je vhodná pro děti s narušenou komunikační schopností. Zaměřuje se na nácvik alternativní a augmentativní komunikace, například na znakovou řeč, VOKS, makaton, piktogramy a další. Komunikace je důležitým dorozumívacím prostředkem, jakmile dítě zjistí, že může vyjádřit svá přání, zvýší se jeho snaha komunikovat s okolím. Cílem komunikační intervence je rozvoj nejen komunikačních, ale i sociálních dovedností. V České republice se komunikační intervence běžně využívá.

## **2.3 Modelové chování / videomodelování**

Modelové chování se zaměřuje na rozvoj konkrétních dovedností u dětí s PAS pomocí video nahrávek nebo reálné ukázky. Tyto modely obsahují příklady různých situací a správnou reakci na ni. Dítě by se mělo tuto reakci pokusit napodobit. Cílem je rozvoj sociálních dovedností a nápodoby. Děti s PAS se rády dívají na videa, proto je pravděpodobné, že některé situace, slova, činnosti budou děti imitovat. Na videích zachycujeme různé aktivity, hry, situace a činnosti. Modelem může být dospělý člověk, jiné dítě nebo dítě, kterému chceme modelovou situaci ukázat. (Šporclová, 2018)

## **2.4 Nácviky sociálních dovedností**

Šproclová (2018) ve své knize popisuje nácviky sociálních dovedností jako vhodnou intervenci pro děti s PAS. Sociální dovednosti jsou jednou z nejproblémovějších oblastí u osob s poruchou autistického spektra. Nácviky se zaměřují na problémové situace a naučení přiměřené reakce. Situace i vhodná reakce je dítěti ukázána, a poté ji dítě trénuje. Důležitá je správná motivace dítěte.

Tato terapie může být individuální nebo skupinová. Cílem nácviků je přenést si osvojené dovednosti do běžného života. Zaměřuje se nejen na problémy v sociální oblasti, ale také při rozvoji samostatnosti a zmírnění projevů nežádoucího chování u dětí s poruchou autistického spektra. (Bazalová, 2017)

## 2.5 Program SON-RISE

Program SON-RISE vytvořil Raun K. Kaufman a jeho manželka, důvodem k vytvoření byl jejich syn a poruchou autistického spektra. Chtěli pomoci sobě, ale i ostatním rodinám, které mají děti s PAS. (Bazalová, 2017)

V programu SON-RISE jde o připojení se na dítě, ve smyslu pozorování a následném opakování po dítěti. Dítě ukazuje cestu, terapeut vstupuje do vnitřního světa dítěte, snaží se ho co nejlépe pochopit, aby mu mohl ukázat cestu ven a tím mu pomoci s jeho problémy. Hlavní motivací v tomto programu je pro dítě vlastní zájem o hru nebo aktivitu, pokud se projeví zájem, je možné s dítětem navázat silnější pouto. Cílem SON-RISE programu je socializace dítěte. (Kaufman, 2016)

## 2.6 Strukturované učení

V této subkapitole se představíme, co to vlastně strukturované učení je a jaké má principy.

*„Jedná se o metodiku založenou na behaviorálních přístupech vycházejících z amerického TEACCH programu týmu Erika Schoplera.“* (Bazalová, 2017, s. 69). Tato strategie je vhodná pro vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Důležitá je jasná struktura, aby dítě přesně vědělo, kolik a jaké úkoly musí splnit. (Adamus, 2016)

Strukturované učení zakládá na principu individualizace, vizualizace a strukturalizace. Cílem strukturovaného učení je zmírnění deficitů dítěte s poruchou autistického spektra a současně přispívat k rozvoji tohoto dítěte. (Čadilová, a další, 2012)

Každé dítě je odlišné, a proto každé potřebuje svůj vlastní individuální přístup. Tento přístup musí být řádně promyšlený. Jedná se nejen o přístup k dítěti, ale také vhodný výběr pomůcek, pracovního prostředí, sestavení vhodného individuálního plánu či výběr komunikačního systému u dětí, které komunikují neverbálně. (Adamus, 2016)

Vizualizace napomáhá dětem se orientovat v čase a prostoru. Podporuje dítě k nezávislosti a rozvíjí jeho kognitivní schopnosti. (Čadilová, a další, 2012)

*„Zmírňuje handicap v paměťových, komunikačních a abstraktních schopnostech. Využívá se písemných pokynů, piktogramů, procesních kreslených schémat nebo barevných kódů, které dítěti připomínají pořadí či postup řešení činnosti nebo informují*

*o správném umístění předmětu, jeho funkci či k jaké činnosti konkrétní místo slouží.“*  
(Hrdlička, a další, 2014, s. 174)

Adamus (2016) ve své knize zmiňuje, že strukturalizaci lze popsat jako řád či pevně daná pravidla, která tvoří po sobě jdoucí aktivity. Jedná se o jednoduché uspořádání, kterému bude dítě s PAS rozumět. Zde můžeme mimo jiné zařadit také přípravu na běžné denní činnosti, které může dítě nacvičovat, a tím se později i lépe orientovat v každodenním životě.

Nedílnou součástí strukturovaného učení je také motivace, kterou budeme popisovat v další kapitole.

## **2.7 Další vhodné programy pro děti s PAS**

Existuje několik dalších programů a terapií, kterou jsou vhodné pro děti s poruchou autistického spektra. Jedním z nich je také Daily Life Therapy-Higashi Program, který popisuje Thorová (2006) (In Bazalová, 2017) jako program vytvořený v Japonsku se zaměřením na denní životní terapii vhodnou pro děti, jejíž cílem je vybudování fyzické výdrže, emoční stability a intelektuální stimulace. V České republice tento program zatím své uplatnění nenašel. Program je zaměřený na spolupráci ve skupinách.

Terapeutický program DIR/FLOORTIME je určený pro děti v batolecím a předškolním věku. Cílem je dosažení rozvoje emocionálních, sociálních a komunikačních dovedností pomocí hravého kontaktu s dospělým. Základem je volná hra na zemi, kdy si dítě samo hraje, terapeut ho pozoruje a snaží se zapojit do hry opakováním činnosti po dítěti, poté co dítě činnost zopakuje, může přidat nový prvek do hry. V České republice není tato terapie zatím moc známá. (Bazalová, 2017)

Early Start Denver Model, je určen pro batolata. Základ tohoto programu tvoří kombinace vývojového a vztahového přístupu s metodami ABA terapie. Důležitý je kontakt rodiče a dítěte. Rodičům je doporučeno zařazovat terapeutické metody do běžného dne dítěte (do herních aktivit, stravy, hygieny, sociálního kontaktu). Cílem je přenášet si dobře osvojené dovednosti do různých situací a prostředí. ESDM program se zabývá sociálním vývojem, nápodobou, hrou, neverbální a verbální komunikací. V České

republiky zatím není žádný certifikovaný terapeut, který by se tímto programem zabýval. (Šporclová, 2018)

Méně známými programy jsou Growing Minds, domácí program vhodný pro rozvoj sociálních dovedností. „*Kombinuje principy Son-Rise programu, behaviorálních přístupů a fyziologickou a smyslovou integraci.*“ a Relationship Development Intervention „*Přístup Američana Stevanna Gutsteina zaměřený na systematickou práci s motivací a úspěšnou interakci v sociálních vztazích.*“ (Bazalová, 2017, s.75)

Nejrozšířenější psychoterapií je kognitivně-behaviorální terapie. Zaměřuje se na prožívání, myšlení, emoce a chování. Cílem této terapie je rozvoj samostatnosti a zvýšení kvality života. Cílovou skupinou jsou děti s poruchou autistického spektra od mladšího školního věku až po dospělost. KBT využívá řadu škál, pomocí kterých klienti lépe rozumí vlastním emocím a pocitům. (Šporclová, 2018)

Sociální příběhy jsou krátké, kreslené modelové situace, které přibližují dětem s PAS správné řešení problémové reakce. Cílem je rozvinutí sociálních a komunikačních dovedností. (Šporclová, 2018)

Stress and Anger Management Program terapeutický program vhodný pro děti s PAS na přelomu předškolního a mladšího školního věku. Cílem programu je zmírnění obtíží v chování. Emoční oblast je první strategií, kterou se program zabývá. Důležité je seznámit dítě s jeho vlastními emocemi. Další oblastí je nácvik, kde se děti učí pracovat se svými pocity. Poslední oblastí je kognitivní restrukturalizace, kde se dítě pokouší obrátit negativní myšlenky a emoce na pozitivní reakce, které se učí využívat v běžném životě. (Scarpa, a další, 2019)

TEACCH program se zaměřuje na strukturované prostředí, individuální přístup, vizuální podporu a motivaci. Díky využití struktury je pro dítě snazší organizovat jednotlivé činnosti a úkoly. Důležitým aspektem je motivace, kterou může být odměna. Přístup dítěte může být motivací výrazně ovlivněn. Dítě může dostat odměnu v podobě činnosti (hra s pískem, modelínou, hračka, písnička, korálky) nebo odměna materiální (lentilka, křupka, kousek čokolády, tyčinka a další). Strukturované učení, které je velmi rozšířené při vzdělávání dětí s PAS v České republice vychází právě z TEACCH programu. (Šporclová, 2018)

## **3 Hra**

Tato kapitola popisuje hru a její význam, hry v životě dítěte, aspekty hry, odlišnosti ve hře u dětí s PAS, motivaci a přípravu her.

Hra je nedílnou součástí života dítěte. Děti se musí naučit zvládnout spoustu dovedností, hra je příjemným prostředkem učení a nácviku. Hra by měla být zábavná a dítě by ji mělo hrát s chutí. Smát se a odnést si ze hry zážitek. (Čadilová, a další, 2013)

Hra je přirozená pro všechny děti. Může být nástrojem pro zkoumání okolního světa, ale i pro poznávání sebe samého. Dítě se zábavnou formou hry neustále rozvíjí. Hra je přirozená součást lidského života a dítě by se do hry nemělo nikdy nutit. (Kurtz, 2015)

Existuje mnoho hledisek, jak nahlížet na hru. Například ze sociálního, kognitivního nebo psychologického pohledu. Každý obraz se zaměřuje na něco jiného. Některý zkoumá aspekty hry, jiný vývoj hry, její funkci nebo fantazii dítěte. (Beyer, a další, 2006)

### **3.1 Hry v životě dítěte**

Nyní se zaměříme na to, jak probíhá vývoj hry u intaktních dětí a pokusíme se najít, v čem spočívá rozdíl ve vývoji hry u dětí s poruchou autistického spektra.

Existuje hned několik typů her, rozvíjejících se s věkem dítěte. Vývoj hry se mění v závislosti na věku dítěte. U dětí s poruchou autistického spektra se vývojové etapy hry liší. Jednotlivé etapy hry se mohou mezi sebou prolínat. (Čadilová, a další, 2013)

#### **Senzomotorická hra**

(Beyer, a další, 2006) popisuje senzomotorickou hru jako jednu z prvních her u dětí v raném věku, dítě začíná zkoumat okolní předměty. V období, které trvá téměř až do osmého měsíce života dítěte můžeme o hře hovořit jako vrhání předmětů, zkoumání hmatem i chutí, přetáčení předmětů a další průzkumné aktivity.

## **Samostatná hra**

Samostatná hra se vyskytuje u kojenců a přetrvává až do období předškolního. Dítě prozkoumává své okolí a manipuluje s hračkami či s různými předměty nezávisle na jiných osobách. Může také zkoumat hru ostatních dětí, ale pouze jako pozorovatel. (Čadilová, a další, 2013)

*„Řada dětí s autismem preferuje samotnou hru, ve které často uplatňují zvláštní zájmy a spontánně si neosvojují vyšší vývojové úrovně hry. Proto je velmi důležité cíleně rozvíjet herní aktivity po jednotlivých etapách vývoje, a to vždy v souladu s vývojovou úrovní sociálních i rozumových dovedností.“* (Čadilová, a další, 2013, s.62)

## **Organizační hra**

*„U organizační hry jsou hračky organizovány, aniž je pozornost věnována jejich skutečné funkci. Dítě může skládat hračky do řady, na sebe, vkládat jednu do druhé a podobně.“* (Beyer, a další, 2006, s.37) Organizační hra se také vyskytuje v kojeneckém věku. Je to období, kdy je dítě fascinováno okolním světem a snaží se probádat neznámé. Začíná imitovat jednoduché činnosti a zkoumat tvary různých předmětů. (Beyer, a další, 2006)

## **Funkční hra**

Funkční hru můžeme u dítěte spatřit na začátku batolecího období, tento typ hry je vázaný na všímavost blízké osoby, kterou se snaží dítě napodobit. Dítě tímto způsobem hry rozvíjí své senzomotorické funkce a rozvíjí nápodobu. (Beyer, a další, 2006)

## **Symbolická hra**

Symbolická hra se u neautistických dětí začíná rozvíjet v roce a půl. Tato forma hry odráží představivost dítěte. Například dítě si vezme nějaký předmět a „používá“ ho jako něco jiného. Dále do hraček promítá symbolické vlastnosti a považuje ji za „živou“. Symbolická hra je založena na fantazii dítěte. U dětí s poruchou autistického spektra tuto formu hry uvidíme jen velmi zřídka. (Beyer, a další, 2006)

## **Paralelní hra**

Paralelní hra se objevuje u dětí ke konci batolecího období, děti si hrají na stejném místě, nikoli však spolu. Každé dítě má svůj vlastní svět. Občas se může vyskytnout problém s porozuměním při půjčení hračky od jiného dítěte. (Čadilová, a další, 2013)

## **Asociativní hra**

Stupeň mezi paralelní a kooperativní hrou můžeme označit jako hru asociativní. Děti jsou na stejném místě, i když si spolu ještě nehrají jako při kooperativní hře, všímají si sebe navzájem či spolu dokonce komunikují. (Čadilová, a další, 2013)

## **Kooperativní hra**

Kooperativní hra je vyšší úroveň založená na spolupráci dětí a soupeření mezi vrstevníky. U intaktních dětí se běžně vyskytuje v předškolním a mladším školním věku. Základem jsou pravidla a cíl, případně i vymezené role dětí. Tato hra rozvíjí vztahy mezi dětmi. Mezi kooperativní hry můžeme zařadit například stolní či pohybové hry, které jsou u dětí velmi oblíbené. U dětí s poruchou autistického spektra probíhá často nácvik kooperativní hry s cílem součinnosti a schopností vytvoření vztahu mezi dětmi. (Čadilová, a další, 2013)

## **3.2 Aspekty hry**

Existuje několik aspektů, které tvoří hru. Mezi tyto aspekty patří například hravost, představivost, dobrovolnost, aktivní prožívání hry, činnost a interakce.

Hravost je jedním z nejdůležitějších aspektů, aby byla hra zábavnou. U každého dítěte se projevuje hravost jinak, protože každé dítě je jedinečné a originální. Autor (Valenta, a další, 2017) ve své knize zmiňuje několik příkladů hravosti podle Browna (2010), některé si nyní zmíníme a krátce popíšeme. Jedním z nich je například vtipálek, který rád baví své okolí. Překypující energií a milovník pohybu je „kinestet“. Osobu, která ráda zkoumá neznámé nazýváme badatelem. Nikdo nemá radši řád a pořádek jako režisér,

který by nejradši všem rozdával úkoly. Kreativní dušičkou, které ráda tvoří předělává a vyrábí, nemůže být nikdo jiný než umělec. Velká míra fantazie je charakteristickým rysem vypravěče. Má vrozené nadání, proto dokáže neskutečně vypravovat.

*„Děti si spolu hrají bez ohledu na národnost.“* (Beyer, 2006, s. 36). Dětem nezáleží na tom, zda si hrají s dítětem stejné nebo odlišné rasy či pohlaví. Hra může podpořit sociální interakci. Například když zkoušejí různé role a scénáře, zároveň rozvíjí své sociální dovednosti a je pro ně snazší pochopit společenská pravidla. Tyto hrou osvojené dovednosti pak mohou být schopny přenést do běžného života. (Beyer, a další, 2006)

*„Brown (tamtéž) dále vysvětluje důležitost hry a říká, že tak jako člověk může trpět nedostatkem spánku, může mít i nedostatek hry. Hra je podle něj spíš stav mysli než nějaká aktivita.“* (Valenta, a další, 2017, s. 190)

Dalším důležitým aspektem hry je fantazie. To, jak se dítě projevuje během hry je jen zlomek toho, co se děje uvnitř v jeho hlavě, jen to nedává najevo. Dítě by nemělo být při hře vyrušováno, protože by mohlo dojít k narušení jeho představivosti. (Valenta, a další, 2017)

Představivost a fantazii dítě rozvíjí spolu s kreativitou, když během hry vyjadřuje své představy a vztah ke hře i k okolnímu světu. Hra poskytuje dítěti zjednodušený pohled na pozdější možné problémy, které mohou nastat v běžném životě. (Beyer, a další, 2006) Představivost je při hře velmi důležitá, ovšem děti s poruchou autistického spektra mají tuto schopnost do jisté míry narušenou (Bazalová, 2017).

Dobrovolnost je naprostým základem hry. Nemůžeme dítě do hry nutit, protože je důležité, aby mělo pocit svobodného rozhodnutí. Pokud dítě do něčeho nutíme, nemůžeme očekávat pozitivní ohlasy, ale spíše stagnaci. Dítě si svou roli ve hře samo vybírá. Tyto role dítě uspokojují a dodávají mu pocit svobody. Díky rolím může dítě projevit své tužby, které mohou být pro něj v reálném světě vzdálené. Je důležité, aby dítě vědělo, že pokud již nebude chtít ve hře pokračovat, nemusí dát hrát. (Valenta, a další, 2017)

Dobrovolná hra by měla dítěti přinášet radost, kterou na něm můžeme spatřit. Dítě bude vykazovat projevy zápalu do hry, bude z něj cítit nadšení a chuť ve hře pokračovat. (Beyer, a další, 2006)



Dalším aspektem hry je aktivní prožívání, dítě by ve hře mělo projevit své emoce, ať už pozitivní nebo negativní. Díky hře se může dítě dostat do oblasti nevědomí a naznačit tak nejhlubší prožitky. Díky hře může dítě poznávat sebe samo. Není výjimkou, že se ve hře dítě schovává za postavu či roli, aby prozkoumalo oblasti, kterých se bojí. (Valenta, a další, 2017)

Valenta (2017) zmiňuje, že by hra by měla obsahovat vhodně zvolené činnosti, které chceme u dítěte rozvíjet nebo jej naučit. Pro snadnější přenesení do každodenního života by měla být hra zážitkem, který si dítě zapamatuje.

Během hry je důležité vzájemné působení. Může se jednat o sebepoznávání nebo interakci s ostatními účastníky hry (Valenta, a další, 2017). Díky interakci se děti mohou naučit novým dovednostem, jelikož jsou ovlivněny vrstevníky i pedagogem, může se u nich rozvíjet také imitace (Beyer, a další, 2006).

### **3.3 Hra u dětí s poruchou autistického spektra**

Hra je jednou z problémových oblastí u dětí s poruchou autistického spektra. Děti postrádají zájem o spontánní, náročnější hru, častěji si hrají jednoduše a stereotypně. U dětí s poruchou autistického spektra je pozorována stereotypní, mechanická hra. Dítě nejvíce zájem o zkoumání okolního světa. (Beyer, a další, 2006)

Pro hru u dětí s poruchou autistického spektra je důležité vymezení funkční a předstírané hry. „Podle teorie Alana Leslieho je schopnost předstírat definována jako dobrovolný odklon od reality, kdy dítě si je vědomo skutečné situace, ale na základě svých představ si vytváří situace odlišné od reality.“ (Beyer, a další, 2006, s. 40) Funkční hru můžeme popsat jako nápodobu konkrétní činnosti, které dítě vidělo se svým okolím, naopak předstíraná hra se odvíjí od fantazie dítěte, kdy je dítě ve svém imaginárním světě. (Beyer, a další, 2006)

Poruchu autistického spektra často doprovází problém imaginace, symbolizace. Dítěti dělá potíže symbolická hra. Některé děti jsou schopny předstírané hry v případě, jedná-li se o oblast, která je pro ně velmi zajímavá a jsou jí zaujatí. V takové případě není potřeba větší motivace ke hře. (Müller, 2014)

### 3.4 Motivace

Motivaci lze popsat jako psychický proces, který vede k vytvoření pozornosti a zájmu. Můžeme ji také označit jako hybnou sílu, která vede k určitému chování či jednání. (Dvořák, a další, 2015)

*„Motivace lidského chování je mimořádně složitá a výsledkem je komplikované souhry vrozených i získaných faktorů. Podle některých autorů jsou mnohé pohnutky i cíle lidského chování nevědomé nebo si je člověk uvědomuje pouze částečně.“* (Plháková, 2003, s.320)

U motivovaného dítěte můžeme spatřit silné emoce, díky kterým je schopné dojít k cíli. Na každé dítě platí něco jiného, proto i motivace by měla být přizpůsobena konkrétnímu dítěti. (Plháková, 2003)

Motivace dítěte s poruchou autistického spektra je poněkud náročnější než motivace intaktních dětí. Můžeme použít například odměňování. Tyto odměny by mělo dítě dostat za splnění aktivity či zapojení se do hry. Odměnou může být sociální (úsměv), materiální (oblíbená hračka, obrázek, nálepka, sladkost) nebo činnostní (oblíbená hra, písnička, aktivita). Výběr odměny je třeba přizpůsobit konkrétnímu dítěti. (Čadilová, a další, 2013)

Odměny můžeme dávat dvěma způsoby. Prvním způsobem je odměnit dítě ihned po ukončené aktivitě. Druhým způsobem je forma sbírání žetonů, kdy si dítě na zaslouženou odměnu musí počkat, až nasbírá předem dohodnutý počet žetonů. Dítě se tak učí trpělivosti a vydrží udělat i několik aktivit. (Čadilová, a další, 2013)

*„Obecně se však dá říct, že efektivní odměna je ta, která přináší výsledky, je pro dítě povzbuzením a získáním pro spolupráci. To je hlavním cílem motivace a systému odměňování.“* (Čadilová, a další, 2013, s. 36)

### 3.5 Příprava her

Nyní si popíšeme přípravu her, která je nedílnou součástí, bez níž by nebylo možné hry u dětí s poruchou autistického spektra realizovat. Vše musí být promyšleno do sebemenšího detailu, i když v praxi je občas nutná improvizace, která se samozřejmě odvíjí od nálady a aktuálního stavu dětí. Jak se ale obecně říká „Kdo je připraven, není překvapen.“

U dětí s poruchou autistického spektra je velmi důležitá příprava her či herního programu. Aby bylo možné vykonávat vzdělávací i nevzdělávací aktivity s těmito dětmi, je základem optimální členité prostředí. (Beyer, a další, 2006)

*„Toto prostředí musí být strukturované, musí mít pevná pravidla, musí být předvídatelné, využívat vizualizace, vztahy příčina-následek musí být jasné. Mnohé výchovné postupy tyto zásady zahrnují, můžeme uvést například TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children).“* (Beyer, a další, 2006, s. 42)

Pedagog musí být vždy dobře připravený a předvídat. Pro většinu dětí s autismem činí sociální kontakt i samotná hra velké obtíže, proto je velmi důležité, aby pedagog přizpůsobil hru konkrétním dětem. Každé dítě je jedinečné, a proto i přístup k němu musí být individuální. Úkolem pedagoga je udělat zajímavou a lákavou hru a namotivovat dítě k vzájemné spolupráci. (Beyer, a další, 2006)

Při výběru pomůcek pečlivě přemýšlíme, co bude potřeba ke konkrétní hře. Vybíráme jednoduché předměty či hračky, se kterými bude snadná manipulace. Důležité je také připravit prostor, kde se budou hry odehrávat. Pokud se bude jednat o pohybové aktivity, je potřeba větší prostor, naopak při stolních hrách bude stačit stůl. (Beyer, a další, 2006)

## 4 Speciálně-pedagogická diagnostika

Speciálně-pedagogická diagnostika je důležitou součástí při správném postupu, jak vzdělávat, rozvíjet a pracovat s dětmi s poruchou autistického spektra.

### 4.1 Diagnostika hry

Existuje několik způsobů, jak diagnostikovat hru. Jeffreeová (1986) (In Vašek, 2007) popisuje analýzu hry dle vývoje dítěte v různých stádiích života. Analýza hry spočívá v pozorování, zapisování si průběhu hry do záznamových archů a následném vyhodnocení. V prvním vývojovém stádiu hry zkoumá nové činnosti, které dítě zkouší během hry, například držení, pouštění, čichání, házení. Dalším stádiem je hra s předmětem, kdy dítě začíná chápat jeho tvar a materiál. Zajímá se také o hračky. Třetí vývojovou etapou hry, kterou Jeffreeová zkoumá je jednoduchá symbolická hra zaměřená na imitaci denních činností. Následuje analýza složitější symbolické hry. Tato etapa je problematická u dětí s PAS, kvůli problémům s představivostí. Páté stádium hry je zaměřeno na hru s imaginárními předměty, u dětí s PAS je tato vývojová etapa velmi vzácná. (Vašek, 2007)

Formou hry se můžeme zaměřit na nejen na diagnostiku hry, ale také na skryté problémy, které může dítě hrou naznačit. *„Pozorované skutečnosti si co nejobjektivněji zaznamenává a až následně je podrobí analýze v kontextu životní situace dítěte. Snaží se identifikovat silné stránky dítěte a zdroje, které mohou pomoci při řešení rizikových oblastí.“* (Valenta, a další, 2017, s. 194)

Hrdlička (2014) popisuje diagnostiku hry pomocí strukturovaného pozorování. Jedná se o hodnotící škálu Transdisciplinary Play-Based Assessment, která je vhodná pro děti s PAS až do začátku mladšího školního věku. Hra by se měla odehrávat v přirozeném rodinném prostředí dítěte.

## 4.2 Edukačně hodnotící profil

Při hodnocení hry lze použít různé speciálně-pedagogické testy a hodnotící tabulky vytvořené pro děti s poruchou autistického spektra. Tabulka, kterou jsme pro vyhodnocení výsledků výzkumu použili byla vytvořena Institutem pedagogicko-psychologického poradenství. Jedná se o Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let). Existuje také Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (8-15 let). (Adamus, 2016)

Čadilová (2015) v publikaci zmiňuje, že EHP (do 7 let) slouží pro děti s poruchou autistického spektra, které jsou předškolního či mladšího školního věku, případně i staršího školního věku a dospělé, pokud je jejich mentální věk na úrovni do 7 let.

*„Hlavní metodou pro hodnocení jednotlivých položek je pozorování dítěte v delším časovém úseku, případně při hře či individuální práci s dítětem. Doporučuje se položky několikrát ověřit, aby jejich splnění nebylo náhodné.“* (Adamus, 2016, s. 23)

Edukačně-hodnotící profil obsahuje několik oblastí, které zde hodnotit. První oblastí je sociální vývoj. Ten bývá často nejvíce problematickou oblastí u dětí s poruchou autistického spektra. Hodnotící tabulka obsahuje 40 položek rozdělených dle přiměřeného věku vývoje dítěte. Intaktnímu dítěti by zvládnutí těchto položek nemělo dělat problém. Druhou hodnotící oblastí je komunikace, kterou můžeme rozdělit na receptivní a expresivní řeč. Další oblastí je oblast imitace neboli nápodoby. Tuto oblast můžeme rozdělit na tři podoblasti imitaci motorickou, sociální a verbální. V EHP nalezneme 53 hodnotících otázek. (Čadilová, a další, 2015)

*„Imitace provází člověka celý život jako základní dovednost, pro učení a rozvoj. Bez této schopnosti se nelze naučit mluvit ani používat takové vzorce chování, které napomáhají při začlenění do kolektivu a společnosti. Lidé s poruchami autistického spektra mají deficit v této oblasti.“* (Čadilová, a další, 2015, s. 7)

Dalšími oblastmi, které díky této publikaci můžeme hodnotit jsou například motorické schopnosti dítěte, grafomotorika a kresba, sebeobsluha, vnímání jednotlivými smysly či abstraktně vizuální myšlení. Jednotlivé položky můžeme hodnotit pomocí stupnice splnil, naznačil, nesplnil. (Čadilová, a další, 2015)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Výzkum

V teoretické části jsou pospány poruchy autistického spektra, vhodné intervenční programy, hra a speciálně-pedagogická diagnostika, na které navážeme v této kapitole. Nejdříve si stanovíme cíle výzkumu, poté popíšeme metodu sběru dat a metodu zpracování dat, dále se budeme věnovat výzkumnému souboru a případovým studiím. Nakonec shrneme výsledky výzkumu.

### 5.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda má hra vliv na rozvoj konkrétních dětí s poruchou autistického spektra.

Otázky výzkumu:

- Dokáže se dítě s poruchou autistického spektra hrou něco naučit?
- Má hra vliv na rozvoj sociálních dovedností u dítěte s poruchou autistického spektra?
- Má hra na vliv rozvoj imitace – motorické, sociální a verbální?
- Dokáže dítě naučené dovednosti používat v běžném životě?

### 5.2 Metodologie

Definice metodologa Creswella (In Hendl, 2005) je definována jako: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“*. (Hendl, 2005, s. 50)

Bakalářskou práci jsme zaměřili na děti s poruchou autistického spektra, u kterých se projevovaly problémy s pochopením, nápodobou, porozuměním, chováním, což je důležitý předpoklad k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností.

### 5.2.1 Sběr dat

Pro sběr dat existuje hned několik metod. Pro naši bakalářskou práci jsme využili metody pozorování a rozhovoru, ze kterých jsme čerpali informace. Přepis nalezneme v případových studiích.

Na začátku a na konci pozorování jsme si data zaznamenali do tabulek (Sociální vývoj a Imitace), které nalezneme v publikaci Věry Čadilové a Zuzany Žampachové Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let).

Můžeme rozlišit hned několik druhů pozorování, například zúčastněné, nezúčastněné, přímé, nepřímé, strukturované, nestrukturované, otevřené či skryté pozorování. (Švaříček, a další, 2014)

Během zúčastněného pozorování je téměř nutností vést si terénní poznámky, které poté použijeme k dalšímu zpracování. Je třeba si také předem připravit jednotlivé body, na které se chceme během pozorování zaměřit (osoba, místo, aktivita, projevy chování a podobně). Terénní poznámky lze zapisovat dvěma způsoby – popisným a reflektujícím. Pro tento výzkum jsme zvolili způsob popisný. (Hendl, 2005)

*„Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci. Nelze však říct, že obě metody následují po sobě, spíše se neustále prolínají jedna s druhou. Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky k rozhovoru.“* (Švaříček, 2014, s.158)

### 5.2.2 Metody zpracování dat a analýza

Kvalitativní výzkum se již při samotném začátku sběru dat zaměřuje na analýzu, aby bylo možné později zpracovávat data kvalitním způsobem. (Hendl, 2005)

Záznamy z pozorování i rozhovoru jsou zpracovány do případových studií. Před začátkem pozorování jsme použili publikaci Věry Čadilové a Zuzany Žampachové Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) a zaznamenali si je. Po skončení pozorování jsme si opět zaznamenali výsledky.

Zpracování dat bude probíhat porovnáváním tabulky na začátku pozorování a na konci pozorování. Rozdíly mezi těmito tabulkami budou pro nás stěžejní data. Těmito

výsledky dostaneme odpověď na výzkumné otázky. Z EHP jsme použili tabulky Sociální vývoj, Imitace – motorická, Imitace – sociální, Imitace – verbální.

### 5.3 Výzkumný soubor

Praktickou část naší bakalářské práce jsme zaměřili na děti mladšího školního věku, které mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra a navštěvují Základní školu speciální Jasněnka v Uničově. Tato škola poskytuje výchovu a vzdělání žákům s mentálním a kombinovaným postižením a žákům s poruchou autistického spektra. Škola se skládá pouze ze dvou tříd a je rodinného typu.

Škola si zpracovává podle Rámcového programu pro předškolní vzdělávání Školní vzdělávací program, který je rozdělen na Díl 1 a Díl 2. Děti, které jsme pozorovali, jsou vzdělávány podle Dílu 2. Škola využívá metodu strukturovaného učení. Také funguje na tzv. „tranzitkách“, to je systém, který se využívá pro žáky s poruchou autistického spektra. Jeho základem je přesná vizualizace a strukturalizace dne. S některými dětmi škola uplatňuje náhradní komunikační systém (piktogramy, obrázky, fotky, předměty).

Dále škola využívá odměn za splněnou práci. Někdy děti dostávají odměnu hned po splnění aktivity. Někdy však po splnění úkolu dostane dítě žlutý žeton, ten nalepí na destičku. Jakmile má dítě tři žluté žetony, může je vyměnit za modrý žeton a poté si vybrat z odměn, které mu pedagog nabídne. Odměny jsou například gumový medvídek, tyčinka, brambůrek, křupka, omalovánka, modelína, hračka, písnička a další.

Pozorování trvalo po dobu půl roku se stálou skupinou dětí, podrobně jsme se zaměřili na pozorování dvou dětí – Pavla a Markéty. Jména dětí jsou změněná. Ke konci pozorování proběhla delší pauza v podobě uzavření škol, jakmile se školy otevřely, pozorování jsme dokončili.

Setkání trvalo vždy 30-40 minut. Mezi jednotlivými hrami se vždy dělala pauza na odpočinek, protože některé děti by nevydržely hrát hry po celou dobu. Hry byly vždy uzpůsobené skupince dětí, naplánované dopřed.

Podíleli jsme se na přípravě herních aktivit (příprava je k nahlédnutí v příloze této bakalářské práce). Někdy se ovšem muselo improvizovat dle aktuální nálady a stavu dětí. Všechny odpolední aktivity s dětmi se odvíjely od principů strukturovaného učení.



## **6 Případové studie**

### **6.1 Případová studie č. 1**

**Křestní jméno:** Pavel

**Věk:** 11 let

#### **Rodinná anamnéza:**

Pavel pochází ze tří sourozenců, je nejmladší. Ostatní sourozenci jsou zdraví. V rodině se žádné další postižení tohoto typu nevyskytuje. Bydlí v rodinném domě.

#### **Osobní a zdravotní anamnéza:**

Pavel je jedenáctiletý chlapec s dětským autismem. Má střední mentální postižení, sklon k agresivnímu chování. Objevuje se u něj fascinace dopravními prostředky, zejména vlaky a jídlem. Verbálně nekomunikuje, ke komunikaci používá pouze zvuky nebo si ukazuje, ale mluvené řeči rozumí. Používá také neverbální komunikaci – komunikační tabulky, obrázky. Když nedojde k pochopení jeho potřeb, nastupuje záchvat vzteku až zuřivost.

#### **Školní anamnéza:**

Pavel navštěvuje Základní školu speciální od věku 6 let. Ze strany pedagogů je snaha zapojit Pavla více do kolektivu dětí a usměrnit jeho chování. Pavel musí u sebe mít vždy osobního asistenta, který by měl mapovat jeho nepředvídatelné chování, tak aby se předešlo úrazu. Pedagogové se snaží zapojovat Pavla do společné výuky a her i s ostatními spolužáky, což se zatím daří jen krátkodobě.

#### **Pozorování:**

Při prvním kontaktu s Pavlem jsme zjistili, že se jedná o jedenáctiletého chlapce s poruchou autistického spektra, který je většího vzrůstu i váhy, se sklonem k agresivnímu chování k ostatním kamarádům a pedagogům. Agresivní chování vzniká

na základě konkrétních podnětů (mokrě tričko, spláchnutí záchodu), někdy ale není příčina určitá.

Během prvního pozorování jsme zapisovali data do tabulky z Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) od autorek Věry Čadilové a Zuzany Žampachové. Pro výzkum jsme zvolili tabulku sociálního vývoje a imitace – motorické a sociální. Do tabulek jsme postupně doplňovali informace získané na základě prvních pozorování a rozhovorů.

<b>Sociální vývoj</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	<b>Splnil</b>	<b>Naznačil</b>	<b>Nesplnil</b>
Reaguje na sociální kontakt úsměvem, živější reakcí)			x
Aktivně reaguje na osoby			x
Přijímá fyzický kontakt, nechá se utěšit		x	
Projevuje separační úzkost (fixace k blízké osobě)			x
Často hledá zrakový kontakt, když se mu věnujeme 2-3 minuty			x
Krátkou dobu se zúčastní hry s dospělým		x	
Má radost z jednoduchých hříček	x		
Neverbálně žádá o pomoc	x		
Zúčastní se kontaktu s dospělým, který vyžaduje vzájemnou aktivitu 2-3 min. (např. stavění kostek)	x		
Spontánně obejmě, pohladí, pobílí známou osobu			x
Pomáhá uklízet věci společně s dospělým		x	
Vybízí ke společné činnosti (např. podá knihu dospělému, aby si ji společně prohlíželi)			x
Dokáže si vyžádat pomoc (očním kontaktem, gestem)	x		
Spontánně napodobuje při hře dospělé (např. zametá, obouvá si boty, telefonuje apod.)			x
Projevuje zájem o ostatní děti, objevuje se "paralelní hra"			x
Projevuje soucit, poskytuje útěchu (gestem, změnou chování, které není považováno za bizarní)			x
Krátkou dobu se zúčastní hry s jiným dítětem, je třeba usměrnění dospělým	x		
Těší se ze společných fyzických aktivit (např. "Na honěnou", "Na schovávanou" apod.)	x		
Vítá známé děti a dospělé, když je upozorněno		x	
Není-li mu rozuměno, projevuje zklamání, dožaduje se porozumění jinými prostředky, chce, aby mu porozuměli (nevzdává to)	x		

Umí vědomě odmítat požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje stanovené hranice chování a čeká na reakce dospělých	x		
Prosí o pomoc, když má nějaký problém	x		
Spontánně pomáhá dospělému při domácích pracích nebo při jiných činnostech			x
Reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí		x	
Je schopen na základě znalosti o myšlení a pocitech druhého člověka posoudit, co si myslí			x
Bez upozornění pozdraví známého dospělého			x
Hraje jednoduché společenské hry (např. pexeso)	x		
Většinou vyhoví žádosti dospělého	x		
Navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí			x
Umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých			x
Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování			x

*Tabulka 1 - Sociální vývoj u Pavla na začátku pozorování*

<b>Imitace - motorická</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	<b>Splnil</b>	<b>Naznačil</b>	<b>Nesplnil</b>
Napodobí po dospělém jednoduché pohyby	x		
Napodobí mačkání zvukové hračky, aby vydávala zvuky	x		
Po převedení napodobí tleskání	x		
Po převedení napodobí zvonění zvonkem		x	
Po předvedení vyplázne jazyk		x	
Napodobí jednoduché činnosti (např. čištění zubů)			x
Napodobí různé pohyby rtů			x
Napodobí hod míčem		x	
Po předvedení postaví komín ze tří kostek		x	
Po předvedení uklidí kostky do košíku			x
Napodobí gesta po dospělém (např. „ty,ty,ty“ apod).			x
Po předvedení srovná kostky v krabici, krabice je určená pro konkrétní koček kostiček, např. 4x3 kostky		x	
Napodobí užívání domácích předmětů (např. míchá, žehlí, luxuje, zametá apod.)			x
Postaví most podle modelu		x	
Napodobí sérii pohybů po dospělém			x
Pantomimicky napodobuje činnosti			x
Hází a chytá míč s dospělým		x	
Napodobí pohyby k nácvičku košíkové (driblování na koš)			x

Po předvedení předloží papír			x
Napodobí složitější pohybový vzorec			x
Navléká korále podle algoritmu		x	
Napodobí sérii cviků ve správné pořadí: kotrmelec, přeskok přes lavičku, podlézt pod překážkou a doběhnout na místo			x
Umí vyjádřit postojem těla osobu nebo činnost (např. hra „Na sochy“ apod.)			x

*Tabulka 2 - Imitace – motorická u Pavla na začátku pozorování*

<b>Imitace - sociální</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	<b>Splnil</b>	<b>Naznačil</b>	<b>Nesplnil</b>
Usměje se jako odpověď na úsměv	x		
Napodobí jednoduché dětské sociální hříčky (např. schovávaná se šátkem apod.)		x	
Napodobuje jednoduché činnosti (např. chová miminko, krmí ho apod.)			x
Napodobuje hru vrstevníků (paralelně)			x
Napodobuje při hře domácí práce			x
Po předvedení napodobí hru s maňáskem (navleče si maňáska a předvádí jednoduché činnosti)			x
Při symbolické hře napodobuje různé činnosti, případně hry (např. hra na obchod, na rodinu apod.)			x
Napodobí emoce podle fotografie či obrázku			x
Zapojuje se do fantazijních her s ostatními dětmi (např. na princezny, na indiány apod.)			x
Přijímá různé sociální role (např. hraje si na lékaře, učitele apod.)			x

*Tabulka 3 - Imitace – sociální u Pavla na začátku pozorování*

### **První setkání**

Při prvním setkání jsme se s Pavlem seznámili, byli jsme upozorněni pedagogem, čemu se máme vyhýbat a jak ho motivovat. Pedagog s asistentem byl na herně se skupinou 4 dětí včetně Pavla. V rámci her trénovaly poznávání barev. Děti měly za úkol přenášet kostky na dráhu (dráha s barevnými kolečky). Pavel se nechtěl ze začátku do hry zapojit, jeho motivací byly dopravní prostředky, které měl nalepeny na kostce i na dráze. Za každé správné uhodnutí dostal razítko. Vydržel umístit jen 3 autíčka a 2 motorky, poté

již hrát nechtěl. Pedagogové viděli, že v něm vzrůstá napětí, takže ho nechali v herně pozorovat ostatní děti, sám odpočíval ve vaku. Následovala další hra, věšení barevných kapesníků na šňůru. Děti sbíraly různé barvy (červená, žlutá, zelená, modrá). Pouze pod vedením asistenta byl schopen práci dokončit. Posledním úkolem těchto smyslových her byla práce s barvami, kdy děti měly za úkol domalovat slunci paprsky, mraku kapičky, zelenou trávu, červené jablíčko. Pavel měl za úkol domalovat mráčku dešťové kapky, ale při manipulaci s barvou si ušpinil tričko, což vedlo k záchvatu vzteku. Odhodil židli a začal se vztekle kousat do ruky. V tuto chvíli jsme sledovali, jak asistentka Pavla uklidňovala (metoda pevného sevření). Snaha odstranit špinavé tričko a nahradit ho čistým Pavla uklidnila.

## **Druhé setkání**

Druhé setkání bylo zaměřeno na hry pohybové a na poznávání barev formou her. Různé obměny hry s padákem. Abychom zaujali Pavlovu pozornost, přikrývali jsme padákem zelené autíčko, červený vlak a modrou motorku, u kterých jsme v průběhu hry měnili počet. Další hrou byla hra Čáp ztratil čepičku. Děti chodily do kolečka a paní asistentka říkala říkanku „Čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku...“. Děti se měly dotknout zmíněné barvy, kterou paní asistentka řekla a názorně ukázala. Následovala hra s padákem, děti držely padák a společně jsme říkali říkanku „*Žlutá to je sluníčko, zelená je tráva, červená je jablíčko, už to umím, sláva! Modrá to je obloha, hnědá to je hlína, když si ruce umažu, tak je na nich špína, když si ruce umyju tak jsou zase čisté, teď už všechny barvy, znám to je zcela jisté.*“. Děti chodily dokolečka a jedna paní asistentka měla v ruce bubínek, na který udávala rytmus. Druhá paní asistentka ukazovala předměty a říkala barvy. Pavel již nechtěl spolupracovat, začal se vztekat a kousat se do ruky, opět jsme ho nechali sedět. Poslední hra byla hledání míčků podle zadané barvy v bazénku s míčky. Každé dítě mělo za úkol naplnit kyblíček balónky a za odměnu byla odměna ve stejné barvě jako míčky. Pavel viděl pamlsek, který ho zaujal, trvali jsme na tom, že odměnu dostane, pokud splní úkol. Pavel splnil úkol pouze částečně, kyblíček nebyl úplně plný, ale odměnu dostal, protože při předcházejících úkolech spolupracoval.

### Třetí setkání

Po třetí jsme se sešli ve snoezelenu, kterým je toto zařízení vybaveno. Místnost byla již při vstupu zatemněná. Hry byly zaměřeny na hmatové vnímání. V pytlíčku byly šišky, kuličky, kostky a písek. Stejně předměty bylo položeno i v misce. Paní asistentka je položila na podsvícenou položku a pomocí rytmizace je pojmenovávali. Děti si předměty osahaly. Zaměřila jsem se na pozorování Pavla, kterého zaujali předměty na podsvícené podložce, což mě překvapilo. Pavel neopakoval ani netleskal, ale snažil se měnit barevné podsvícení. Když paní asistentka položila na barevnou podložku šišku a kostku, bylo znát, že sleduje a vnímá. Rozeznávání předmětu v pytlíku už bylo pro něj složitější. Z předmětů poznal pouze šišku, která byla středně velká. V rámci nácviku jemné motoriky všechny předměty z pytlíčku vytáhnul. Další hrou byla hra s pískem na podsvícené podložce. Manipulace s pískem ho fascinovala a rád se ho dotýkal, museli jsme čekat, až si dostatečně vyhraje, než pustil ke hře ostatní kamarády. Na poslední hru jsem si připravili hmatové pexeso, které jsem sami vyrobili z kartonu. Jednalo se o 10 párů kartiček ve tvaru ovoce a zeleniny. Pavla kartičky zaujaly samotné, ale stejné páry hledat nechtěl. Po celou lekci hrála v pozadí tichá relaxační hudba.



*Obrázek 1 – Snoezelen v Základní škole speciální Jasněnka*

## **Čtvrté setkání**

Při příchodu do zařízení jsme byli informováni pedagogem, že Pavel neměl dobrou náladu, protože v noci nespal, a dokonce i napadl matku. S pedagogem jsme se domluvili, že ho nebudeme tlačit do her, abychom předešli nežádoucímu chování. Tentokrát byly pro děti připraveny hudební hry. Začali jsme s písní Já jsem muzikant a děti měly poznávat hudební nástroje na obrázku. Pracovali jsme v malé skupině. Přestože lekce byla zaměřená hudebně, Pavel usnul a celou lekci prospal. Věnovali jsme se tedy ostatním dětem, konkrétně jsme se zaměřili na pozorování dívky (viz druhá případová studie). Po hlučném úvodu se děti ztišily a zahrály si hru na hledání budíku, kdy děti měly hledat minutku pod dekou. Při hledání paní asistentka používala dynamiku, když se děti přiblížily k budíku, ťukala rychle a nahlas. Poté si děti vyzkoušely Domino, kde byly obrázky hudebních nástrojů. Dále děti vyzkoušely hru na tělo na říkanku „Když jsem šel z hub“, děti tleskaly do pauzy. Poté se Pavel probudil, ale nebyl ve své kůži, proto odpočíval i po zbytek setkání.

## **Páté setkání**

V pátém setkání si děti zahrály pexeso, kde byly namalované obličejové s různými emocemi. Paní asistentka každou emoci řekla nahlas a děti, které verbálně komunikují, měly emoci zopakovat. Jelikož Pavel nepoužívá mluvenou řeč, ale pouze zvuky, tak neopakoval. Ovšem poznal některé stejné dvojice. Dále bylo setkání zaměřeno na strukturu denního režimu. Pavel skládal jednoduché kartičky denních aktivit, jak jdou po sobě. Na stole byly sady kartiček se čtyřmi obrázky. První sada obsahovala obrázky jasné modré oblohy se sluníčkem, budík, ponožku, školní tašku. V druhé sadě byly k nalezení obrázky – večerní obloha, pyžamo, televize, postel. Pavel měl obrázky seřadit, jak jdou po sobě. Tuto aktivitu zvládl s dopomocí.

## **Šesté setkání**

Šesté setkání bylo zaměřeno na pohybové hry. Pro děti byla připravená překážková dráha z balančních podložek, velkých kostek, žíněnky, slalomu a žebříku. I když zpočátku Pavel spolupracovat nechtěl, lákala ho odměna na konci dráhy, a tak za

pomocí asistentky překážkovou dráhu dokončil. Poté následovala hra „Živé zrcadlo“, kdy děti napodobovaly pohyby asistentky. Poslední hrou byla Hra „Na sochy“. Pustila se písnička, jakmile písnička přestala hrát, děti měly zůstat nehybně stát. V této hře se Pavlovi nedařilo, začal se vztekat, asistentka ho uklidnila, Pavel již ve hře nepokračoval.

### **Sedmé setkání**

Sedmé setkání bylo zaměřeno na rozvoj rytmických dovedností. Děti si nejdříve vyzkoušely, jaké zvuky můžeme nalézt v našem okolí. Každé dítě dostalo dřevěnou tyčinku, se kterou si mělo vyzkoušet ťukat do věcí v místnosti. Pavel tuto aktivitu zvládnul s pomocí asistentky, která mu názorně naznačila, co má dělat. Poté jsme vytvořili kruh a doprostřed dali předměty s podobným zvukem. Zkoušeli jsme, jaký zvuk předměty vydávají, děti měly poznat dvojice podobného zvuku. Pavel poznal pouze některé dvojice. Následovala písnička Muzikantská rodina, kde měly děti ťukat do rytmu při pauzách. Tuto aktivitu Pavel zvládnul s pomocí asistentky. Poslední hrou bylo hledání předmětů v pytlíku, které pak děti využily při říkance „*Auto jede sláva, sláva, táta mává, máma mává, auto jede tů, tů, tů, táto, mámo, už jsme tu.*“. Pavlovi se tato říkanka líbila, na „tů, tů, tů“ šel vidět jeho zájem, ťukal lžičkami o sebe.

### **Osmé setkání**

Při osmém setkání jsme pro děti připravili překážkovou dráhu, která obsahovala slalom, obruče, tyče na překračování, balanční podložky s různými povrchy. Pavel byl ze začátku vzteklý, asistentka se ho snažila uklidnit. Posadila Pavla do vaku, kde si odpočinul. Další hra byla s padákem, děti držely padák, ve kterém byl míček. Úkolem bylo pohybovat padákem tak, aby míček propadl dírou v padáku. Při této aktivitě se zapojil i Pavel. Poslední hrou bylo posílání míčku po zemi. Děti měly za úkol říct jméno kamaráda a poslat mu míček. Pavel měl za úkol ukázat na fotce kamaráda, kterému míček pošle. Hru zvládnul bez pomoci asistentky.



## **Deváté setkání**

Deváté setkání bylo zahájeno zvukovým pexesem, v platu od vajíček bylo pět stejných dvojic různě umístěných v oválných krabičkách. Tyto krabičky obsahovaly rýži, těstoviny, rolničku, korálky a připínáčky. Cílem této hry bylo, aby děti rozpoznali dvojice, které patří k sobě. Druhá aktivitou byla rytmická písnička, při které měly děti hrát na tělo a tleskat. Písničku jsme poté zopakovali ještě jednou, místo tleskání jsme použili zvoneček. Písnička se Pavlovi líbila, dokonce tleskal (zvonil), pohyby na tělo pouze naznačil. Další hrou bylo procvičení jmen kamarádů, děti seděly v kruhu a uprostřed byly fotky dětí a asistentek, děti měly za úkol přiřadit fotku ke správnému kamarádovi či asistentce. Úkolem bylo říct i jméno kamaráda. Pavel ho říci nemusel, protože mluvenou řečí nekomunikuje. Jako poslední aktivita byla hra na počítači v programu Terasoft Dětský koutek 4 – Alenka a svět kolem nás. Děti si vybraly hru na poznávání ovoce a zeleniny a pexeso s motivem ovoce a zeleniny. Tato hra měla u Pavla i ostatních dětí úspěch, Pavel se zapojil.

## **Desáté setkání**

Při posledním, tedy desátém setkání děti zkoušely hru, kde byla různá stanoviště a děti měly plnit úkoly. První aktivitou bylo přenášení pinpongového míčku na lžičce, druhou aktivitou bylo malování prstovými barvami na papír, třetí aktivitou byly dřevěné vkládačky (zvířátka, krteček, ovoce, dopravní prostředky) do správného výřezu na desce a dalším úkolem bylo házení barevných míčků do kyblíku. Poslední aktivitou bylo navlékání korálků podle vzoru na papíře. Pavel se zapojil a všechny tyto hry, kromě přenášení pingpongového míčku, dokázal splnit. Za každou splněnou aktivitu dostaly děti razítko, jakmile měly všechna razítka, mohly kartičku s razítky vyměnit za odměnu. Jako tečku na konec jsme si zahráli hru „Na sochy“ v obměně s padákem, kdy děti chodily dokola a při vypnutí hudby se mělo celé kolečko zastavit. Tuto hru Pavel nezvládl, po prvním zastavení písničky přestal hrát. Asistentka ho usadila do sedacího vaku, kde odpočíval.

## **Shrnutí**

Během posledního setkání s Pavlem jsme opět použili tabulky z Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) od autorek Věry Čadilové a Zuzany Žampachové. Do tabulek jsme zapsali informace získané na základě posledních pozorování a rozhovorů s pedagogy. Rozdíly, které byly v tabulkách před pozorováním a po pozorování, budou shrnuty v kapitole 7 Výsledky praktické části.

## 6.2 Případová studie č. 2

**Křestní jméno:** Markéta

**Věk:** 9 let

### **Rodinná anamnéza:**

Markéta je jedináček. V širší rodině nemá nikdo diagnózu poruchu autistického spektra. Markéta bydlí s rodiči v rodinném domě. Rodiče se Markétě věnují každý den, je fixovaná na matku. I když nemá sourozence, je ve velmi častém kontaktu s mladší sestřenicí a bratrancem.

### **Osobní anamnéza:**

Markéta je devítiletá dívka s poruchou autistického spektra. Má lehkou mentální retardaci. Je menší postavy, štíhlá. Objevuje se u ní fascinace zvířaty. Má rada barvy. Verbálně komunikuje i rozumí. Komunikace je ovšem jednoduchá, má problémy s opakováním slov. Jednou z charakteristik Markéty jsou její stereotypy, nejčastějším je stereotyp v oblékání, jakmile si oblíbí jedno tričko, jiné již nechce. To platí i pro stravu, je zvyklá na určitý jídelníček. I když Markéta vypadá jako andílek, změna ji dokáže snadno rozčílit.

### **Školní anamnéza:**

Markéta navštěvuje Základní školu speciální od věku 5 let. Markéta je tichá, spontánní, nevdá jí zapojit se v malém a stálém kolektivu dětí, ale pokud jsou tam děti, které nezná, dělá jí to problém a bojí se. Pedagogové se snaží zapojovat Markétu do společné výuky a her i s ostatními spolužáky, což se zatím daří jen se stálou skupinkou dětí. Pokynům učitelů rozumí. Nemusí mít asistenta pedagoga. Markéta klade velký důraz na své stereotypy, je zvyklá pracovat maximálně 15 minut, poté požaduje aspoň krátkou pauzu. Snahou je sociální rozvoj, aby se zapojila do většího kolektivu, a také rozvoj komunikace. Stejně tak má Markéta problémy i v imitaci, která je důležitá pro některé hry.

## Pozorování:

Při prvním kontaktu s Markétou jsme zjistili, že se jedná o devítiletou dívku s poruchou autistického spektra, která je menšího vzrůstu. štíhlá a má dlouhé vlasy. Ze začátku působila jako velmi plachá, stydlivá, ale z rozhovoru jsme se dozvěděli, že se jedná o komunikativní dívku, která se dokáže zapojit do kolektivu.

Před prvním pozorováním jsme si připravili tabulku z Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) od autorek Věry Čadilové a Zuzany Žampachové. Pro výzkum jsme zvolili tabulku sociálního vývoje, imitace – motorické, sociální, verbální. Do tabulek jsme postupně doplňovali informace získané na základě pozorování a rozhovorů.

<b>Sociální vývoj</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	<b>Splnila</b>	<b>Naznačila</b>	<b>Nesplnila</b>
Reaguje na sociální kontakt úsměvem, živější reakcí)		x	
Aktivně reaguje na osoby	x		
Přijímá fyzický kontakt, nechá se utěšit		x	
Projevuje separační úzkost (fixace k blízké osobě)	x		
Nabídne předmět nebo hračku dospělému, předmět však nemusí předat			x
Často hledá zrakový kontakt, když se mu věnujeme 2-3 minuty		x	
Raduje se ze společné činnosti, z příchodu známé osoby	x		
Krátkou dobu se zúčastní hry s dospělým	x		
Má radost z jednoduchých hříček (např. „paci, paci“)	x		
Neverbálně žádá o pomoc		x	
Reaguje na emociální projevy blízkých osob (např. radost - hněv apod.)		x	
Zúčastní se kontaktu s dospělým, který vyžaduje vzájemnou aktivitu 2-3 min. (např. stavění kostek)	x		
Tahá dospělého, aby mu ukázalo nějaký předmět nebo událost		x	
Spontánně obejmě, pohladí, pobílí známou osobu	x		
Pomáhá uklízet věci společně s dospělým		x	
Vybízí ke společné činnosti (např. podá knihu dospělému, aby si ji společně prohlížely)		x	

Dokáže si vyžádat pomoc (očním kontaktem, gestem, slovem)	x		
Spontánně napodobuje při hře dospělé (např. zametá, obouvá si boty, telefonuje apod.)		x	
Projevuje zájem o ostatní děti, objevuje se "paralelní hra"	x		
Projevuje soucit, poskytuje útěchu (slovem, gestem, změnou chování, které není považováno za bizarní)		x	
Krátkou dobu se zúčastní hry s jiným dítětem, je třeba usměrnění dospělým	x		
Těší se ze společných fyzických aktivit (např. "Na honěnou", "Na schovávanou" apod.)		x	
Poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene		x	
Vítá známé děti a dospělé, když je upozorněno	x		
Není-li mu rozuměno, projevuje zklamání, dožaduje se porozumění jinými prostředky, chce, aby mu porozuměli (nevzdává to)		x	
Umí vědomě odmítat požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje stanovené hranice chování a čeká na reakce dospělých			x
Prosí o pomoc, když má nějaký problém	x		
Spontánně pomáhá dospělému při domácích pracích nebo při jiných činnostech			x
Reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí	x		
Je schopen na základě znalosti o myšlení a pocitech druhého člověka posoudit, co si myslí			x
Požádá o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje někdo jiný			x
Bez upozornění pozdraví známého dospělého		x	
Na veřejnosti se chová většinou sociálně přiměřeně		x	
Umí počkat, až na něj přijde řada		x	
Hraje jednoduché společenské hry (např. pexeso)	x		
Většinou vyhoví žádosti dospělého	x		
Navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí		x	
Akceptuje pravidla soutěživých her	x		
Umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých			x
Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování			x

*Tabulka 4 - Sociální vývoj u Markéty na začátku pozorování*

<b>Imitace - motorická</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	<b>Splnila</b>	<b>Naznačila</b>	<b>Nesplnila</b>
Napodobí po dospělém jednoduché pohyby	x		
Napodobí mačkání zvukové hračky, aby vydávala zvuky	x	x	
Po převedení napodobí tleskání		x	
Po převedení napodobí zvonění zvonkem		x	
Po předvedení vyplázne jazyk	x		
Napodobí jednoduché činnosti (např. česání, čištění zubů apod.)	x		
Napodobí různé pohyby rtů	x		
Napodobí hod míčem	x		
Po předvedení postaví komín ze tří kostek		x	
Po předvedení uklidí kostky do košíku			x
Napodobí gesta po dospělém (např. "ty,ty,ty" apod).	x		
Po předvedení si sáhne rukou na nos	x		
Napodobí výrazy tváře		x	
Po předvedení srovná kostky v krabici, krabice je určená pro konkrétní koček kostiček, např. 4x3 kostky		x	
Napodobí užívání domácích předmětů (např. míchá, žehlí, luxuje, zametá apod.)		x	
Postaví most podle modelu		x	
Napodobí sérii pohybů po dospělém		x	
Pantomimicky napodobuje činnosti	x		
Hází a chytá míč s dospělým			x
Napodobí pohyby k nácvičku košíkové (driblování na koš)			x
Napodobí složitější pohybový vzorec			x
Navléká korále podle algoritmu		x	
Napodobí sérii cviků ve správné pořadí: kotrmelec, přeskok přes lavičku, podlézt pod překážkou a doběhnout na místo			x
Umí vyjádřit postojem těla osobu nebo činnost (např. hra "Na sochy" apod.)		x	

*Tabulka 5 - Imitace – motorická u Markéty na začátku pozorování*

<b>Imitace - sociální</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	Splnila	Naznačila	Nesplnila
Usměje se jako odpověď na úsměv	x		
Napodobí jednoduché dětské sociální hříčky (např. schovávána se šátkem apod.)		x	
Napodobuje jednoduché činnosti (např. chová miminko, krmí ho apod.)		x	
Napodobuje hru vrstevníků (paralelně)	x		
Při hře s panenkou (maňáskem) napodobí jednoduché činnosti (např. čištění zubů)			x
Napodobuje při hře domácí práce		x	
Po předvedení napodobí hru s maňáskem (navleče si maňáska a předvádí jednoduché činnosti)		x	
Při symbolické hře napodobuje různé činnosti, případně hry (např. hra na obchod, na rodinu apod.)		x	
Napodobí emoce podle fotografie či obrázku		x	
Zapojuje se do fantazijních her s ostatními dětmi (např. na princezny, na indiány apod.)		x	
Přijímá různé sociální role (např. hraje si na lékaře, učitele apod.)		x	

*Tabulka 6 - Imitace – sociální u Markéty na začátku pozorování*

<b>Imitace - verbální</b>			
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>		
	Splnila	Naznačila	Nesplnila
Záměrně napodobuje zvuky po dospělém, je si vědomo napodobování (samohlásky, souhlásky)	x		
Opakuje hlasy zvířat	x		
Opakuje jednotlivá slova	x		
Napodobuje vokalizaci dospělého	x		
Opakuje dvou slovné věty		x	
Napodobí intonaci po dospělém (např. "ty, ty, ty" apod.)		x	
Zopakuje řadu dvou čísel		x	
Zopakuje krátkou říkanku			x
Zopakuje krátkou frázi: "Máma jede."	x		
Zopakuje řadu tří čísel		x	
Zopakuje jednoduchou větu: "Máma jede autem."		x	
Řekne krátkou básničku, zazpívá písničku			x
Zopakuje řadu čtyř čísel			x
Zopakuje jednoduchou větu: "Máma jede autem, táta vlakem."			x

Napodobí při vyprávění intonaci a barvu hlasu po dospělém (např. pohádka "Boudo boudičko" apod.)			X
Reprodukuje svými slovy krátkou pohádku obsahově správně			X
Najde rýmy k jednotlivým slovům			X
Umí převyprávět slyšený vtip, dobře mu porozumí a nevyzradí předem pointu			X

Tabulka 7 - *Imitace – verbální u Markéty na začátku pozorování*

### První setkání.

Před prvním setkání jsme se s Markétou seznámili. První setkání bylo zahájeno s malou rozvíčkou na protažení. Pro děti byla připravená překážková dráha, která se skládala z balančních podložek s různými povrchy, tunelu, lavičky a slalomu. Markéta se zprvu nechtěla zapojit, protože se bála, ale s podporou pedagoga některé části překážkové dráhy prošla. Další aktivitou byla hra „Chodí Pešek okolo“. Děti sedí v kruhu a jedno dítě, které chodí okolo kruhu je pešek. Říká se říkanka „*Chodí Pešek okolo, nekoukej se na něho, kdo se na něj koukne, toho Pešek bouchne, ať je to jen nebo ten, praští ho Pešek koštětem*“. Poté se Pešek dotkne jednoho dítěte a začne utíkat okolo, vybrané dítě má za úkol ho chytit dřív, než si pešek sedne na místo dítěte. Této hry se Markéta zúčastnila. Poslední aktivitou byla Hra na sochy s padákem. Děti držely padák a chodily dokolečka, hrála hudba, jakmile přestala hudba hrát, děti se měly zastavit. Při této hře měla Markéta problém se zastavit, když přestala hudba hrát.

### Druhé setkání

Při druhém setkání si děti vyzkoušely hry na poznávání barev. Začali jsme hrou „Čáp ztratil čepičku“. Tato hra Markétu velmi bavila, zvládla ji bez pomoci. Při další aktivitě si děti vytáhly z košíku obrázek, na kterém byl různý počet koleček v modré, žluté a červené barvě. Každé dítě dostalo košíček a mělo za úkol nasbírat v bazénku s míčky stejný počet a barvu míčků, jako měly na obrázku. I tuto aktivitu zvládla Markéta bez problému. Další aktivitou byla dřevěná deska s barevnými výřezy, do kterých se měl doplnit správný tvar (trojúhelník, čtverec, kruh) a správná barva. Při této hře měla Markéta problém doplnit tvary, barvy ji však problém nedělaly. Poslední hrou byla hra s padákem, děti držely padák a paní asistentka řekla „*Vymění se ti, kdo drží červenou*



barvu“, vyměnily se tedy děti držící červenou, dále hra pokračovala v různých obměnách. Jelikož Markéta barvy zná a má aktivity na poznávání barev ráda, do této hry se zapojila s chutí.



*Obrázek 2 – Herna, bazének s míčky v Základní škole speciální Jasněnka*

### **Třetí setkání**

Třetí setkání, kde jsme pozorovali Markétu bylo zaměřeno na hudební hry. Začali jsme hru písni Já jsem muzikant a děti měly poznávat hudební nástroje na obrázku. Pracovali jsme v malé skupině. Po hlučném úvodu následovala hra na hledání budíku, kdy děti měly hledat minutku pod dekou. Při hledání paní asistentka používala dynamiku, když se děti přiblížily k budíku, ťukala rychle a nahlas, naopak když se vzdálily, tak ťukala pomalu a tiše. Markéta během hry na hledání budíku pobíhala po místnosti, avšak s pomocí pedagoga se do ostatních her zapojila. Poté si děti zkusily zahrát Domino, na kterém byly obrázky hudebních nástrojů. Dále děti vyzkoušely hru na tělo na říkanku „Když jsem šel z hub“, děti tleskaly do pauzy. Tleskání Markétě moc nešlo, ale rukama naznačila pohyb.

## Čtvrté setkání

Pro děti byla připravená hra, kde měli sbírat „borůvky“ a trhat „šišky“ ze stromu, borůvky měli dávat do proutěného košíku a šišky do papírové krabice. Když byly plody lesa nasbírány, následoval nácvik třídění odpadu, jelikož borůvky jako vršky z PET lahví, byly z plastu a šišky byly namalované na papír. Děti měly správně roztrdit borůvky a šišky do tří barevných kyblíků (žlutý, modrý, zelený). Tuto aktivitu Markéta zvládla poměrně dobře, ale třídění jí dělalo problém. Další hrou bylo chytání rybiček. Každé dítě dostalo udici a určenou barvu rybiček v rybníku. Chytání rybiček zvládla Markéta výborně. Poté jsme s dětmi utvořili kruh kolem plyšového zajíčka a chodili dokola s písničkou „Zajíček ve své jamce“. Při písničce měly děti za úkol tleskat a při slově „Vyskoč!“ vyskočit. Pod zajíčkem byla schovaná odměna v podobě krabičky s borůvkami. Za snahu dostalo každé dítě lahodnou borůvku. Tleskání i výskok Markéta spíše naznačila pohybem rukou a podřepem. I tak odměnu dostala, protože snaha se cení.

## Páté setkání

Páté setkání jsme zahájili písničkou od Jaroslava Uhlíře – „Krávy, krávy“, děti si tak procvičily, jaké zvuky dělají různá zvířátka. Opakování zvuků zvířátek Markétu bavilo, zvířátka má moc ráda. Poté jsme si zahrály pexeso, kde jedna část dvojic byla dospělá zvířata a druhá část byla mláďátka. Děti měly hledat zvířata, která tvořila dvojici. Další aktivitou byla obměněná hra „Chodí Pešek okolo“, místo Peška to byl medvěd. Děti sedí v kruhu a jedno dítě, které chodí okolo kruhu je medvěd. Říká se říkanka „*Chodí medvěd okolo, nekoukej se na něho, kdo se na něj koukne, toho medvěd bouchne, ať je to jen nebo ten, medvěd ho praští koštětem*“. Poté se medvěd dotkne jednoho dítěte a začne utíkat okolo, vybrané dítě má za úkol ho chytit dřív, než si medvěd sedne na místo dítěte. Poslední aktivitou byla hra na počítači v Programu Dětský svět 4 – Alenka a svět kolem nás. Markéta si mohla vybrat libovolnou hru podle sebe, jelikož má ráda zvířata, vybrala si hru Alenčina zvířátka. Ve hře měla zvířátka roztrdit na domácí, užitková, lesní a v zoo. Tuto hru zvládla výborně, protože je její oblíbená. Toto setkání zvládla Markéta skvěle, do všech aktivit se zapojila.

## Šesté setkání

Šesté setkání jsme zahájili pohádkou Veliká řepa. Pro děti byly připravené obrázky děje této pohádky. Nejdříve si je děti při poslechu pohádky prohlédly. Poté byla pohádka zopakována a děti měly zkusit doplnit obrázky do děje. Další hrou bylo posílání si míče. Pro podpoření aktivity jsme zpívali písničku „Koulelo se koulelo“. Míč byl červený jako jablíčko z písničky a děti měly za úkol poslat míč kamarádovi. Markéta zvládla míč poslat bez pomoci, dokonce i správně řekla jméno dětí, kterým míč posílala. Na poslední hru jsme si připravili hmatovou vkládačku, kterou jsme vyrobili z kartonu. Jednalo se o 10 párů kartiček ve tvaru ovoce a zeleniny. Tuto aktivitu také zvládla bez pomoci.



*Obrázek 3 – Hmatová vkládačka*

## Sedmé setkání

Sedmé setkání jsme začali písničkou od BibiBum – Barvičky, při které si děti procvičily barvy. Poté si děti zahrály hru, kde měly na dřevěnou desku s tyčkou přidávat dřevěná kolečka podle barviček. Děti si také zkusily navlékat velké dřevěné korálky na tkaničku podle předem určené předlohy. Tyto hry Markétu bavily a zapojila se do nich

s chutí, navlékla správně tvary i barvy. Další hrou bylo hledání barevných předmětů v kinetickém písku. Do písku se schovalo pět různobarevných zvířátek a děti měly za úkol je všechny najít. Při této aktivitě se Markéta rozčílila a začala vyházet písek i zvířátka na podlahu. Paní asistentka ji musela bedýnku s pískem vzít a uklidit Markétu. Jakmile se Markéta uklidnila, následovala aktivita připnutí správného barevného kolíčku na barevné kolečko. Tuto aktivitu Markéta zvládla dobře.

### **Osmé setkání**

Osmé setkání jsme započali písničkou Hlava ramena kolena palce, aby se děti protáhly. Děti měly napodobovat jednoduché pohyby, Markéta je v pomalejší části písničky zvládla, v rychlejší již ne. Následovala hra „Kuba řekl“. Asistentka („Kuba“) dávala dětem příkazy např. „Kuba řekl, dotkni se hlavy“, „Kuba řekl, dotkni se nosu“ a děti se měly dotknout zmíněné části těla, když Kuba neřekl část těla, neměly se dotknout ničeho. Markéta zvládla jednodušší pokyny, u těžších déle přemýšlela a poté je nepatrně naznačila. Další hrou byly Kuželky, děti měly za úkol míčem shodit co nejvíce kuželek. Poslední aktivitou byla překážková dráha, která obsahovala balanční podložky s různými povrchy, cestičku ze švihadel, kterou měly děti projít s míčem nad hlavou, tunel na prolézání, lavičku a tyčky na překročení. Překážkovou dráhu zvládla Markéta jen s dopomocí.

### **Deváté setkání**

Deváté setkání bylo zahájeno zvukovým pexesem, v platu od vajíček bylo pět stejných dvojic různě umístěných v oválných krabičkách. Tyto krabičky obsahovaly rýži, těstoviny, rolničku, korálky a připínáčky. Cílem této hry bylo, aby děti rozpoznaly dvojice, které patří k sobě. Druhá aktivitou byla rytmická písnička, při které měly děti hrát na tělo a tleskat. Písničku jsme poté zopakovali ještě jednou, místo tleskání jsme použili zvoneček. Písnička se Markétě líbila, dokonce tleskala (zvonila) a opakovala pohyby hry na tělo. Další hrou bylo procvičení jmen kamarádů, děti seděly v kruhu a uprostřed byly fotky dětí a asistentek, které měly děti za úkol přiřadit ke správnému kamarádovi či asistentce. Děti měly za úkol říct i jméno osoby na fotce. Jako poslední aktivita byla hra na počítači v programu Terasoft Dětský koutek 4 – Alenka a svět kolem

nás. Děti si vybraly hru na poznávání ovoce a zeleniny a pexeso s motivem ovoce a zeleniny. Markéta se zapojila mezi děti a obě aktivity se jí dařily.

### **Desáté setkání**

Při posledním, tedy desátém setkání děti zkoušely hru, kde byla různá stanoviště a děti měly plnit úkoly. První aktivitou bylo přenášení pinpongového míčku na lžičce, druhou aktivitou bylo malování prstovými barvami na papír, třetí aktivitou byly dřevěné vkládačky (zvířátka, krteček, ovoce, dopravní prostředky) do správného výřezu na desce a posledním úkolem házení barevných míčků do kyblíku. Další aktivitou bylo navlékání korálků podle vzoru na papíře. Markéta zvládla všechny aktivity sama. Nejvíce ji bavilo vkládat zvířátka do výřezu na desce, tuto hru si proto zopakovala hned dvakrát. Za každou splněnou aktivitu dostaly děti razítko, jakmile měly všechna razítka, mohly kartičku s razítky vyměnit za odměnu. Jako tečku na konec jsme si zahráli hru „Na sochy“ v obměně s padákem, kdy děti chodily dokola a při vypnutí hudby se mělo celé kolečko zastavit. Během této hře se Markétě vedlo dobře, většinou se správně zastavila.

### **Shrnutí**

Během posledního setkání s Markétou jsme opět použili tabulky z Edukačně-hodnotícího profilu dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) od autorek Věry Čadilové a Zuzany Žampachové. Do tabulek jsme zapsali informace získané na základě posledních pozorování a rozhovorů s pedagogy. Rozdíl, které byly v tabulkách před pozorováním a po pozorování nalezneme v kapitole Výsledky praktické části.

## 7 Výsledky praktické části

Nyní se podíváme na výsledky, které jsme dostali porovnáním dat za začátku pozorování a na konci pozorování.

### 7.1 Výsledky dítěte z Případové studie č. 1

Výsledky pozorování obou dětí jsme pro přehlednější orientaci popsali a následně jsme ke každé oblasti přiložili tabulku s výsledkem.

Co se týče sociální vývoje, lze u Pavla zpozorovat změnu v sedmi bodech. Bod reakce na sociální kontakt jsme porovnávali, jak reagoval na nás, když jsme přišli do místnosti. Ze začátku nereagoval nijak, během posledních pozorování jsme spatřila reakci jako pohyb hlavou, rozhození rukama. Nebyly to nijak významné reakce, tudíž jsme si zaznamenali, že reakci naznačil.

Aktivní reagování na osoby dříve nesplnil, během setkání jsme však začali pozorovat, náznaky sledování ostatních dětí během her. Zrakový kontakt jsme také dříve neviděli, i když nám nebylo doporučeno, abychom s Pavlem pracovali individuálně, všimli jsme si krátkého zrakového kontaktu mezi Pavlem a asistentkou.

Uklízení věcí dříve spíše naznačoval, uklidil pár věcí, ale poté již uklízet nechtěl. Po pozorování jsme si všimli větší trpělivosti a snahy při uklízení, jednu věc uklidila asistentka, druhou Pavel, společnou činností tak uklidili všechny kostky zpátky do krabice.

U Pavla se také objevily náznaky paralelní hry, trvaly však velmi krátce. Reakce na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře byla dříve pouze náznak, během posledních pozorování již však šlo vidět, že se Pavel opakovaně zapojil do hry, nevydržel nijak dlouho, ale rozhodně to bylo lépe než na začátku pozorování.

Pavel začal také „navazovat kamarádké vztahy“, začal si ostatních dětí více všimnout a reagovat na ně, tudíž jsme si dovolili poznačit, že naznačil.

<b>Sociální vývoj</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	<b>Předtím</b>	<b>Potom</b>
Reaguje na sociální kontakt úsměvem, živější reakcí)	NESPLNIL	NAZNAČIL
Aktivně reaguje na osoby (sleduje jejich pohyb, činnost ...)	NESPLNIL	NAZNAČIL
Část hledá zrakový kontakt, když se mu věnujeme 2-3 minuty	NESPLNIL	NAZNAČIL
Pomáhá uklízet věci společně s dospělým	NAZNAČIL	SPLNIL
Projevuje zájem o ostatní děti, objevuje se "paralelní hra"	NESPLNIL	NAZNAČIL
Reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí	NAZNAČIL	SPLNIL
Navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí	NESPLNIL	NAZNAČIL

*Tabulka 8 - Výsledky pozorování Pavla – Sociální vývoj*

Další zkoumanou oblastí byla nápodoba, která je velmi důležitá pro rozvoj samotné hry, ale také pro využití v každodenním životě. Po pozorování lze u Pavla spatřit zlepšení až v sedmi bodech, což hodnotíme u dítěte s poruchou autistického spektra jako veliký úspěch.

V tabulce imitace – motorické je prvním úspěchem napodobení zvonění zvonkem a ťukání dřívky o sebe, dříve tento typ imitace pouze naznačil, ale během posledních pozorování dokázal tuto aktivitu již splnit.

Lze zpozorovat rozdíl i v hodů míčem, dříve to byly spíše náznaky jako upuštění míče na zem, po pozorování však již dokázal míčem hodit. Zvládnul také postavit komín ze tří kostek, což dříve spíše jen naznačil, ale třetí kostku nahoru nedal.

Úklid věcí zvládne jen za pomoci dospělého, sám zvládne uklidit pouze velmi omezený počet kostek, tudíž jsme zde zvolili odpověď, že naznačil. U nápodoby série pohybů dříve spíše nereagoval, později však šlo spatřit mírný náznak pohybu rukama.

Navlékat korále Pavel zvládnul i před pozorováním, ale nedodržovat předurčené barvy. Během posledního setkání jsme si všimli, že Pavel zvládnul opakovaně navléknout korále podle barev správně.

<b>Imitace - motorická</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	Předtím	Potom
Po převedení napodobí zvonění zvonkem	NAZNAČIL	SPLNIL
Napodobí hod míčem	NAZNAČIL	SPLNIL
Po předvedení postaví komín ze tří kostek	NAZNAČIL	SPLNIL
Po předvedení uklidí kostky do košíku	NESPLNIL	NAZNAČIL
Napodobí sérii pohybů po dospělém - vzpažit - předklonit -vzpažit	NESPLNIL	NAZNAČIL
Navléká korále podle algoritmu	NAZNAČIL	SPLNIL

*Tabulka 9 - Výsledky pozorování Pavla – Imitace motorická*

Jediným bodem, ve kterém jsme spatřili změnu v oblasti sociální imitace je paralelní hra. Dříve o ni neprojevoval zájem, ovšem ke konci pozorování jsme si všimli náznaků. Pavel seděl kousek od jiného dítěte a hrál si s kinetickým pískem.

<b>Imitace - sociální</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	Předtím	Potom
Napodobuje hru vrstevníků (paralelně)	NESPLNIL	NAZNAČIL

*Tabulka 10 - Výsledky pozorování Pavla – Imitace sociální*

Tabulku na rozvoj verbální imitace jsme u Pavla nepoužili, protože Pavel komunikuje pouze neverbálně, tudíž by u něj postrádala smysl.

Výsledky pozorování jsou samozřejmě ovlivněny také prací ve škole a hlavně doma, jelikož ke konci pozorování vznikla delší pauza z důvodu uzavření škol. Pavel zůstal doma s rodiči a dvěma staršími sourozenci, kteří se mu věnovali dobře, učili se s ním a také s ním hráli hry. Čekali jsme, že po delší pauze, kdy nechodil do školy, u něj proběhne nějaké zhoršení, překvapilo nás, že se žádné zhoršení neobjevilo. Po znovuotevření školy jsme pozorování dokončili. Myslím si, že můžeme říct, že herní program i hry měli na rozvoj Pavla pozitivní vliv, jelikož rozvinutí proběhlo v každé ze tří výše zmíněných oblastí.



## 7.2 Výsledky dítěte z Případové studie č. 2

Výsledky pozorování Markéty odhalily rozvoj v oblasti sociální i v nápodobě. Markéta dříve pouze naznačila reakci na sociální kontakt, ke konci pozorování se již usmála. Před pozorováním měla Markéta problém s uklízením věcí, moc se jí do toho nechtělo a nevydržela. Během pozorování však začala být aktivnější a věci společně s pedagogem dokázala uklidit. Již dříve při hře napodobovala Markéta běžné denní činnosti, ovšem spíše v malé míře a náznakem. Po pozorování již byla nápodoba zřetelnější (nejvíce napodobovala činnost psaní a oblékání si mikiny). Dále vidím u Markéty rozdíl v poděkování, dříve to jen naznačila pohybem rtů bez zvuku, ale po půl roce už pěkně řekla děkuji. Musí se jí říct, že to má udělat, sama by to neřekla. Markéta také začala navazovat přátelské vztahy, s jedním dítěte se spřátelila víc. Jejich přátelství je vzájemné, Markéta si vyžaduje jeho blízkost ve skupině. Jiné děti jsou však stále v pozadí.

<b>Sociální vývoj</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	<b>Předtím</b>	<b>Potom</b>
Reaguje na sociální kontakt (úsměvem, živější reakcí)	NAZNAČILA	SPLNILA
Pomáhá uklízet věci společně s dospělým	NAZNAČILA	SPLNILA
Spontánně napodobuje při hře dospělé (např. zametá, obouvá si boty, telefonuje apod.)	NAZNAČILA	SPLNILA
Poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene	NAZNAČILA	SPLNILA
Navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí	NAZNAČILA	SPLNILA

*Tabulka 11 - Výsledky pozorování Markéty – Sociální vývoj*

Rozvoj v oblasti imitace můžeme spatřit ve všech třech oblastech. Nejvíce však v oblasti motorické. Tam se Markéta zlepšila v šesti částech.

Prvním pokrokem je tleskání, dříve ho Markéta pouze naznačila, ale tleskat nechtěla. Ke konci pozorování jsme již viděli Markétu tleskat.

Zvládla i napodobit zvonění zvonkem a zvuky na složitější nástroje. Dříve k tomu potřebovala pomoci, po pozorování to však již zvládla zopakovat sama.

Velký pokrok vidíme u Markéty v napodobení pohybu, dříve jen lehce naznačila pohyb rukama, ke konci pozorování již však pohyb zvládla docela hezky zopakovat. Těžší pohyby, které dříve nezvládla, se později snažila alespoň naznačit.

Při navlékání korálků se také Markéta zlepšila, dříve navlékala správné barvy, ale jiné tvary. Po pozorování již však zvládla správné barvy i tvary.

Poslední oblasti motorické nápodoby, kde proběhlo u Markéty zlepšení je hra „Na sochy“. Ze začátku ji tato hra dělala problém, avšak při obměnách této hry s využitím barevného padáku, tuto aktivitu zvládla.

<b>Imitace - motorická</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	<b>Předtím</b>	<b>Potom</b>
Po převedení napodobí tleskání	NAZNAČILA	SPLNILA
Po převedení napodobí zvonění zvonkem	NAZNAČILA	SPLNILA
Napodobí sérii pohybů po dospělém - vzpažit - předklonit - vzpažit	NAZNAČILA	SPLNILA
Napodobí složitější pohybový vzorec (tři poskoky na noze, dřep, tři poskoky snožmo)	NESPLNILA	NAZNAČILA
Navléká korále podle algoritmu	NAZNAČILA	SPLNILA
Umí vyjádřit postojem těla osobu nebo činnost (např. hra "Na sochy" apod.)	NAZNAČILA	SPLNILA

*Tabulka 12 - Výsledky pozorování Markéty – Sociální vývoj*

U Markéty můžeme také vidět rozvoj v oblasti sociální nápodoby. Markéta během hry se svojí panenkou začala napodobovat chování miminka, jízdu v kočárku, krmení. Dříve krmení pouze naznačovala tím, že vzala lahvičku a položila ji vedle panenky. Nyní však přiložila lahvičku k ústům panenky a předstírala, že ji krmí.

Markéta dokázala panence přichystat jiné oblečení či ji dát oblečenou do vaničky, což předtím nedělala. Kdyby ji však nejprve vysvlékla a pak ji dala do vany, či ji převlékla, dostala by hodnocení, že splnila.

<b>Imitace - sociální</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	<b>Předtím</b>	<b>Potom</b>
Napodobuje jednoduché činnosti (např. chová miminko, krmí ho apod.)	NAZNAČILA	SPLNILA
Při hře s panenkou (maňáskem) napodobí jednoduché činnosti (např. čištění zubů)	NESPLNILA	NAZNAČILA

Tabulka 13 - Výsledky pozorování Markéty – Imitace sociální

I když Markéta komunikuje verbálně, problémy v komunikaci nejsou malé. Markéta ze začátku používala hodně jednoslovné odpovědi či sama od sebe řekla lehčí větu. Opakování po někom u ní byl však problém. Během půl roku, kdy jsme Markétu pozorovali se její komunikace rozvinula. Markéta byla schopná již zopakovat dvě slova či dvě čísla po sobě. Dokonce zvládla zopakovat i jednoduchou větu.

Problém jí dělali říkanky a písničky, které ze začátku vůbec neopakovala (nepohybovala rty), proto jsme téměř každé setkání začínali písničkou nebo říkankou. Při posledních pozorováních již šel na Markétě vidět pohyb rtů a její snaha známé říkanky a písničky opakovat.

<b>Imitace - verbální</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
	<b>Předtím</b>	<b>Potom</b>
Opakuje dvou slovné věty	NAZNAČILA	SPLNILA
Zopakuje řadu dvou čísel	NAZNAČILA	SPLNILA
Zopakuje krátkou říkanku	NESPLNILA	NAZNAČILA
Zopakuje jednoduchou větu: "Máma jede autem.	NAZNAČILA	SPLNILA
Řekne krátkou básničku, zazpívá písničku	NESPLNILA	NAZNAČILA

Tabulka 14 - Výsledky pozorování Markéty – Imitace verbální

Výsledky pozorování jsou ovlivněné také výukou ve škole a činností Markéty v rodinné prostředí. Přesto, že ke konci našeho pozorování následovala delší pauza z důvodu uzavření škol. Podařilo se nám pozorování dokončit. Vzhledem k tomu, že se Markéta zlepšila hned v několika bodech ve všech čtyřech oblastech, můžeme konstatovat, že hra a celkově herní program přispěly k jejímu rozvoji jak v oblasti sociální, tak v oblasti nápodoby, stejně tak se u ní zlepšila i komunikace.

## 8 Diskuze

Praktickou část naší bakalářské práce jsme zaměřili na děti s poruchou autistického spektra mladšího školního věku, které navštěvují základní školu speciální Jasněnka v Uničově. Škola využívá principy strukturovaného učení – individualizaci, vizualizaci a strukturalizaci, jak uvádí Čadilová (2012). Na těchto principech byly založené i herní odpoledne, která jsme pozorovali.

Na všechna herní odpoledne byly vytvářeny přípravy, na kterých jsme se podíleli, ukázka příprav je k nahlédnutí v přílohách této bakalářské práce. Během přípravy na herní odpoledne bylo důležité, aby byly hry sestavené na určité téma pro konkrétní děti, měly svou strukturu, obsahovaly cíl hry či dovednost, kterou měla daná hra procvičit, motivaci, hlavní část a také opatření pro konkrétní děti. Adamus (2016) tvrdí, že je důležité strukturalizovat si prostor, kde budou hry probíhat. Pro pohybové hry byla vyčleněna herna, smyslové hry se odehrávaly ve snoezelenu, kterým se vybaveno zařízení, kde jsme uskutečnili praktickou část, některé jednoduché hry se odehrávaly ve třídě.

Jelikož jedním z aspektů her je dobrovolnost, jak zmiňuje Valenta (2017), byly všechny hry pro děti dobrovolné. Když se některé z dětí nechtělo zúčastnit, nemuselo, a mohlo si odpočinout. Cenila se snaha, i pokud dítě začalo hru hrát, ale nedokončilo ji.

Motivace, o které píše Griffin (2012), je pro děti nesmírně důležitá. Ovlivňuje děti k vykonávání určitých aktivit, do kterých by se jim bez motivace nechtělo. Motivace autistických dětí je obzvláště náročná. Na autistické děti ve většině případů platí systém odměňování, který popisuje Čadilová (2012). Tyto odměny jsou pro dítě lákavé.

Cílem naší práce bylo zjistit, jestli mají hry naučný vliv na rozvoj sociálních dovedností a zda, lze rozvinout i nápodobu, která bývá u těchto dětí problémem. Získané výsledky hodnotíme jako přínosné, protože jsme zjistili, že během půl roku se podařilo Pavlovi rozvinout sedm nových sociálních dovedností podle hodnotící tabulky z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s poruchou autistického spektra (do 7 let) od autorek Věry Čadilové a Zuzany Žampachové (2015).

Podle stejné tabulky se Markéta naučila pět nových sociálních dovedností za půl roku. Vzhledem k tomu, že naše pozorování bylo přerušeno z důvodu uzavření škol kvůli Covid-19, nečekali jsme moc velké zlepšení po znovuotevření škol. Příjemně nás tedy

překvapilo, že nějaké zlepšení nastalo, i když děti nechodily do školy a měly pouze „domácí výuku“ s rodiči.

Dalším cílem bylo zjistit, jestli se díky herním aktivitám u dětí rozvine i dovednost imitace, která je důležitou součástí právě několika her. Imitace je pro některé děti s poruchou autistického spektra poměrně problematická. Z výsledků Pavla jsme se dozvěděli, že imitaci rozvinul nejvíce v motorické oblasti, kde se opakováním naučil hodit míčem, navlékat korále podle barevného návodu. Celkově se v této oblasti zlepšil v šesti dovednostech, což hodnotíme velmi pozitivně. Naopak v sociální imitaci se zlepšil pouze v jedné dovednosti, pouze naznačil paralelní hru.

Výsledky u Markéty jsou pro nás překvapující, její rozvoj je po půl roce daleko větší, než jsme si mysleli. Výrazné zlepšení můžeme zpozorovat v oblasti motorické nápodoby, kde se v pěti případech její dříve naznačené dovednosti daly označit za splněné. V případě napodobení složitějšího pohybu, který dříve nesplnila, došlo k naznačení pohybu. Výsledky v sociální imitaci dopadly téměř dle našeho očekávání, Markéta během hry s panenkou začala napodobovat jednoduché činnosti jako například jízdu s kočárkem, krmení miminka lahvičkou, chování miminka, ukládání do postýlky. Složitější činnosti s panenkou pouze naznačila. V oblasti verbální imitace můžeme spatřit rozvoj, Markéta se naučila opakovat dvou a tří slovné věty či dvě čísla po sobě. Krátkou říkanku nebo písničku však ještě nezopakovala, řekla pouze některé části říkanky nebo písničky (u písniček se většinou jednalo o slova v refrénu či zvuky jakou tů,tů,tů nebo mňau, mňau).

Výsledky nás v některých částech překvapily, v některých částech jsme je očekávali. Vzhledem v tomu, že jsme děti pozorovali jen odpoledne na několika setkáních během půl roku, nemůžeme říct, jak se děti chovaly například dopoledne ve škole nebo doma v rodinném prostředí. Věříme, že některé z rozvinutých dovedností použijí obě děti i v každodenním životě.

Hry nemusí rozvíjet jen sociální dovednosti a imitaci, ale také komunikaci, emoce, hrubou a jemnou motoriku či mohou mírnit problémy v chování. Každá z těchto dovedností je důležitá. A tím, jak jsou děti jedinečné a originální, může mít každé dítě různé problémy v každé z výše zmíněných dovedností.

## Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsme popsali typy poruch autistického spektra (Dětský autismus, Atypický autismus a Aspergerův syndrom) a jejich projevy, které zahrnují problémy v sociální oblasti, komunikaci, problémy v představitosti a hře, poruchy smyslového zpracování a abnormality v chování. Dále jsme se zaměřili na programy vhodné pro děti s poruchou autistického spektra (jako jsou například: ABA terapie, Daily Life Therapy-Higashi program, DIR/FLOORTIME, ESDM, Growing Minds, komunikační intervence, KBT, modelové chování, nácviky sociálních dovedností, program Son-Rise, Relationship Development Intervention, sociální příběhy a v neposlední řadě také TEACCH program a z něj vycházející strukturované učení). Těmto programům jsme se věnovali, protože děti, se kterými jsme pracovali v praktické části jsou vzdělávány na základě strukturovaného učení, stejně tak i herní aktivity, které jsme pozorovali, vycházely z tohoto programu.

Třetí kapitola teoretické části popisuje samotnou hru. U hry jsme se věnovali významu hry v dětském světě a vývoji v životě dítěte. Následně jsme vypsali aspekty hry, odlišnosti hry u dětí s poruchou autistického spektra, jejich motivaci a neopomněli jsme zmínit ani přípravu her, které je při práci a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra obzvlášť důležitá. V poslední kapitole teoretické části jsme se věnovali Speciálně-pedagogické diagnostice, konkrétně diagnostice hry a Edukačně-hodnoticímu profilu, ze kterého jsme vycházeli při zpracování v části praktické.

Část praktickou jsme zaměřili na pozorování dětí mladšího školního věku s poruchou autistického spektra v Základní škole speciální Jasněnka během herní odpolední činnosti ve škole. Tato základní škola vzdělává děti dle principů strukturovaného učení, proto i herní aktivity probíhaly v tomto duchu. U dětí, které jsme pozorovali se projevovaly problémy v sociální oblasti, komunikaci i abnormální chování. Informace o dětech, které jsem zahrnuty v případových studiích jsem získala z rozhovorů s pedagogem. S ohledem na GDPR jsou jména dětí smyšlená. Cílem naší bakalářské práce bylo zjistit, zda mají hry vliv na rozvoj sociálních dovedností u těchto dětí. Další výzkumnou otázkou byl rozvoj imitace pomocí her a využití nově naučených dovedností v běžném životě.

Pozorování probíhalo po dobu deseti setkání u každého dítěte v období půl roku. Během posledních setkání následovala delší pauza v podobě uzavřených škol, po tuto dobu pozorování neprobíhalo. Jakmile se znovuotevřely školy, pozorování jsme dokončili. Výsledky, které jsme získali na začátku pozorování a na konci pozorování jsme porovnali a popsali v kapitole 7 Výsledky praktické části. Co se výsledků týče, můžeme konstatovat, že hry měly vliv na rozvoj jejich sociálních dovedností, samozřejmě musíme přihlídnout k tomu, že jsme děti pozorovali pouze při odpoledních aktivitách a pravděpodobně hra nebyla jediným prostředkem jejich rozvoje, ale také vzdělávání ve škole a výchova rodičů přispěly k jejich rozvoji. Zda děti nově naučené dovednosti využijí i v běžném životě nemůžeme říct. Nezbývá nám nic jiného než věřit, že některé z rozvinutých dovedností použijí obě děti i v každodenním životě.

Doufáme, že tato práce nebude přínosná jen pro nás, ale pomůže například rodičům či asistentům pedagoga při odpoledních činnostech spojených s hrami u dětí s poruchou autistického spektra.

## Bibliografie

**Adamus, Petr. 2016.** *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra.* Ostrava : Montanex, a.s., 2016.

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

**Beyer, Jannik a Gammeltoft, Lone. 2006.** *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem.* Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-905993-6-9.

**Čadilová, Věra a Žampachová, Zuzana. 2015.** *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra, 4. vydání.* Praha : Pasparta, 2015. ISBN 978-80-905993-6-9.

**Čadilová, Věra a Žampachová, Zuzana. 2015.** *Katalog podpůrných opatření: dílčí část Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9.

**Čadilová, Věra a Žampachová, Zuzana. 2012.** *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

**Čadilová, Věra a Žampachová, Zuzana. 2013.** *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi).* Praha : Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

**Čadilová, Věra, Žampachová, Zuzana a Thorová, Kateřina. 2012.** *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3054-6.

**Dvořák, Jan, Emmert, František a Fabičovicová, Alena. 2015.** *Odmaturuj! ze společenských věd.* Brno : Didaktis, 2015. ISBN 978-80-7358-243-2.

**Griffin, Simone a Sandler, Dianne. 2012.** *300 her pro děti s autismem: Rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností.* Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0177-9.

**Hendl, Jan. 2005.** *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.



**Hrdlička, Michal a Komárek, Vladimír. 2014.** *Dětský autismu: přehled současných poznatků. 2., doplněné vydání.* Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

**Kaufman, Raun K. 2016.** *Průlom v autismu: Převratná metoda, která pomohla rodinnám na celém světě.* Bratislava : Autizmus ako dar (SR), Citadella, 2016. ISBN 978-80-8182-027-4.

**Kurtz, Lisa A. 2015.** *Hry pro rozvoj psychomotoriky: pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicap.* Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0800-6.

**MKN-10. 2020.** *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů.* [online] [cit. 2020-03-02] Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008277/mkn-10-abecedniseznam-20200101.pdf>

**Müller, Oldřich. 2014.** *Terapie se speciální pedagogice.* Praha : Grada, 2014. ISBN 978-80-271-0532-8.

**Plháková, Alena. 2003.** *Učebnice obecné psychologie.* Praha : Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.

**Pugnerová, Michaela. 2019.** *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů.* Praha : Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

**Scarpa, Angela, Wells, Anthony a Attwood, Tony. 2019.** *Dítě s autismem a emoce: Program pro práci s dětmi.* Praha : Potrál, 2019. ISBN 978-80-262-1435-9.

**Squire, Ann O. 2016.** *Autism.* New York : Scholastic, 2016. ISBN - 978-0-531-21523-4.

**Šporclová, Veronika. 2018.** *Autismus od A do Z.* Praha : Paspparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

**Švarcová, Iva. 2006.** *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, péče.* Praha : Potrál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

**Švaříček, Roman a Šedová, Klára. 2014.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

**Valenta, Milan a Humpolíček, Pavel. 2017.** *Hra v terapii.* Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1190-7.

**Vašek, Štefan. 2007.** *Špeciálno pedagogická diagnostika.* Bratislava : Sapiencia, 2007. ISBN 978-80-89229-05-5.

**Vingrálková, Eva. 2016.** *Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, Poruchou smyslového zpracování a jinými poruchami učení.* Olomouc : Fontána, 2016. ISBN 978-80-7336-844-9.

## **Seznam použitých zkratk**

ABA - Aplikovanou behaviorální analýza

Apod. – A podobně

AS – Aspergerův syndrom

DSM-5 – Diagnostický a statický manuál duševních poruch

EHP – Edukačně-hodnotící profil

ESDM - Early Start Denver Model

GDPR - General Data Protection Regulation

IQ – Inteligenční kvocient

KBT – Kognitivně behaviorální terapie

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize

Např. - například

PAS – porucha autistického spektra

STAMP - Stress and Anger Management Program

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

## Seznam tabulek

<i>Tabulka 1 - Sociální vývoj u Pavla na začátku pozorování .....</i>	34
<i>Tabulka 2 - Imitace – motorická u Pavla na začátku pozorování .....</i>	35
<i>Tabulka 3 - Imitace – sociální u Pavla na začátku pozorování .....</i>	35
<i>Tabulka 4 - Sociální vývoj u Markéty na začátku pozorování .....</i>	44
<i>Tabulka 5 - Imitace – motorická u Markéty na začátku pozorování .....</i>	45
<i>Tabulka 6 - Imitace – sociální u Markéty na začátku pozorování .....</i>	46
<i>Tabulka 7 - Imitace – verbální u Markéty na začátku pozorování .....</i>	47
<i>Tabulka 8 - Výsledky pozorování Pavla – Sociální vývoj .....</i>	54
<i>Tabulka 9 - Výsledky pozorování Pavla – Imitace motorická .....</i>	55
<i>Tabulka 10 - Výsledky pozorování Pavla – Imitace sociální .....</i>	55
<i>Tabulka 11 - Výsledky pozorování Markéty – Sociální vývoj .....</i>	56
<i>Tabulka 12 - Výsledky pozorování Markéty – Sociální vývoj .....</i>	57
<i>Tabulka 13 - Výsledky pozorování Markéty – Imitace sociální .....</i>	58
<i>Tabulka 14 - Výsledky pozorování Markéty – Imitace verbální .....</i>	58

## **Seznam obrázků**

<i>Obrázek 1 – Snoezelen v Základní škole speciální Jasněnka .....</i>	<i>37</i>
<i>Obrázek 2 – Herna, bazének s míčky v Základní škole speciální Jasněnka .....</i>	<i>48</i>
<i>Obrázek 3 – Hmatová vkládačka .....</i>	<i>50</i>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Příprava na setkání

Příloha č. 2 – Příprava na setkání

Příloha č. 3 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Sociální vývoj

Příloha č. 4 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - motorická

Příloha č. 5 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - sociální

Příloha č. 6 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - verbální

### Sedmé setkání

Téma	Zvuky v okolí
Cíl Dovednost, kterou rozvíjíme/činnost	Rozvoj rytmizace, zapojení pohybu, rozvoj sluchu, reakce na pokyn
Úvod Motivace/příprava, procvičení	Při vchodu do místnosti se pozdravíme s napodobením rytmizace jmen. P. stačí náznak při zopakování, kdy se pozdravíme navzájem všichni. Využijeme také oblibu, sklon P. bouchat do okolních věcí ke hře.
Hlavní část	<p>Věci kolem nás a poslech, zkouška, jaký vydávají zvuk.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Děti chodí místnosti a ťukají do věcí kolem. Poslouchají, jaký vydávají zvuk (okno, stůl, dveře, zrcadlo, radiátor, židle). Necháme P. i samotného najít si oblíbenou věc, která ho zaujme, s dozorem ho necháme projít po místnosti a pobídneme k naznačení činnosti – ťuknout do věcí např. dřevěnou tyčinkou. Necháme ho vybrat.</li></ul> <p>Věci, které vydávají podobný zvuk, rytmizace názvu věcí.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Doprostřed místnosti uděláme kruh, posadíme se kolem a vyrovnáme věci s podobným zvukem. Do skleniček ťukáme, ukážeme, jaký zvuk vydávají ťukáním o sebe, ťukáme lžičkami o sebe, lžičkami do skleničky, kostkami o sebe.</li></ul> <p>Písničku Muzikantská rodina si doprovodíme v pauzách na ťukáním na skleničky, lžičky.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Muzikantská rodina</b><ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Táta včera v šatníku zatloukal pár hřebíků, bum, bum, bum, až se trásl celý dům.</i></li><li>○ <i>V kuchyni zas maminka každou chvíli zacinká pokličkou, velkou nebo maličkou.</i></li><li>○ <i>Naše malá Monika taky v hudbě vyniká, ta hraje na skleničku od čaje.</i></li><li>○ <i>I náš Věna ze zvyku umí dělat muziku, panečku vařečkou o vařečku.</i></li><li>○ <i>Když my hrajem, do-re-mi, každý pozná, co jsme my: jediná muzikantská rodina.</i></li></ul></li></ul> <p>Nakonec rytmizujeme společně básničku kostkami, lžičkami, ťukáním na skleničky.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Auto jede sláva, sláva, táta mává, máma mává, auto jede tů, tů, tů, táto, mámo, už jsme tu.</i></li> </ul>
Závěr, zhodnocení	<p>Pozdrav na závěr, nyní rytmizovaný ťukáním na věci (kostkami, lžičkami atd.) P. pomůže asistent. I naznačení je úspěch.</p> <p>Odměna „autíčko“, které při zmáčknutí houká. P. ho hledá v pytlíku podle hmatu, zvuku. Autíčko je jeho oblíbená hračka, kterou dáme na závěr k ostatním věcem do pytlíku mezi kostky, skleničku, lžičku. Pro vzbuzení zájmu můžeme hračkou zahoukat, aby P. věděl, co má hledat.</p>
Pozn. :opatření	<p>Když je P. hodně unavený a vykazuje známky nezájmu, na chvíli činnost přerušíme a asistent se s ním jde projít. Při práci dbáme na bezpečnost a pracujeme ruku v ruce. Když by se P. zdál být neklidný, nedáme mu do rukou skleničku apod. Při práci provádíme monitoring a vyhodnocujeme dle situace.</p>
pomůcky	<p>Dřevěná tyčinka, věci kolem nás, skleničky, dřevěné kostky, kovové lžičky, pytlík, oblíbené autíčko</p>



## Příloha č.2 – Příprava na setkání

### Čtvrté setkání

Téma	V lese
Cíl	Rozvoj pohybových dovedností (zapojení hrubé i jemné motoriky)
Dovednost, kterou rozvíjíme/činnost	
Úvod Motivace/příprava, procvičení	Na uvítanou na proběhnutí rozhodíme v herně malé bobule, mezi kterými s dětmi křížem krážem proběhneme jako v lese. Tato aktivita má sloužit k uvolnění napětí a navození atmosféry.
Hlavní část	<p>Pak hrajeme na sběr borůvek, které musíme nanosit do nachystaného košíku. Kdo dává poslední je vítěz.</p> <p>Pro uvolnění následuje sběr šišek ze stromu – žebřin. Šišky jsou jemně zamotané tak, aby se dobře chytly a stáhly. P. by mohl být nervózní, že to nejde, mohl by je trhat. Sbíráme papírové šišky, které se nosí do papírové krabice, kterou mají děti za úkol v herně najít. Vyhrává ten, kdo nepoplete krabici a košík s borůvkami.</p> <p>Děti si procvičí i třídění. Borůvky a šišky budou třídít do tří připravených kyblíků (modrý, zelený, žlutý jako papír, sklo a plast).</p> <p>Další hrou je Lov rybiček. Připravíme si kruhovou obruč, do které naskládáme rybičky s háčkem. Dětem rozdáme udice s háčkem Děti dostanou určenou barvu rybiček, které budou lovit. Kdo naloví všechny rybičky správné barvy, vyhrál.</p>
Závěr, zhodnocení	Nakonec nás čeká zajíc, plyšový, se kterým se děti seznámí. Kolem jeho jamky utvoříme kruh a zaspíváme v pohybu „Zajíček v své jamce“. Pod zajíčkem je schovaná odměna. Všechny děti dostanou odměnu, pokud se budou alespoň snažit.
Pozn.: opatření	Při úvodním rozběhu držíme M. za ruku. Bude-li M. unavená, může na chvíli použít závěsnou houpačku, odpočinout si a pozorovat ostatní.
Pomůcky	Košík, vršky od PET lahve, papírové šišky na šňůrkách, papírová krabice, obruč, rybičky, udice, plyšový zajíc, odměna (borůvky)

**Příloha č. 3** – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Sociální vývoj

## TABULKY K HODNOCENÍ

SOCIÁLNÍ VÝVOJ				
Věk		Dovednost	Hodnocení	
do 6 měsíců	1	Reaguje na sociální kontakt (úsměvem, živější reakcí)		
	2	Aktivně reaguje na osoby (sleduje jejich pohyb, činnost...)		
	3	Přijímá fyzický kontakt, nechá se utěšit		
6-12 měsíců	*4 <sup>1)</sup>	Projevuje separační úzkost (fixace k blízké osobě)		
	5	Nabídne předmět nebo hračku dospělému, předmět však nemusí předat		
	*6	Často hledá zrakový kontakt, když se mu věnujeme 2-3 minuty		
	7	Raduje se ze společné činnosti, z příchodu známe osoby		
	*8	Krátkou dobu se zúčastní hry s dospělým (posouvání autíčka, hra s míčem)		
	9	Má radost z jednoduchých hříček (např. „paci, paci“, „kukuč“ apod.)		
	*10	Neverbálně žádá o pomoc		
12-18 měsíců	11	Reaguje na emocionální projevy blízkých osob (např. radost – hněv apod.)		
	12	Zúčastní se kontaktu s dospělým, který vyžaduje vzájemnou aktivitu 2-3 min. (např. stavění kostek, prohlížení knížky apod.)		
	13	Tahá dospělého, aby mu ukázalo nějaký předmět nebo událost		
	14	Spontánně obejmě, pohládí, políbí známou osobu		
18-24 měsíců	*15	Pomáhá uklízet věci společně s dospělým		
	*16	Vybízí ke společné činnosti (např. podá knihu dospělému, aby si ji společně prohlíželi)		
	*17	Dokáže si vyžádat pomoc (očním kontaktem, gestem, slovem)		
	18	Spontánně napodobuje při hře dospělé (např. zametá, obouvá si boty, telefonuje apod.)		
24-36 měsíců (3. rok)	*19	Projevuje zájem o ostatní děti, objevuje se „paralelní hra“		
	20	Projevuje soucit, poskytuje útěchu (slovem, gestem, změnou chování, které není považováno za bizarní)		

<sup>1)</sup> Položky označené \* jsou vysvětleny v manuálu.

24-36 měsíců (3. rok)	*21	Krátkou dobu se zúčastní hry s jiným dítětem, je třeba usměrnění dospělým			
	*22	Těší se ze společných fyzických aktivit (např. „Na honěnou“, „Na schovávanou“ apod.)			
	23	Poprosí nebo poděkuje, když se mu to připomene			
	24	Vítá známe děti a dospělé, když je upozorněno			
	*25	Není-li mu rozuměno, projevuje zklamání, dožaduje se porozumění jinými prostředky, chce, aby mu porozuměli (nevzdává to)			
36-48 měsíců (4. rok)	26	Umí vědomě odmítat požadavky, kterým dobře rozumí, vědomě překračuje stanovené hranice chování a čeká na reakce dospělých			
	*27	Prosí o pomoc, když má nějaký problém			
	28	Spontánně pomáhá dospělému při domácích pracích nebo při jiných činnostech			
	29	Reaguje na vyzvání druhých dětí ke kooperativní hře a účastní se jí			
48-60 měsíců (5. rok)	*30	Je schopen na základě znalosti o myšlení a pocitech druhého člověka posoudit, co si myslí (viz pojmový slovníček – Teorie myslí, str. 46)			
	*31	Požádá o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou, se kterou si hraje někdo jiný			
	32	Bez upozornění pozdraví známého dospělého			
	*33	Na veřejnosti se chová většinou sociálně přiměřeně			
	34	Umí počkat, až na něj přijde řada			
	35	Hraje jednoduché společenské hry (Např. pexeso, loto, „Člověče nezlob se“ apod.)			
60-72 měsíců (6. rok)	36	Většinou vyhoví žádosti dospělého			
	37	Navazuje kamarádské vztahy ve skupině dětí			
	38	Akceptuje pravidla soutěživých her			
72-84 měsíců (7. rok)	*39	Umí se vhodně zapojit do rozhovoru dospělých			
	*40	Dokáže rozeznat vhodné a nevhodné chování (chápe základní pravidla společenského chování)			

**Příloha č. 4** – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace – motorická

IMITACE - motorická			
Věk		Dovednost	Hodnocení
do 12 měsíců	1	Napodobí po dospělém jednoduché pohyby (např. tleskání, mávání rukou, míchání lžičkou apod.)	
	2	Napodobí mačkání zvukové hračky, aby vydávala zvuky	
12-24 měsíců	3	Po předvedení napodobí tleskání	
	4	Po předvedení napodobí zvonění zvonkem	
	5	Po předvedení vyplázne jazyk	
	6	Napodobí jednoduché činnosti (např. česání, čištění zubů apod.)	
	7	Napodobí různé pohyby rtů	
	8	Napodobí hod míčem	
	9	Po předvedení postaví komín ze tří kostek	
	10	Po předvedení uklidí kostky do košíku	
	11	Napodobí gesta po dospělém (např. „ty,ty,ty“ apod.)	
	12	Po předvedení si sáhne rukou na nos	
	*13	Napodobí různé výrazy tváře	
24-36 měsíců	14	Po předvedení srovná kostky v krabici, krabice je určena pro konkrétní počet kostek, např. 4x3 kostky	
(3. rok)	15	Napodobí užívání domácích předmětů (např. míchá, zametá, luxuje, žehlí apod.)	
	16	Postaví most podle modelu	
36-48 měsíců (4. rok)	17	Napodobí sérii pohybů po dospělém – vzpažit – předklonit – vzpažit	
	*18	Pantomimicky napodobuje činnosti	
	19	Hází a chytá míč s dospělým	
48-60 měsíců (5. rok)	20	Napodobí pohyby k nácviku košíkové (driblování, hod na koš)	
	21	Po předvedení přeloží papír	
60-72 měsíců (6. rok)	22	Napodobí složitější pohybový vzorec (tři poskoky na každé noze, dřep, tři poskoky snožmo)	
	*23	Navléká korále podle algoritmu	
72-84 měsíců (7. rok)	24	Napodobí sérii cviků ve správném pořadí: kotrmelec, přeskok přes lavičku, podlézt pod překážkou a doběhnout na místo	
	25	Umí vyjádřit postojem těla osobu nebo činnost (např. hra „Na sochy“ apod.)	

**Příloha č. 5** – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace – sociální

<b>IMITACE – sociální</b>				
<b>Věk</b>		<b>Dovednost</b>	<b>Hodnocení</b>	
do 12 měsíců	1	Usměje se jako odpověď na úsměv		
	2	Napodobí jednoduché dětské sociální hříčky (např. schovávaná se šátkem apod.)		
12-24 měsíců	3	Napodobuje jednoduché činnosti (např. chová miminko, krmí ho apod.)		
	4	Napodobuje hru vrstevníků (paralelně)		
24-36 měsíců (3. rok)	5	Při hře s panenkou (maňáskem) napodobí jednoduché činnosti (např. čištění zubů, jedení, pití apod.)		
	6	Napodobuje při hře domácí práce		
36-48 měsíců (4. rok)	7	Po předvedení napodobí hru s maňáskem (navleče si maňáska a předvádí jednoduché činnosti)		
	8	Při symbolické hře napodobuje různé činnosti, případně hry (např. hra na obchod, na rodinu apod.)		
48-60 měsíců (5. rok)	9	Napodobí emoce podle fotografie či obrázku		
	10	Zapojuje se do fantazijních her s ostatními dětmi (např. na princezny, na indiány apod.)		
60-72 měsíců (6. rok)	11	Přijímá různé sociální role (hraje si např. na lékaře, učitele apod.)		

**Příloha č. 6 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - verbální**

IMITACE - verbální				
Věk		Dovednost	Hodnocení	
9-12 měsíců	1	Záměrně napodobuje zvuky po dospělém, je si vědomo napodobování (samohlásky, souhlásky, popřípadě shluky obou)		
12-24 měsíců	2	Opakuje hlasy zvířat		
	3	Opakuje jednotlivá slova		
	4	Napodobuje vokalizaci dospělého (např. kašel, kýchání, vzdychání apod.)		
	5	Opakuje dvou slovné věty		
	6	Napodobí intonaci po dospělém (např. „Ty,ty,ty“ apod.)		
24-36 měsíců (3. rok)	7	Zopakuje řadu dvou čísel		
	8	Zopakuje krátkou říkanku		
	9	Zopakuje krátkou frázi: „Máma jede.“		
36-48 měsíců (4. rok)	10	Zopakuje řadu tří čísel		
	11	Zopakuje jednoduchou větu: „Máma jede autem.“		
	*12	Řekne krátkou básničku, zazpívá písničku		
48-60 měsíců (5. rok)	13	Zopakuje řadu čtyř čísel		
	14	Zopakuje komplexní větu: „Máma jede autem, táta vlakem.“		
	15	Napodobí při vyprávění intonaci a barvu hlasu po dospělém (např. pohádka „Boudo boudičko“ apod.)		
60-72 měsíců (6. rok)	*16	Reprodukuje svými slovy krátkou pohádku obsahově správně		
72-84 měsíců (7. rok)	*17	Najde rýmy k jednoduchým slovům (např. tužka – muška, háček – sáček, růže – kůže, bota – nota apod.)		
	18	Umí převyprávět slyšený vtip, dobře mu porozumí a nevyzradí předem pointu		

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Karolína Ivanecká
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Hra u dětí s poruchou autistického spektra
<b>Název v angličtině:</b>	Gameplay and children with autism spectrum disorder
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se zabývá vlivem hry u dětí s poruchou autistického spektra na rozvoj sociálních dovedností a imitace. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá poruchami autistického spektra, jejich klasifikací a projevy. Druhá kapitola se zabývá programy vhodnými pro děti s poruchou autistického spektra. Další kapitolou je hra, její význam, vývoj v životě dítěte, aspekty hry, motivace a příprava her. Poslední kapitolou teoretické části je Speciálně-pedagogická diagnostika, která se věnuje Edukačně-hodnoticímu profilu.</p> <p>Praktická část se zabývá výzkumnou otázkou vlivu hry na rozvoj sociálních dovedností a imitace. Je založena na pozorování a rozhovoru, následně zpracována do dvou případových studií. Shrnuje také výsledky, které odpovídají na výzkumné otázky.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Poruchy autistického spektra, hra, strukturované učení, mladší školní věk, dětský autismus, sociální dovednosti, imitace, děti, motivace, autismus
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor thesis focuses on the impact gameplay with children with autism spectrum disorder has on the development of social skills and imitation. The thesis is made of theoretical and practical sections. Theoretical section contains four chapters, first of them focuses on autistic spectrum disorders,

	<p>their classification and manifestations. Second chapter focuses on appropriate programmes for children with autistic spectrum disorder. Next chapter deals with gameplay, its importance, a child's development, aspects of gameplay, motivation and game preparation. The last chapter focuses on Special pedagogical diagnostic and educational evaluation profile.</p> <p>Practical part focuses on the research question of the impact gameplay has on the development of social skills and imitation. It is based on observation and conversation, and processed into case studies. The results are summarized and answer the research questions.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Autism spectrum disorder, gameplay, structured learning, primary school age, child autism, social skills, imitation, children, motivation, autism
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha č. 1 – Příprava na setkání</p> <p>Příloha č. 2 – Příprava na setkání</p> <p>Příloha č. 3 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Sociální vývoj</p> <p>Příloha č. 4 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - motorická</p> <p>Příloha č. 5 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - sociální</p> <p>Příloha č. 6 – Tabulka z Edukačně-hodnotícího profilu pro děti s PAS z knihy od Čadilové a Žampachové (2015) – Imitace - verbální</p>
<b>Rozsah práce:</b>	69
<b>Jazyk práce:</b>	čeština