

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Michaela Nevařilová

**Srovnání hry dítěte předškolního věku s poruchou autistického
spektra a dítěte intaktního**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Kristýny Balátové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 22. 5. 2021

.....

Michaela Nevařilová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Kristýně Balátové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat oběma mateřským školám, které mi i v této nelehké době umožnily uskutečnit tento výzkum. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mým blízkým za jejich trpělivost a podporu během studia.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Poruchy autistického spektra	8
1.1 Definice a terminologie poruch autistického spektra	8
1.2 Klasifikační systémy	9
1.3 Etiologie poruch autistického spektra	10
1.4 Symptomatologie poruch autistického spektra	10
1.4.1 Triáda problémových oblastí	11
1.4.2 Nespecifické symptomy	14
1.5 Dětský autismus	16
2 Hra dítěte předškolního věku	18
2.1 Definice hry a její význam v životě dítěte	18
2.2 Znaky hry	19
2.3 Klasifikace her	21
2.4 Specifikace vybraných druhů her	25
3 Hra dítěte s poruchou autistického spektra	28
EMPIRICKÁ ČÁST	30
4 Srovnání hry dítěte s poruchou autistického spektra a dítěte intaktního	30
4.1 Cíle práce a výzkumné otázky	30
4.2 Metody výzkumu	31
4.3 Charakteristika sledovaného vzorku	32
4.4 Výsledky pozorování	34
4.4.1 Analýza hry dítěte s PAS (chlapec T.)	34
4.4.2 Analýza hry dítěte intaktního (chlapec V.)	38
4.4.3 Komparace a interpretace výsledků	41
5 Shrnutí a diskuze	44

Závěr.....	48
Seznam bibliografických citací	50
Seznam zkratek.....	53
Anotace.....	54

Úvod

Je známo, že hra má v životě dítěte velmi významnou roli. Pomocí ní poznává svět kolem sebe, získává nové zkušenosti a rozvíjí se ve všech směrech. Hra provází člověka po celý jeho život, ale nezastupitelnou roli má jednoznačně v období předškolního věku. Právě toto období bývá nazýváno věkem hry, jelikož hra zde vyplňuje většinu času dítěte. Hra je pro něj tou nejpřirozenější aktivitou. Otázkou ale je, platí-li totéž také pro děti s poruchami autistického spektra. Jejich hra se totiž z důvodu narušení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představivosti výrazně liší od hry dětí intaktních. Výrazem dítě intaktní je myšleno dítě bez postižení (Vymazalová, 2010).

Jelikož jsem studentkou oboru speciální pedagogika, za dobu studia jsem se na svých praxích setkala jak s dětmi intaktními, tak s dětmi se zdravotním postižením. Mezi nimi byly také děti s PAS, které mi přirostly k srdci. V budoucnu bych se chtěla věnovat práci speciálního pedagoga, provádět speciálněpedagogickou, diagnostickou a poradenskou činnost a právě proto jsem se rozhodla věnovat se tomuto tématu. Hra nám totiž může sloužit také jako diagnostický nástroj, umožňuje nám nahlédnout na celkovou vývojovou úroveň dítěte a může poukazovat na určité nedostatky v různých oblastech (Mertin, Gillnerová eds., 2010). Jelikož v ní spatřuji významný diagnostický a intervenční potenciál, rozhodla jsem se pozorovat a srovnat hru dítěte intaktního a dítěte s autismem. Cílem práce je analyzovat průběhy vybraných her u konkrétního dítěte předškolního věku s PAS a konkrétního dítěte intaktního, srovnat je a na základě zjištěných poznatků specifikovat, jak se od sebe hry těchto dětí liší.

Tato bakalářská práce s názvem Srovnání hry dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra a dítěte intaktního je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část je tvořena třemi hlavními kapitolami. První z nich se zabývá poruchami autistického spektra, jejich definicí a terminologií s nimi související. Dále se kapitola věnuje platným klasifikačním systémům poruch, příčinám jejich vzniku a podrobněji také specifické a nespecifické symptomatologii. V druhé kapitole je popsána hra intaktního dítěte předškolního věku. Jsou v ní předloženy definice hry dle různých autorů a její význam v životě dítěte. Následně se kapitola věnuje hlavním znakům hry a klasifikacím her na základě různých kritérií, která autoři považují za důležitá. Třetí kapitola pojednává o hře dětí s poruchami autistického spektra a jejích specifikách.

Empirická část se věnuje vlastnímu kvalitativnímu výzkumu. Ten je zaměřen jak na hru volnou, kterou si dítě samo spontánně vybírá, tak i na hry řízené, v rámci kterých byla vybrána hra námětová, hra konstruktivní, hra pohybová a hra didaktická. V úvodu kapitoly je stanoven cíl práce a výzkumné otázky. Dále je popsána metodologie výzkumu včetně zvolené techniky pro sběr dat, kterou bylo v tomto případě pozorování. Výzkumný vzorek tvořily dvě děti předškolního věku, které byly záměrně vybrány na základě předem stanovených kritérií během asistenčních praxí autorky. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou mateřských školách – v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v Olomouci a v běžné mateřské škole v Ostravě. Následuje samotná analýza her každého z dětí a komparace získaných poznatků. Závěr empirické části předkládá shrnutí výsledků výzkumu, odpovědi na výzkumné otázky, doporučení do praxe a také možné limity práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra

V první kapitole je vymezen pojem poruchy autistického spektra a terminologie s ním související. Dále jsou předloženy dva platné klasifikační systémy těchto poruch a krátce je také zmíněna etiologie autismu. Podrobněji se poté kapitola věnuje symptomatologii poruch, která je velmi důležitá pro pochopení odlišností v chování dítěte s autismem od chování dítěte intaktního. Závěr kapitoly se krátce zabývá dětským autismem, jelikož je diagnostikován u dítěte, které bylo předmětem výzkumu.

1.1 Definice a terminologie poruch autistického spektra

Termín autismus byl poprvé použit v roce 1911 Ericem Bleulerem, který pomocí něj pojmenoval egocentrismus v myšlení pacientů se schizofrenií. Původ tohoto slova pochází z řeckého výrazu „autos“ neboli „sám“ (Gillberg a Peeters, 2008). Tento termín, i když v jiném smyslu, použil později profesor Leo Kanner také při práci s pacienty se schizofrenií, jelikož se domníval, že s ním autismus přímo souvisí. V roce 1943 ale tento syndrom od schizofrenie jasně oddělil a nazval jej infantilním autismem (Jelínková, 2008). Výraz autismus zvolil na základě své domněnky, že tyto děti jsou osamělé, uzavřené do sebe a nemají zájem o okolní svět (Thorová, 2016).

Lorna Wing a Judith Gould v roce 1979 zaznamenaly v průběhu svého výzkumu týkajícího se poruch dětského věku u dětí jisté autistické rysy, které však neodpovídaly diagnostickým kritériím profesora Kanner (Thorová, 2016). A tak přišly s novým zastřešujícím termínem poruchy autistického spektra (PAS) neboli autism spectrum disorders (ASD) (Thorová, 2016). Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy, v originále Pervasive Developmental Disorders (PDDs). Výraz pervazivní můžeme přeložit jako všepromokávající a znamená, že vývoj jedince je narušen v mnoha oblastech a směrech (Jelínková, 2008; Thorová, 2016).

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize (MKN-10), kterou vydává Světová zdravotnická organizace (WHO), definuje pervazivní vývojové poruchy jako skupinu poruch, která je *„charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto*

kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“ (ÚZIS ČR, 2021).

Porucha autistického spektra podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch páté revize (DSM-5) od Americké Psychiatrické Asociace (APA) je charakterizována nedostatky v oblasti sociální komunikace a interakce a výskytu omezených a repetitivních vzorců v chování, zájmech a činnostech jedince. Tyto symptomy se u dítěte začínají objevovat od raného dětství a výrazně narušují důležité oblasti jeho života (Americká psychiatrická asociace, 2015).

Pedagogický slovník definuje autismus jako „*Vývojovou poruchu projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 23). Dále mají podle něj tyto osoby problém vyjadřovat své potřeby a přání a sdílet s ostatními své emoce. Lidé s autismem nechápou, proč jim ostatní nerozumí, a tak se uzavírají do svého vlastního světa (tamtéž).*

1.2 Klasifikační systémy

V Mezinárodní klasifikaci nemocí desáté revize najdeme pervazivní vývojové poruchy pod kódem F84.0–F84.9 jako podskupinu poruch psychického vývoje. Tato skupina je dále rozdělena na:

- Dětský autismus
- Atypický autismus
- Rettův syndrom
- Jinou dětskou dezintegrační poruchu
- Hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby
- Aspergerův syndrom
- Jiné pervazivní vývojové poruchy
- Pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou

(ÚZIS ČR, 2021).

Podle aktuálního Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch páté revize existuje jediná diagnóza a to s názvem Porucha autistického spektra. Ta v sobě zahrnuje veškeré diagnózy, které jsme mohli najít v předchozí verzi (DSM-IV). Jednalo se o:

- Autistickou poruchu

- Aspergerův syndrom
- Dětskou desintegrační poruchu
- Rettův syndrom
- Jinak nespecifikované pervazivní vývojové poruchy

(Americká psychiatrická asociace, 2015).

1.3 Etiologie poruch autistického spektra

Příčiny autismu dle Thorové (2016) jsou komplexní a multifaktoriální, což můžeme pozorovat na různorodosti symptomů a intenzitě postižení. Dosavadní poznatky nejsou podle autorky na takové úrovni, aby popsaly přesný mechanismus vzniku poruchy. Mezi faktory, které ale mohou ovlivnit její vznik, patří faktory genetické, faktory prostředí a také imunitní systém jedince.

Také další autoři se shodují na tom, že jednoznačná příčina autismu není dodnes známa (Gillberg a Peeters, 2008; Jelínková, 2008; Vágnerová, 2014). Je zřejmé, že autismus je neurobiologická porucha, a tedy že její základ tkví ve změně struktury mozku a jeho funkcí. Odchytky se vyskytují jak v mozkové kůře, tak v počtech spojení mezi jednotlivými částmi mozku (Vágnerová, 2014).

Přesto, že vliv dědičnosti nebyl prokázán, někteří odborníci mají za to, že určitý typ sociálního deficitu nebo kognitivní neschopnosti je dědičný, a může za daných okolností vést k rozvinutí autistických symptomů u dítěte (Jelínková, 2008). Není doposud známo ani to, zda autismus vzniká jako důsledek mutace konkrétních genů nebo jejich kombinací, a jakou roli zde hraje prostředí a imunita jedince (Thorová, 2016).

1.4 Symptomatologie poruch autistického spektra

V rámci poruch autistického spektra se setkáváme s velmi rozsáhlým a heterogenním spektrem symptomů. I přes tuto velkou různorodost projevů jsou však jádrem problému potíže v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. Tyto tři problémové oblasti se u jedinců s poruchami autistického spektra vyskytují tak často společně, že je v 70. letech Lorna Wing nazvala souborně triádou autistického postižení (Jelínková, 2008). Tento soubor problémů je často doprovázen dalšími nespecifickými rysy (Thorová, 2016).

1.4.1 Triáda problémových oblastí

Komunikace je první ze tří oblastí, ve které mají děti s poruchami autistického spektra problémy. Jelínková (2008) ve svém díle uvádí, že schopnost komunikovat je jednou ze základních dovedností, a pokud je narušena, dochází nutně k nedorozuměním a problémům v chování.

Kvalitativní odlišnosti se objevují jak ve verbální, tak neverbální složce komunikace na úrovni recepce i exprese. Deficity v komunikaci jsou velmi heterogenní. Můžeme se tak setkat s dětmi s výrazně opožděným vývojem řeči, s dětmi zcela nemluvicími nebo s dětmi, které sice mluví, ale v jejich řeči se vyskytují abnormity (Thorová, 2016). Podstata problémů v této oblasti spočívá zejména v nedostatku reciprocity a neschopnosti správně pochopit význam používání jazyka (Gillberg a Peeters, 2008). Narušenou reciprocitu konverzace nazývá Thorová (2016) komunikačním egocentrismem. Dětem při konverzaci chybí spontaneita a empatie. Problém mají také se samotným procesem konverzace, včetně jeho zahájení a ukončení. Jelínková (2008) dodává také neschopnost dětí chápat symboly. Ve svém vnímání jsou odkázány pouze na své smysly, hovoříme, že jsou tzv. hyperrealistické. V komunikaci to znamená, že se dokážou naučit konkrétní slova, ale nerozumí abstraktním a přeneseným výrazům. Řeč zastupuje, tedy symbolizuje naše myšlenky, emoce, všechny věci a činnosti a proto je pro většinu dětí s autismem tak obtížná.

V řeči dětí s autismem se často setkáváme s agramatismy jako jsou potíže s užíváním zájmen, rodů a časů, potíže se skloňováním či mechanické skládání slov do vět, které mnohdy nedávají smysl, tzv. logorea (Thorová, 2016). Téměř vždy se u nich setkáme s bezprostřední či opožděnou echolálií, což znamená doslovné opakování slov nebo celých vět. Deficity se vyskytují také v rámci zvukové stránky jazyka. Jejich řeč bývá narušena z hlediska rytmu, intonace, hlasové modulace či melodie (Jelínková, 2008). Thorová (2016) popisuje řeč dětí s autismem jako monotónní a mechanickou, občas až připomínající řeč robota. Chybí v ní emoční zabarvení a důraz na klíčová slova.

Jak už bylo výše zmíněno, narušena bývá také schopnost aktivně využívat a reagovat na neverbální prostředky komunikace jako je mimika, gestikulace, postoj a pohyb těla nebo oční kontakt (Vágnerová, 2014). Často je pro ně těžké vyčíst z výrazu obličeje ostatních, co si myslí a jejich emoce. Co se týče expresivní složky neverbální komunikace, tak se u dětí s autismem můžeme setkat s hypomimií, tedy velmi omezenou mimikou, nebo naopak velmi živou mimikou, která ale většinou neodpovídá situaci. Sociální úsměv u těchto dětí většinou chybí

nebo může být nezřetelný. Postoj a poloha těla bývají při komunikaci abnormní, někdy se dítě na komunikujícího vůbec nenatočí. Často chybí gesto k vyjádření souhlasu a deklarativní ukazování k upoutání pozornosti. Co se týče zrakového kontaktu tak se mu děti někdy zcela vyhýbají, jindy koukají „skrz“ ostatní lidi a někdy je naopak jejich pohled příliš ulpívavý. Děti s autismem mívají také často tendenci využívat ke splnění svých přání ruku dospělého (Thorová, 2016).

Druhou postiženou je oblast **sociální interakce**. U většiny dětí s autismem se ve vývoji této oblasti objevují abnormality již před prvním rokem věku (Gillberg a Peeters, 2008). Jak již bylo zmíněno výše, tyto děti mají problémy s chápáním symbolů. A stejně jako v naší řeči jsou také v rámci sociálních interakcí používány symboly neustále. To je důvod, proč mají děti s PAS problémy v sociálních vztazích, jsou pro ně dokonce mnohdy složitější než komunikace samotná. Problémy se mohou projevovat rozličnými způsoby. Některé děti jsou uzavřené do sebe, nenavazují vztahy s ostatními a vyhýbají se fyzickému i zrakovému kontaktu (Jelínková, 2008). Protikladem jsou děti, které jsou naopak nepřiměřeně aktivní, navazují kontakt s každým a všude, nehledě na sociální normy (Thorová, 2016).

Děti s autismem se mnohdy chovají stejně k neživým objektům jako k lidem. Nedovedou s ostatními sdílet své emoce nebo zaměřit pozornost na společnou činnost (Vágnerová, 2014). Jak bylo výše zmíněno, nerozumí výrazům obličeje ani jiným neverbální signálům, což činí sociální interakci velmi náročnou. Tato neschopnost ve spojení s narušenou empatií má za následek to, že dítě nedokáže porozumět vnitřnímu stavu myslí druhých lidí, předvídat jejich reakce a podle toho přizpůsobovat své jednání. Nazýváme to oslabenou nebo zcela chybějící teorií mysli (Jelínková, 2008).

Neschopnost chápat sociální situace a neustálé změny společenského chování v závislosti na kontextu vedou u dětí s autismem k echopraxii. To znamená, že dítě napodobuje chování druhých a vytváří si tak sociální pravidla, která poté užívá bez ohledu na situaci. První formou je tzv. hypergeneralizace, která se projevuje tím, že dítě naučená pravidla používá vždy a všude, i když se to nehodí. Druhá forma je tzv. hyperselektivita, při které dítě aplikuje naučená pravidla velmi selektivně, většinou ne tam, kde by bylo na místě je použít (tamtéž).

Lorna Wing rozdělila děti s autismem podle převažujícího typu sociálního chování do čtyř skupin. Těmi jsou: typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní a formální. Dítě označené typem osamělý je odtazičné a uzavřené ve většině situací a vyhýbá se fyzickému a zrakovému kontaktu. Nevykazuje zájem o sociální kontakty ani komunikaci. Pro dítě patřící do skupiny pasivního

typu je typické to, že se sociálnímu kontaktu nebrání, ale ani jej neinicuje. Děti vykazují malou schopnost projevovat své potřeby a omezenou schopnost empatie a sdílení pocitů. Sociální komunikace zcela chybí nebo není spontánní. Třetí typ, aktivní-zvláštní, je spojen s hyperaktivitou dětí a nepřiměřeným sociálním kontaktem. Obtížně chápou společenská pravidla, a tak je jejich chování pro ostatní často velmi obtěžující. Děti nedodržují intimní vzdálenost, dotýkají se cizích lidí, pokládají nevhodné otázky a jejich oční kontakt je ulpívavý. Časté jsou monology týkající se jejich zájmů, spojené s přehnanou až bizarní mimikou a gestikulací. V oblibě mají jednoduché sociální rituály, jako je například pozdrav. Poslední, typ formální, přidala autorka o několik let později. Děti označené tímto typem mívají vyšší IQ a dobré vyjadřovací schopnosti. Jejich řeč je velmi formální, chování odtažitá až chladná. Časté je obsesivní dodržování společenských rituálů a pravidel. Mají potíže s ironií a žertem, jsou pravdomluvné bez schopnosti empatie k druhým a velmi časté jsou u nich encyklopedické zájmy (Wing in Thorová, 2016).

Toto rozdělení nelze brát zcela přesně. Děti mohou vykazovat vlastnosti typické pro různé typy sociálního chování a v průběhu svého vývoje mohou také přecházet z jedné skupiny do druhé (Jelínková, 2008).

Třetí problémovou oblastí je narušená schopnost **představivosti** spojená s omezenými zájmy, stereotypy a rituály. Zvláštnosti v chování, které lze pozorovat u dětí s autismem už od prvních let, jsou připisovány omezené představivosti. Právě ta jim brání rozvinout své zájmy v širším repertoáru (Gillberg a Peeters, 2008). V důsledku toho pak děti vyhledávají v činnostech předvídatelnost a upínají se na jednoduché stereotypní činnosti (Thorová, 2016).

Kromě stereotypů se v chování dětí vyskytuje také repetitivnost, neboli časté opakování v čase, které vyjadřuje jejich potřebu neměnnosti. Když mohou určité činnosti provádět opakovaně a stejným způsobem, cítí uspokojení (Vágnerová, 2014). Toto někdy až obsedantní lpění na stálosti se projevuje dodržováním nefunkčních rituálů a odporem ke změnám. Pro mnohé děti může být přemístění nábytku či nepatrná změna denního režimu zdrojem úzkosti a bouřlivé reakce (Hrdlička, Komárek eds., 2004). Příkladem rituálu může být to, že se dítě musí několikrát otočit kolem své osy, než jej rodič oblékne, nebo před samotným vstupem do koupelny desetkrát projde dveřmi (Gillberg a Peeters, 2008). To, že děti s autismem nemají rády změny, souvisí s jejich způsobem vnímání světa. Nevnímají celek ale pouze jednotlivé detaily, které si dále nedokážou třdit a následně integrovat v celky. Mluvíme o tzv. poruše centrální koherence. Když dochází ke změnám, jedná se většinou o maličkosti, detaily, na

kterých jsou tyto děti závislé, proto utíkají k bezpečným stereotypům a rituálům (Jelínková, 2008).

U dětí, které si osvojily mluvenou řeč, se mohou objevovat verbální stereotypy, jako je kladení oblíbených otázek nebo opakování stále stejných slov či zvuků. V oblasti zájmů se můžeme zejména u starších dětí setkat se shromažďováním předmětů nebo encyklopedických informací o určitém tématu. Jiné děti se učí nazpaměť různé seznamy nebo třeba jízdni řady (Jelínková, 2008). Omezený repertoár zájmů se projevuje také tím, že když si dítě oblíbí určitou činnost, velmi dlouhou dobu se touto činností dokola zabývá (Gillberg a Peeters, 2008).

Velmi často se u dětí s autismem setkáváme s motorickými stereotypy (Jelínková, 2008). Těmi mohou být stereotypní a bizarní pohyby rukou a prstů, tzv. manýrování. Repertoár těchto pohybů je dosti široký. Krátké, třepavé či krouživé pohyby rukou a prstů se u dětí objevují často při radosti či pocitu úzkosti. Naopak deletrvající autostimulační pohyby a kmitání prstů před obličejem slouží spíše k vyplnění volného času dítěte nebo k jeho uklidnění. Děti tyto jednotvárné pohyby mnohdy kombinují s manipulací s předměty. Jako příklad uvádí autorka listování v knihách, otáčení kola autíčka, manipulace se zvukovými hračkami nebo přesypávání drobných předmětů. Některé děti mají také tendence nastavovat ruce do zvláštních poloh v úrovni obličeje, hrudníku nebo podél těla. Časté jsou také stereotypní pohyby celého těla, které mohou probíhat v kombinaci s pohyby rukou nebo izolovaně. „*Patří sem kývání trupem, přetáčení z boku na bok, poskakování nahoru a dolů, točení kolem vlastní osy a běhání do kruhu*“ (Thorová, 2016, s. 143).

Z těchto motorických stereotypů může časem vzejít i sebezraňování (Jelínková, 2008). Stereotypními sebezraňujícími projevy jsou kousání, štípání, tlučení do hlavy či hlavou samotnou do okolních předmětů, mačkání očí, trhání vlasů nebo rozškrabávání kůže. Toto poškozování sebe či druhých může být projevem frustrace, kterou dítě pocítuje z důvodu neschopnosti vyjádřit své potřeby a touhy (Schopler, 1999). Vágnerová (2014) doplňuje, že tato autostimulační aktivita může dětem poskytovat úlevu od napětí, nebo může být projevem neschopnosti dítěte odlišit samo sebe od okolí.

1.4.2 Nespecifické symptomy

Symptomatiku dětí s autismem netýkající se tzv. triády poškození nazýváme nespecifickými variabilními rysy. Thorová (2016) řadí mezi tyto projevy percepční poruchy,

odlišnosti v motorických projevech dítěte a v emoční reaktivitě, narušenou adaptabilitu (schopnost přizpůsobovat se změnám) a poruchy chování.

Odlišnosti v percepci se týkají samotného způsobu vnímání, které bývá neobvyklé a může působit zvláště. Dále je to hypersenzitivita neboli přecitlivělost na podněty z okolí a na straně druhé hyposenzitivita neboli neobvykle malá citlivost a v neposlední řadě fascinace určitými smyslovými vjemy (tamtéž). Děti s autismem zpracovávají podněty z okolí jinak než je běžné. Některé z nich dávají přednost jiným smyslům než jejich vrstevníci, například čichu, nebo se zajímají o vlastnosti předmětů, které jsou pro ostatní děti nezajímavé. Tou může být např. struktura povrchu hraček (Vágnerová, 2014). Specifika a zvláštnosti můžeme pozorovat u zrakového vnímání. Děti s autismem se, jak bylo již výše zmíněno, často vyhýbají zrakovému kontaktu s ostatními, pohledem přeskakují z místa na místo nebo se naopak na něco upřeně a dlouho dívají (Jelínková, 2008). Thorová (2016) doplňuje, že tyto děti často pozorují předměty vnějším koutkem oka a nikoli přímo. Předměty si mnohdy prohlížejí z bezprostřední blízkosti nebo naopak z neobvyklé dálky.

Další odlišností v percepci dětí s autismem je zmíněná přecitlivělost na běžné podněty z okolí, které v nich mohou vzbuzovat nepřiměřené reakce jako jsou záchvaty vzteku a křiku. Nejčastěji tyto děti bývají hypersenzitivní na určité zvukové podněty (Vágnerová, 2014). Mnoho z nich špatně snáší hluk způsobený mluvením více lidí, pláč dítěte, zvuk vrtačky či zvonku. Tyto zvuky pro některé děti mohou být až bolestivé a jsou často doprovázeny zakrýváním uší. Také zraková přecitlivělost se může u dětí s autismem objevovat. Jako příklad zde můžeme uvést přehnané reakce na prudké světlo, blesk nebo určitou barvu. Co se týče hmatového vnímání, i zde můžeme u některých dětí objevit přecitlivělost. Mohou odmítat určité druhy oblečení nebo aktivity spojené s dotykem, jako například modelování, jezení rukama, stříhání vlasů, dotek houby nebo ručníku při hygieně (Thorová, 2016). Zbývající smysly, chuť a čich, mohou být také abnormální z hlediska velmi výrazné vybíravosti (Jelínková, 2008).

Děti s PAS mívají také posunutý práh bolesti, který souvisí s odlišnou emoční reaktivitou. Často pociťují bolest až mnohem větší intenzity než jejich vrstevníci. Cítí sice určitý nekomfort, ale neohlásí jej, a to může někdy vést ke vzniku zdravotních problémů (Jelínková, 2008). Toto snížené vnímání bolestivých podnětů může být také důvodem přispívajícím k sebezraňujícímu chování dětí. Dále se u těchto dětí můžeme setkat s emoční labilitou a záchvaty vzteku doprovázené agresí (Thorová, 2016).

U dětí s poruchami autistického spektra lze pozorovat také autostimulační aktivity spočívající v ulpívavém zapojování smyslů a fascinaci různými podněty. Mezi činnosti zaměřené na zrakovou stimulaci patří opakované pozorování vlastních prstů, stínů, světelných efektů nebo změn poloh předmětů při manipulaci s nimi. Autostimulační činnost zaměřená na sluchové podněty je spojena se zvuky, které dítě fascinují. Mohou to být zvukové hračky, zvonky, písňe či melodie reklamy, které dítě mnohdy napodobuje. Nutkavé vkládání předmětů do úst nebo jejich olizování pak děti s autismem někdy využívají ke stimulaci chuťových buněk. Fascinace vjemy čichovými může být někdy spojena až s kompulzivním očicháváním různých předmětů a to i těch, které obvykle lidé čichem nezkoumají. Dále autorka uvádí činnosti zaměřené na dotekovou stimulaci. Zde uvádí například nutkavé vyhledávání určitých materiálů, dotýkání se předmětů, ať už rukou či bradou, nebo tlak na povrch těla (Thorová, 2016).

Další odlišnosti lze spatřovat jak v motorickém vývoji dítěte s autismem, tak jeho celkových projevech. V praxi se můžeme setkat s nerovnoměrným nebo opožděným vývojem motoriky, nebo naopak může být dítě považováno za velmi obratné, zatímco jeho ostatní dovednosti jsou na mnohem nižší úrovni. Celková úroveň motoriky může být pasivní s pomalými pohyby a reakcemi, nebo naopak hyperaktivní, impulzivní, s prudkými a zbrklými pohyby a motorickým neklidem (Thorová, 2016).

1.5 Dětský autismus

Dětský autismus tvoří podle Thorové (2016) jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruchy a množství symptomů je značně variabilní, avšak musí se objevovat ve všech problémových oblastech triády. Kromě toho se u jedinců vyskytují také další dysfunkce projevující se v jejich odlišném, někdy až bizarním chování.

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí desáté revize je dětský autismus vymezen abnormálním či narušeným vývojem objevujícím se u dítěte před věkem tří let. Charakteristické jsou abnormality projevující se v oblasti komunikace, reciproční sociální interakce a omezeného stereotypního chování. Dále se u dětského autismu vyskytují nespecifické problémy. Těmi obvykle jsou fobie, poruchy spánku, příjmu potravy a záchvaty vzteku a agrese často ve formě sebezraňování. U tří čtvrtin dětí se vyskytuje také mentální retardace. Tato porucha se objevuje častěji u chlapců než u dívek (Světová zdravotnická organizace, 2006).

Existují dvě možnosti nástupu symptomů dětského autismu. Ta častější je plíživý a postupný rozvoj příznaků již od prvního roku života. Druhá, méně častá možnost, je

tzv. autistická regrese. Tu můžeme popsat jako závažný vývojový krok zpět. Dítě při této regresi ztrácí již získané sociální a komunikační dovednosti, dovednosti v oblasti hry a v některých případech i kognitivní schopnosti (Hrdlička, Komárek eds., 2004).

2 Hra dítěte předškolního věku

Následující kapitola se věnuje vymezení pojmu hra dle různých autorů a jejímu významu v životě dítěte. Dále jsou zmíněny znaky, které hru charakterizují, a tím odlišují od jiných činností. V závěru kapitoly je uvedeno několik příkladů klasifikací her dle různých kritérií a charakteristika vybraných her, které byly použity v empirické části práce.

2.1 Definice hry a její význam v životě dítěte

V minulosti proběhla řada pokusů o definování hry, bohužel však byly neúspěšné z důvodu nejednotného pohledu na její příčinu a účel. Ani dnes není hra jednoznačně vymezena a nenalezneme jedinou definici, která by byla považována za správnou. Existuje tudíž řada definic, ve kterých se odrážejí vlastní názory autora, cíle výchovy dané společností i samotné obsahové zaměření her (Suchánková, 2014). Ve většině z nich se však autoři v mnoha prvcích shodují a definice jsou si proto dosti podobné.

Dle pedagogického slovníku je hra „*Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 92).

Hru tedy chápeme jako specifickou formu činnosti, která je součástí kultury od počátku dějin lidstva a provází člověka po celý jeho život (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980; Severová, 1982; Suchánková, 2014). Hry a hrové prvky můžeme pozorovat nejen u lidské populace, ale také u mláďat vyšších druhů živočichů, především savců (Severová, 1982; Kořátková, 2005).

Jelínková (2008) popisuje hru jako tvořivou činnost podporující celkový rozvoj dítěte. Dle autorky hra zaplňuje většinu jeho času, přináší mu radost a umožňuje vyjádřit sebe samo. Také Suchánková (2014) hovoří o hře jako o základní činnosti dítěte předškolního věku, prostřednictvím které poznává svět, uspokojuje své potřeby, socializuje se a vyjadřuje samo sebe. Dále hru popisuje jako specifickou formu učení a důležitý prostředek k seberealizaci, sebeutváření a rozvoji celé osobnosti dítěte.

Jak již bylo zmíněno, hra je nejčastější ale také nejpřirozenější aktivitou dítěte předškolního věku, a z toho důvodu je toto období nazýváno věkem hry (Suchánková, 2014).

Hra jako taková nemá specificky daný předmětný obsah a může být zaměřena na jakýkoliv objekt, ať už pro hru vyhrazený, tedy hračku, či různé předměty z okolí dítěte, zvířata, jiné děti a dospělé osoby (Severová, 1982).

„Hra vychází z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte v oblasti rozumové, sociální, emocionální, pohybové. Silným spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v tom rozsahu a formě, ve které se svou úrovní zralosti dítě právě nachází“ (Kořátková, 2014, s. 128). Tím rozumíme to, že si dítě nehraje s cílem, aby se něco naučilo, ale proto, že jej hra baví a má z ní radost. Chce něco prozkoumávat a zkoušet, čímž získává nové zkušenosti a učí se zcela přirozeně (tamtéž).

Tento fakt, tedy že si děti hrají z důvodu činnosti samotné a nikoli pro její výsledek, zmiňují také další autoři. Význam hry spatřují právě v jejím samotném průběhu, který dítěti přináší uspokojení a zábavu, a také ve zkušenostech, které při ní dítě nabývá (Severová, 1982; Opravilová, 2016; Suchánková, 2014).

Hra představuje pro dítě také prostor pro relaxaci a uvolnění (Kořátková, 2008). Dítě se v ní učí rozlišovat a ovládat své vlastní city. Napomáhá mu navazovat a rozvíjet vztahy s vrstevníky i dospělými, učí jej spolupracovat a přijímat sociální role (Opravilová, Gebhartová, 2011). Také Beyer a Gammeltoft (2006) tvrdí, že hra podporuje u dítěte pochopení společenských pravidel, a to díky rolím a scénářům, které během hry uplatňuje.

2.2 Znaky hry

„Hra je mezi činnostmi člověka činností specifickou – vyznačuje se určitými znaky a vlastnostmi, které ji od jiných činností mohou odlišovat. Obecně je možno říct, že čím více se v činnosti objevují tyto znaky, tím více ji můžeme označit jako hru“ (Suchánková, 2014, s. 10).

Různí autoři za typické znaky hry považují rozdílné vlastnosti a prvky, ale v mnoha z nich se opět shodují. Základní znaky, které jakoukoliv hru charakterizují, uvedl již v 17. století Jan Amos Komenský. Těmi byly pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost jejího provozování a příjemný cíl, čímž bylo podle něj duševní uvolnění (Komenský in Suchánková, 2014).

Dle Kořátkové (2005) existuje několik znaků charakterizujících hru dítěte. **Spontánnost**, kterou můžeme chápat jako přirozené, aktivní chování dítěte a jeho improvizaci ve hře. Souvisí s dobrovolností a vnitřní motivací, se kterou se dítě do hry pouští. Volí si samo své záměry a cíle. Dále **zaujetí hrou** viditelné v hlubokém soustředění dítěte. Mnohdy ani

nevnímá své okolí a nechce být při aktivitě rušeno. Také může dávat najevo svůj nesouhlas v případě, že je nuceno aktivitu ukončit. **Opakování** je dle autorky jedním z hlavních znaků hry. Dítě se k aktivitě velmi rádo vrací, jelikož jí má vyzkoušenou, dobře se v ní orientuje a může tak znovu prožít pozitivní emoce. Potom jsou to **radost a uspokojení** dítěte, které lze vyčíst z výrazu jeho obličeje a úsměvu na tváři. Svou spokojenost a nadšení často doplňuje o různá gesta a samomluvu, které jeho pozitivní emoce ještě více umocňují. **Tvořivost** a s ní související fantazie jsou dalšími znaky hry. Tvořivostí rozumíme vytváření nových příběhů, slovních spojení či využití originálních předmětů pro hru. **Fantazie** se začíná ve hře projevovat již před 3. rokem života dítěte. Znamená pro něj neomezené možnosti a představy, díky kterým se z obyčejných věcí může stát cokoli. **Přijetí role** je posledním znakem, který autorka ve svém díle zmiňuje. Je podle ní důležitým mezníkem ve hře, jelikož je již dítě schopno přetvářet různé situace a naplňovat v nich role dle toho, co vidělo a zažilo.

Gray (2013) shrnuje vlastnosti hry do pěti hlavních znaků. Těmi jsou pocit svobody, pravidla, vážnost, aktivní, pozorný a nestresující stav mysli a již výše zmíněná a vysvětlená samoúčelnost hry. **Pocit svobody** je podle autora nejdůležitějším znakem hry vůbec, jelikož ji považuje za nejdemokratičtější aktivitu, která existuje. Právě svoboda dělá hru opravdu hrou. Znamená to, že dítě není do aktivity nuceno, ale vybírá si samo, zda se jí chce zúčastnit či nikoli. Také si volí průběh hry a své chování v ní. Pokud se hry účastní více hráčů a zvolí si určitá pravidla, pak s nimi musí souhlasit všichni hráči. V případě, že pravidla nepřijmou, mají kdykoliv možnost hru opustit. Pokud to však nejde a musíme se hry účastnit i přes to, že s pravidly nesouhlasíme, tak jak autor říká, nejsme hráči ale oběti. Jak již bylo zmíněno, hra je aktivitou dobrovolnou, avšak do jisté míry má určitá **pravidla**. Autor hovoří spíše o duševním pojetí pravidel, jejichž dodržování vyžaduje určité vědomé úsilí. Tato pravidla si hráči zvolili sami a přijali je s tím, že mohou hru kdykoliv opustit, pokud jim přestanou vyhovovat. Právě díky této vlastnosti je pro dítě hra také příležitostí rozvinout svou sebekázeň a sebeovládání. Prvek **vážnosti**, který se ve hře objevuje, popisuje autor jako to, že přesto, že dítě situaci odehrávanou ve hře bere velice vážně, ví, že se nejedná o skutečnost. Dítě podle něj dokáže přirozeně odlišit předstírání od reality. **Aktivní, pozorný a nestresující stav mysli** vyplývá z výše zmíněných znaků. Aktivní a pozorná mysl je u hráčů přítomna z důvodu existence pravidel ve hře a následného zapojení vědomého úsilí k jejich dodržení. Nestresující stav mysli je poté zajištěn tím, že u hry je důležitý její průběh a nikoli výsledek, jak již bylo zmíněno výše. Děti proto nemají obavy z neúspěchu a hru si jednoduše užívají.

2.3 Klasifikace her

„Hry dětí se v jednotlivých věkových obdobích liší jednak obsahovou náplní, jednak formou projevu. Klasifikace her je složitý problém, neboť dosud nejsou vytvořena spolehlivá kritéria pro jejich třídění. Podobně je to i s jejich interpretací“ (Kuric a kol., 1986, s. 127).

Hry dětí jsou velmi rozmanité a jejich obsah proměnlivý, proto je lze klasifikovat z mnoha hledisek, a jediné všeobecně platné třídění neexistuje (Mišurcová, Severová, 1997). Zohledňovat přitom můžeme počet hráčů, pohlaví, míru vedení, převládající typ činnosti, vývojovou vyspělost dítěte a mnoho dalšího. Níže je uvedeno několik příkladů klasifikací od různých autorů.

Kuric a kol. (1986) klasifikuje hry z hlediska jejich zaměření a vývojové vyspělosti dítěte do šesti skupin:

- **Hry funkční**, které jsou zastoupeny převážně v kojeneckém období. U těchto jednoduchých her dítě uplatňuje senzomotorické funkce. Natahuje se pro předměty, uchopuje je, hraje si s vlastním tělem atd.
- **Hry manipulační** tvoří druhou skupinu. V nich dítě manipuluje s předměty a osvojuje si způsoby zacházení s nimi, např. překládání kostek. Tato hra je uplatňována na konci kojeneckého a začátku batolecího období a představuje přípravu pro konstruktivní hry a hry napodobovací.
- **Hry konstruktivní** se objevují kolem druhého roku a postupně jejich výskyt roste. Dítě při této hře zachází s různými materiály a předměty a jsou zaměřené na výsledek činnosti, příkladem je hra se stavebnicí nebo s pískem.
- **Hry napodobovací** se rovněž objevují kolem druhého roku a jsou prostředkem kontaktu a spolupráce s dospělými, jejichž činnosti společně s činnostmi zvířat dítě napodobuje.
- **Hry receptivní** jsou založeny na přijímání podnětů z okolí a můžeme zde zařadit sledování pohádek, poslouchání hudby nebo prohlížení obrázkových knih. Tento druh her se začíná projevovat již v prvním roce života, ale postupně se zvyšuje jejich výskyt do čtvrtého roku, poté opět klesá.
- **Hry úlohové**, které vychází z napodobovacích her, tvoří poslední skupinu. Tyto hry se naplno rozvíjejí v předškolním období. Dítě v nich hojně využívá svou fantazii a přebírá různé úlohy ze života dospělých. Příkladem může být hra na obchod nebo na školu.

Příhoda (1977) pak rozděluje hry do čtyř následujících kategorií:

- **Hry nepodmíněně reflexní** neboli **instinktivní**, mezi které patří hry experimentační, lokomoční, lovecké, agresivní a obranné, sexuální a sběratelské.
- **Hry senzomotorické**, do kterých řadí hry dotykové a haptické, motorické, zrakové a sluchové.
- **Hry intelektuální**, které dále dělí na hry funkční, námětové, napodobivé, fantastické, konstruktivní, hlavolamné a hry skládací a kombinační.
- **Hry kolektivní** nebo též **společenské** pak dělí na hry soutěživé, pospolité, rodinné a hry stolní.

Beyer a Gammeltoft (2006) rozdělují hru s předměty dítěte raného věku do čtyř kategorií, které však, jak upozorňují, lze běžně u dětí pozorovat současně. Těmi jsou:

- **Hra senzomotorická**, nebo jak uvádí Jelínková (2008) též **manipulační** Tato průzkumná hra za pomoci smyslů umožňuje dítěti poznávat předměty kolem sebe. Dítě s nimi kutálí, hází nebo si je vkládá do úst. Můžeme ji pozorovat u dítěte v prvních šesti až osmi měsících života společně s ranou interakcí s dospělou osobou.
- **Hra organizační** se u dítěte objevuje kolem šesti až devíti měsíců, kdy si začíná uvědomovat stálost předmětů a jejich vlastností. Dítě u této hry předměty různě organizuje, tedy seřazuje do řady, pokládá na sebe či vkládá do sebe. V tomto období také začíná rozlišovat svou vlastní činnost od činnosti ostatních lidí.
- **Hra funkční** se u dítěte začíná objevovat kolem devíti až dvanácti měsíců. V této fázi je dítě schopno sdílet pozornost s dospělou osobou. Pozoruje, jak užívá předměty podle jejich funkce, a dospělého napodobuje.
- **Hra symbolická** nebo též **předstíraná** je nejvyšší stádiem hry. Dle autorů se objevuje kolem osmnácti měsíců věku. V této fázi je dítě schopno záměny předmětů (kostka představuje autíčko), předstírání existence (pod postelí se schovává duch) či projekce předstíraných vlastností (panenka je živá).

Z hlediska sociálního vývoje můžeme podle hru rozdělit do čtyř stádií:

- **Hra samostatná** je typická pro kojenecký a batolecí věk. Dítě si při ní samo hraje s chraстítkem, panenkou nebo třeba s kostkami (Suchánková, 2014).
- **Hra paralelní** neboli **souběžná** se začíná objevovat ve dvou letech věku. V rámci ní jsou děti vedle sebe, navzájem se pozorují a hrají podobným způsobem, ale každé zvlášť.

- **Hra společná – asociativní** začíná převažovat kolem dvou a půl roku. Při ní se hra dětí propojuje, společně sdílí motiv hry a půjčující si navzájem hračky, ale nedokážou naplno záměrně spolupracovat.
- **Hra kooperativní** neboli **hra organizovaná ve spolupráci** převládá u dětí předškolního věku. Tato společná hra vyžaduje spolupráci dětí, rozdělení rolí a vzájemnou pomoc při řešení společného projektu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Opravilová (in Suchánková, 2014) rozděluje hry dítěte z hlediska typu činnosti na hry napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní. Kořátková (in Suchánková, 2014) k tomuto dělení přidává navíc hry pohybové a sociální.

- **Hry napodobovací** neboli **námětové** spočívají v tom, že dítě své zkušenosti ze života, a to, co spatřilo, využívá ke své hře. V ní poté napodobuje tyto postavy či situace a přetváří je do svých vlastních příběhů. Typickými příklady mohou být hry na princezny, rytíře, na rodinu a podobně.
- **Hry dramatizující** vedou k prožívání příběhů a vytváření vlastních postojů k určitým situacím.
- **Hry fiktivní** jsou pro dítě prospěšné tím, že v nich může rozvíjet svou fantazii, kreativitu a zapojovat svou představivost.
- **Hry konstruktivní** naopak spočívají v práci s různými materiály, jako jsou kostky, stavebnice, písek či papír a jejich cílem je vytvoření určitého výrobku.
- **Hry pohybové** spočívají v osvojování a následném zlepšování fyzické stránky osobnosti dítěte a jeho různých dovedností. Autorka zde řadí hry sportovní, taneční nebo například hry pohybově-improvizační.
- **Hra sociální** pak dítěti umožňuje naplňovat svou potřebu hrát si s vrstevníky a kamarády. Jejím vrcholem je hra kooperativní.

Dle Suchánkové (2014) lze na hru nahlížet také z mnoha hledisek. Jedním z nich je míra vedení dítěte dospělou osobou. Podle něj dělí autorka hry následovně:

- **Hry spontánní**, které si dítě vybírá samo dle svého zájmu. Volí si její průběh a své chování v ní. Také si volí, s kým si bude hrát, na jakém místě a jak dlouhou dobu. Tyto hry jsou takzvaně vnitřně motivované.
- **Hry navozené** jsou naopak aktivity nabídnuté dítěti dospělou osobou. Ta dítě pro hru motivuje, ale dále do ní nezasahuje.

- **Hry vedené** nebo také **řízené** naopak dospělá osoba usměrňuje a zasahuje do jejich průběhu. Vedené hry mají více podob. Může se jednat i o pouhé vytyčení pravidel hry spontánní nebo obohacení hry dítěte o určitý nápad.

Dalším hlediskem, které autorka ve svém díle zmiňuje, je kategorizace podle nejvíce rozvíjené oblasti osobnosti dítěte. Na základě něj dělí hry na:

- **Hry zacílené na rozvoj převážně fyzické oblasti**, včetně hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, smyslového vnímání a podobně. Do této kategorie patří hry pohybové, manipulační, smyslové, lokomoční a nelokomoční, ale také psychomotorické.
- **Hry zaměřené na rozvoj psychické oblasti** podporující fantazii a představivost dítěte, rozvíjející myšlení, sebeovládání a mnoho dalšího. Zde můžeme jako příklad uvést opět hry smyslové, dále hry námětové, jazykové, sluchové, dramatizační či paměťové.
- **Hry rozvíjející převážně sociální oblast osobnosti dítěte**, mezi které autorka řadí hry společenské, interaktivní, hudební, výtvarné a dramatické činnosti atd.

Z pedagogického hlediska se dle Mišurcové et al. (1980) hry dělí na dvě velké skupiny, a to hry tvořivé a hry s pravidly. Obě skupiny jsou dále děleny následovně:

- **Hry tvořivé**
 - **Předmětové hry**, v rámci kterých dítě manipuluje s předměty, poznává jejich vlastnosti a rozvíjí smysly.
 - **Námětové** nebo také **úlohové hry**, ve kterých na sebe dítě napodobuje činnosti dospělých a bere na sebe známé sociální role.
 - **Dramatizační (snové) hry**, v rámci kterých dítě na základě své fantazie vytváří nové postavy a děje.
 - **Konstruktivní hry**, ve kterých dítě záměrně manipuluje s různými materiály a předměty.
- **Hry s pravidly**
 - **Pohybové hry**, které přispívají ke zdokonalování pohybů dítěte.
 - **Intelektuální** neboli **didaktické hry**, u kterých je v popředí pedagogický záměr, jsou zaměřeny především na rozvoj rozumových schopností a patří zde například stolní hry.

Repertoár klasifikací her v této podkapitole nebyl zdaleka vyčerpán. Jak již bylo výše zmíněno, existuje nepřeborné množství klasifikací, které odborníci vytvářejí na základě různých kritérií, ale v rámci této práce byly vybrány pouze některé.

2.4 Specifikace vybraných druhů her

Pro výzkumnou část této práce bylo zvoleno 5 druhů her. Částečně vycházejí z poslední zmíněné klasifikace od Mišurcové et al. (1980), která dělí hry z pedagogického hlediska. V rámci tohoto dělení byla zvolena hra námětová, hra konstruktivní, hra pohybová a hra didaktická. Tyto čtyři kategorie byly doplněny hrou spontánní neboli volnou, která představuje volný výběr aktivity dítěte.

Námětové hry jsou velmi rozmanité ale v podstatě s jednotným obsahem. Dítě v nich znázorňuje jedince v jeho činnostech a vztazích (Bartušková et al., 1976). Reprodukuje získané informace a své zkušenosti a chybějící skutečnosti reprezentující skutečné nebo nedostižné předměty nahrazuje pomocí hraček a jiných pomůcek. Dítě ve hře vědomě přijímá role, včetně vnějších znaků postavy jako je intonace hlasu, gesta, verbální a neverbální výrazy, a využívá vnějších rekvizit a zástupných předmětů (Kořátková, 2005). Součástí repertoáru mohou být hry na domácnost, na školu, na obchod či různá povolání (Bartušková et al., 1976). Pocit skutečnosti hry na povolání posilují části oblečení pro ně typické, které si děti během hry oblékají (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980). Při hře dítě uplatňuje své pozorovací schopnosti, tvořivé myšlení i představivost (Zdeněk, 1960). Slouží k procvičení budoucích sociálních rolí a vhodných řešení různých situací (Vágnerová, 2012). V druhé polovině předškolního období dítě běžně přehrává situace s jinými hrovými partnery, společně přijímají určitý námět a spolupracují ve prospěch fungující hry. Tato souhra rolí vyúsťuje z postupného vývoje dítěte a je vrcholem námětové hry. Přínosná je tedy také vzájemnou komunikací dětí spočívající ve vysvětlování, argumentaci a naslouchání nápadů druhého, dále vzájemným obohacováním a prožitky ze vzájemné spolupráce (Kořátková, 2005).

Z repertoáru námětových her byla vybrána hra na doktora, pro jejíž praktikování byly přítomny rekvizity v obou vybraných mateřských školách. Z výše vyplývajícího definování námětových her by měla hra na doktora spočívat nejen ve znázornění povolání doktora při jeho práci, ale také v přijetí jeho vnějších znaků, jako je specifický slovník, intonace hlasu či gesta. Chybět by nemělo ani oblečení pro doktora typické a kufřík s náčiním či jinými zástupnými předměty, se kterými běžně pracuje. Vzhledem k věku vybraných dětí (6 let) by neměla ve hře chybět ani spolupráce s ostatními dětmi na základě rozdělení rolí.

Konstruktivní hry směřují k vyhotovení určitého konkrétního výtvaru. Zahrnují jak výtvary trojrozměrné, tak plošné, jako je například kresba či jiné výtvarné aktivity. Děti od tří let staví z kostek brány, komíny či jiné kombinace. Ve čtyřech letech je hra charakteristická

stavěním ohrádek, v nichž si dítě hraje se zvířátky, autíčky nebo panenkami. V tomto věku už dítě sděluje záměr své konstrukce předem, ale často jej v průběhu změní. V pěti letech dítě rádo uzavírá konstrukční prostor stěnami, vytváří rozsáhlé stavby a složitější konstrukce s různými detaily. Po dokončení výtvaru si s ním většinou dále nehraje, cílem je totiž samotný proces konstruování. Šestý rok „*přináší větší soustředění na výsledný produkt. Dítě přemýšlí nad procesem, opakovaně zkouší to, co se mu nedaří, prohlíží, zdokonaluje, opravuje*“ (Kořátková, 2005, s. 31). Dítě staví složitější celky a prvky, prostory často zastřešuje a kombinuje různé typy stavebnic a materiálů, aby své představy dosáhlo. Konstruktivní hra u dítěte rozvíjí strukturované myšlení, volbu postupných kroků a jejich ověřování, pozornost, prostorovou orientaci, vytrvalost atd. (tamtéž)

V rámci konstruktivních her byla vybrána dětmi oblíbená hra s kostkami, jejímž výsledkem je trojrozměrný výtvar. Dítě ve věku šesti let by již mělo být schopno přemýšlet nad celým procesem konstruování, plánovat jej a postavit složitější stavby. Úkolem dětí zde bylo postavit libovolný domeček z Lego kostek.

Pohybovou hru můžeme definovat jako „*záměrnou, uvědoměle organizovanou pohybovou aktivitu dvou a více lidí, v prostoru a čase, s předem dobrovolně dohodnutými a bezpodmínečně dodržovanými pravidly*“ (Mazal, 2007, s. 19). Zařazujeme do nich základní pohybové činnosti jako je „*chůze, běh, skok, lezení, házení, chytání, udržování rovnováhy a některé zvláštní pohyby pro rozvíjení a posilování svalových skupin*“ (Bartušková et al., 1976, s. 176). Dítě uspokojuje svou potřebu pohybu od narození. Nejdříve si hraje s vlastním tělem, jakmile začne chodit a běhat upřednostňuje prolézačky, skluzavky či houpačky. V předškolním období se dítě učí jezdit na kole, často běhá a skáče nebo si hraje s míčem. Velmi oblíbenými jsou v tomto věku pohybové hry kolektivní (Kořátková, 2005). Dítě při hře rozvíjí své pohybové schopnosti, zpřesňuje a koordinuje pohyby celého těla, posiluje sebeovládání a dovednost kontroly svého jednání. Součástí pohybových her bývá rytmičnost, slovní či hudební doprovod a seskupování dětí do útvarů, což v nich vyvolává uspokojení. Tyto hry mají svá pravidla, která by měla být jasně specifikovaná, v některých případech i názorně předvedena (Bartušková et al., 1976). Pohybové hry mohou být prosté, s náčiním i s říkadly, odehrávat se mohou venku i uvnitř, a co se týče počtu hráčů, lze je hrát ve větších skupinách i ve dvojicích (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980).

Z rozsáhlého souboru pohybových her, byla pro účely této práce zvolena hra židličková nebo také židle. Princip této pohybové hry spočívá v tom, že se doprostřed místnosti rozmístí do kruhu židle. Jejich počet je vždy o jednu nižší, než je počet hráčů. Jakmile

začne hrát hudba, hráči běhají kolem židlí. Když hudba hrát přestane, musí se co nejrychleji posadit na volnou židli. Ten, na koho žádná volná židle nezbude, vypadává. Po každém kole se jedna židle ubírá a celý průběh se opakuje, dokud nezůstane poslední hráč, který tímto vyhrává (Zdeněk, 1960). Můžeme tedy vidět, že hra má opravdu jasně daná pravidla, která musí být hráči dodržována, jinak ztrácí na významu.

Didaktickou hru lze popsat jako dobrovolně volenou aktivitu, která aktivizuje a rozvíjí myšlení a poznávací funkce dítěte (Zormanová, 2012). Hlavní charakteristika této hry spočívá v záměrném pedagogickém cíli. Je zvolená a motivovaná učitelem a může probíhat pod jeho přímým i nepřímým vedením (Kořátková, 2005). Dítě při ní rozvíjí převážně rozumové schopnosti, včetně myšlení a pozornosti, ale také podporuje například vytrvalost a ukázněnost. Hra má jasně daný cíl, jehož způsoby naplnění stanovují opět daná pravidla. „*Každá didaktická hra má pravidla, která odpovídají záměru hry a určují způsob a formu hravé činnosti*“ (Bartušková et al., 1976, s. 179). Pravidla hry autorka dělí na didaktická a organizační. Didaktická pravidla se týkají obsahu hry. Nejčastěji mají podobu slovní, musí být stručná, přesná a několikrát opakovaná stejným způsobem. Organizační pravidla se vztahují k provedení hry a určují její postup, pořadí hráčů a podobně. Didaktické hry můžeme dále rozdělit podle toho, které funkce při nich dítě rozvíjí, a které poznatky při nich upevňuje. Příkladem těchto her může být domino, loto, pexeso nebo mnoho dalších aktivit (tamtéž).

Z repertoáru her didaktických, mezi které patří podle Mišurcové et al. (1980) také stolní hry, byla zvolena známá hra pexeso. Konkrétně se jednalo o pexeso s obrázky zvířat. Tato hra spočívá v tom, že se na stůl rozmístí určitý počet dvojic obrázků lícem dolů. Pokud hrají dva hráči, jako tomu bylo v tomto případě, začíná první hráč otočením jednoho obrázku. Následně hledá druhý obrázek z dvojice. Pokud otočí druhý obrázek správně, dvojici si vezme k sobě a hledá dále. Pokud udělá chybu, tedy otočí dva různé obrázky, střídá jej druhý hráč. Vyhrává ten, kdo najde více shodných dvojic (Menšík, 2004).

Spontánní neboli volnou hrou se podle Kořátkové (2005) rozumí činnost, u které si dítě samo volí námět, záměr i její prostředky. Chce při ní spontánně prozkoumávat, něco zkoušet nebo vytvářet. Podle Suchánkové (2014) je tato hra tzv. vnitřně motivovaná, což znamená, že vychází z vnitřní potřeby dítěte a je projevem jeho zájmu. Dítě si při hře také volí hračky či doplňkové předměty, které využije, dále místo pro hru i jeho úpravu (Kořátková, 2005).

3 Hra dítěte s poruchou autistického spektra

Hra dětí s PAS a trávení volného času je výrazně odlišné od jejich intaktních vrstevníků (Thorová, 2016). Tyto děti nejsou schopny využívat své herní schopnosti, a proto mnohdy bývají označovány za děti, které si nedovedou hrát. Jejich hra bývá charakterizována jako mechanická a bez přirozeného zájmu zkoumat okolní svět (Beyer a Gammeltoft, 2006). „*Hra dětí s autismem postrádá spontaneitu a invenci, stále se opakuje a je velmi omezená co do repertoáru*“ (Peeters, 1998, s. 88). Nedostatečné dovednosti v oblasti hry a trávení volného času zapříčiňují vyloučení dětí s autismem ze společnosti jejich vrstevníků (Schopler, 1999).

To, že se u dítěte s autismem hra nerozvíjí, způsobují všechny oblasti triády (Beyer a Gammeltoft, 2006). Jedním důvodů je narušená schopnost představivosti a symbolického myšlení. V důsledku narušené imaginace pak dítě vyhledává v činnosti předvídatelnost a upíná se na jednoduché stereotypní činnosti. Vývoj a kvalita hry závisí nejen na schopnosti představivosti, ale také úrovni motoriky, myšlení a sociálních dovednostech dítěte. Tyto schopnosti se odvíjejí od tíže symptomatiky a tak bývá kvalita hry u každého dítěte jiná (Thorová, 2016). Dalším z důvodů, proč je hra pro děti s autismem obtížná, je snížená schopnost napodobovat ostatní. Na rozdíl od dětí intaktních dítě s autismem většinou nepozoruje chování svých vrstevníků a intuitivně nezačne jeho hru napodobovat. Dále je to snížená schopnost sdílené pozornosti a v neposlední řadě také narušení v oblasti sociální komunikace (Rudy, 2021). Pro hru dětí s PAS je charakteristický také výskyt již zmíněných abnormálních projevů. Mezi ně patří repetitivnost, stereotypy, velmi silné myšlenkové zaujetí, ulpívání a neodklonitelnost (Thorová, 2016).

Senzomotorické hry, založené na zkoumání předmětů a manipulaci s nimi, jsou děti s autismem schopny bez problémů. Naopak některé z nich na tomto stádiu zůstávají a jejich hra tak sestává pouze z této stereotypní manipulace a bezprostředního vnímání. Také co se týče hry organizační (kombinační), jsou na tom děti s autismem docela dobře. Předměty na sebe různě staví nebo je řadí vedle sebe. Při organizaci předmětů ale neprojevují kreativitu. Pouze dokola opakují stále stejné kombinace. Hra funkční je pro dítě s autismem často náročná. U některých se může tato hra objevit, dítě ale musí být schopno napodobit dospělou osobu. Hra symbolická, představující nejvyšší stádium hry, bývá pro většinu dětí s autismem příliš náročná, jelikož je pro ně těžko pochopitelný význam ukrytý za symbolem. Děti často nejsou schopny jít za realitu a tyto symboly ve hře využívat. Některé si takto zdánlivě hrají, ale při pozornějším sledování zjistíme, že dokola hrají jednu hru se všemi detaily (Jelínková, 2008).

Hra dětí s PAS mívá velmi často charakter repetitivní manipulace s různými věcmi. Upoutávají je ty předměty, které se samy určitým způsobem stereotypně pohybují, jako například točící se kolečko nebo buben pračky (Vágnerová, 2014). Děti upřednostňují jednoduché rutinní hry, které mají jasný začátek, konec a přesný postup, který se nemění. Často si vybírají hračky, u kterých není třeba příliš zapojovat fantazii, jako je například stavebnice nebo puzzle. To také je důvod, proč nemají rády hry s „otevřeným koncem“ (Jelínková, 2008). Běžně si hrají s jednou a toutéž hračkou opakovaně, hází s ní, otáčejí nebo ji ochutnávají (Schopler, 1999).

Děti s autismem mnohdy zajímají aktivity a činnosti, které obvykle preferují děti mladšího věku. Kromě nefunkční manipulace s předměty také často preferují stereotypní činnosti se vztahovými prvky, jako třídění, řazení a seskupování předmětů podle určitých vlastností. Stereotypní aktivity pak bývají doprovázeny již zmiňovanou zrakovou, sluchovou a vestibulokochleární percepční autostimulací nebo pohybovou autostimulací. Děti mívají v oblibě zvukové hračky, pozorování předmětů nebo svých prstů, houpačky či točení kolem své osy. Stereotypní zájmy dětí se často projevují i v jejich kresbě nebo je pervazivním zájmem kreslení samo (Thorová, 2016).

Aby si dítě mohlo hrát se svými vrstevníky, musí pochopit pravidla hry a rozumět jazyku., což je pro dítě s autismem velmi obtížné (Gillberg a Peeters, 2008). Skupinové hry proto bývají pro tyto děti často zdrojem nejistoty a stresu. U her, ve kterých dochází ke střídání hráčů, mají navíc problém s čekáním, než přijdou na řadu (Jelínková, 2008). Mnoho dětí s PAS proto upřednostňuje samostatnou hru, která se může týkat jejich zvláštních zájmů (Čadilová, Žampachová, 2013). Paralelní hra, při které si děti hrají vedle sebe, bývá pak někdy tou nejvyšší formou sociální interakce, kterou dítě s autismem zvládne (Gillberg a Peeters, 2008).

Repetitivní rutinní činnosti bývají ve vyšším věku nahrazovány abstraktnějšími zájmy jako je již zmíněné shromažďování encyklopedických informací, učení se nazpaměť jízdním řádům, seznamům apod. (Peeters, 1998).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Srovnání hry dítěte s poruchou autistického spektra a dítěte intaktního

Tento výzkum se zabývá nejčastější a nejpřirozenější aktivitou dítěte předškolního věku a to hrou. Děti s poruchami autistického spektra si však hrají jiným způsobem než děti intaktní (Beyer a Gammeltoft, 2006). V první části práce byly představeny teoretické základy poruch autistického spektra, hry dětí předškolního věku a hry dítěte s PAS. Následující kapitola je věnována vlastnímu výzkumnému šetření týkajícího se komparace her dvou vybraných dětí.

4.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem empirické části práce je na základě pozorování zanalyzovat a popsat hru vybraného dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra, následně srovnat s hrou vybraného dítěte intaktního a na základě zjištěných poznatků popsat odlišnosti her těchto dětí.

Dílčími cíli práce jsou:

- Analyzovat a srovnat průběh námětové hry u dítěte s PAS a dítěte intaktního.
- Analyzovat a srovnat průběh konstruktivní hry u dítěte s PAS a dítěte intaktního.
- Analyzovat a srovnat průběh pohybové hry u dítěte s PAS a dítěte intaktního.
- Analyzovat a srovnat průběh didaktické hry u dítěte s PAS a dítěte intaktního.
- Analyzovat a srovnat spontánní hru u dítěte s PAS a dítěte intaktního.

V návaznosti na zvolený cíl výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka. Ta zní takto: Jak se liší hra dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra od hry dítěte intaktního?

Dílčí výzkumné otázky poté zní:

1. Jak se liší námětová hra u dítěte s PAS od námětové hry dítěte intaktního?
2. Jak se liší konstruktivní hra u dítěte s PAS od konstruktivní hry dítěte intaktního?
3. Jak se liší pohybová hra u dítěte s PAS od konstruktivní hry dítěte intaktního?
4. Jak se liší didaktická hra u dítěte s PAS od didaktické hry dítěte intaktního?
5. Jak se liší spontánní hra u dítěte s PAS od spontánní hry dítěte intaktního?

4.2 Metody výzkumu

Pro účely této práce byl zvolen výzkum kvalitativního charakteru. Švaříček, Šed'ová a kol. (2014, s. 17) pohlíží na kvalitativní přístup jako na „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“. Jedním z jeho znaků, který někteří autoři údajně považují za nejzásadnější, je práce s daty, které mají povahu slov a jsou získávány z rozhovorů, pozorování a dokumentů. Tento názor sdílí také Disman (2011, s. 285), který ve svém díle uvádí, že kvalitativní výzkum je „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality*“. Co se týče výběru případů, je u kvalitativního výzkumu vždy záměrný, a to proto, aby vybrané osoby byly pro šetření vhodné (Gavora, 2010). Výhodou kvalitativního přístupu je zejména to, že umožňuje získat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince v jeho přirozeném prostředí a dobře reagovat na místní situace a podmínky. Jeho nevýhody naopak tkví v tom, že získané výsledky výzkumu nemusí být zobecnitelné na celou populaci a mohou být ovlivněny výzkumníkem (Hendl, 2016).

Tento způsob podle výše zmíněných definic umožňuje do hloubky prozkoumat předmět tohoto výzkumu, tedy hru dvou dětí předškolního věku, které budou následně porovnávány. Výsledky, které však pomocí tohoto přístupu získáme, nelze zobecnit na všechny děti předškolního věku.

Technikami sběru dat, které byly pro tuto práci zvoleny, bylo pozorování doplněné o přímou práci s dětmi a rozhovor s pedagogy. Pozorováním rozumíme „*záměrné a plánovité vnímání jevů, které sleduje určitý cíl*“ (Tomanová, 2006, s. 32). Existují různé druhy pozorování, jedním z možných dělení je podle míry spoluúčasti na zúčastněné a nezúčastněné. Zúčastněné pozorování lze popsat jako takové, při kterém „*sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají*“ a pozorovatel je během něj v interakci s pozorovanými účastníky výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 144). Při nezúčastněném pozorování naopak výzkumník sleduje jevy zvenčí. Dále lze pozorování klasifikovat podle toho, zda pozorované osoby ví, že jsou předmětem výzkumu či nikoliv, a to na skryté a zjevné pozorování (Skutil a kol., 2011). Pozorování můžeme také rozdělit na přímé a nepřímé. U přímého pozorování není mezi výzkumníkem a pozorovanými osobami žádný prostředník. Co se týče nepřímého pozorování, tak to je tzv. zprostředkované a pozorovatel tak sleduje pozorované osoby skrze záznam (Tomanová, 2006). Podle délky jej dělíme na krátkodobé a dlouhodobé pozorování. Dále je to nestrukturované či strukturované pozorování, které má na rozdíl od toho nestrukturovaného předem stanovené kategorie, do kterých jsou pozorované jevy zařazovány.

Klasifikace podle použití speciálních technik snižujících míru subjektivity rozděluje pozorování na standardizované a nestandardizované (Skutil a kol., 2011). Hendl (2016) přidává také pozorování v uměle navozené nebo přirozené situaci a pozorování jiných osob či sebe samého.

V případě výzkumného šetření se jednalo o pozorování nestandardizované a polostrukturované s předem určenými kategoriemi her pozorování u dvou vybraných dětí předškolního věku, které se odehrávalo v přirozeném prostředí mateřské školy. Výsledky pozorování byly zaznamenávány ve formě terénních poznámek do sešitu. Řízené hry dětí byly sledovány pomocí přímého, zjevného a zúčastněného pozorování autorky. Hry probíhaly vždy v herně, až na hru didaktickou, která byla realizována ve třídě u stolu. Hry konstruktivní a didaktické se účastnilo pouze dítě a pozorovatelka, v případě hry pohybové a námětové byly zapojeny i další děti. Spontánní hry dětí pak byly sledovány za pomoci nezúčastněného a skrytého pozorování. Chlapci tak nevěděli, že jsou kýmkoliv pozorováni.

Z inventáře typů rozhovorů byl pro účely tohoto výzkumu zvolen neformální rozhovor, který je založen na spontánním kladení otázek tazatelem přirozeně během interakce, např. během samotného pozorování. Výhodou tohoto typu kvalitativního dotazování je zejména to, že „*otázky mohou být individualizovány, aby se dosáhlo hloubkové komunikace*“ (Hendl, 2016, s. 180). Rozhovor byl veden s pedagogy a byl použit pro získání základních informací o chlapcích (věk, rodina, diagnóza, zájmy atd.).

4.3 Charakteristika sledovaného vzorku

Předmětem výzkumu byli dva chlapci ve věku šesti let, jejichž jména byla na základě zachování anonymity pro tento výzkum nahrazena písmeny. Obě děti byly zvoleny záměrným výběrem během speciálněpedagogických praxí autorky v akademickém roce 2020/2021. Pro výběr dětí byla před samotným výzkumem stanovena tři kritéria. První z nich bylo stejné pohlaví obou dětí. Druhým kritériem bylo, aby byly děti přibližně stejného věku, a třetím kritériem byla diagnóza poruchy autistického spektra u jednoho z dětí.

Výzkumné šetření probíhalo po dobu dvou týdnů v listopadu 2020 a v únoru 2021 ve dvou mateřských školách. První z nich byla mateřská škola v Olomouci určená pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pro děti s poruchami autistického spektra. Škola rodinám s dětmi poskytuje velmi příjemné zázemí s odbornou péčí. V rámci speciálněpedagogické péče škola využívá prvky TEACCH programu a strukturovaného učení a klade důraz na individuální přístup ke každému dítěti. Mateřská škola má dvě věkově smíšené

třídy po osmi dětech s celodenním provozem. Druhou byla běžná mateřská škola v Ostravě. Zaměřuje se převážně na rozvoj sociální oblasti, sebevědomí, vedení ke zdravým vztahům a umění komunikace. Mateřská škola má čtyři věkově smíšené třídy s celodenním provozem a v každé z nich je maximálně 24 dětí.

Prvním předmětem výzkumu byl chlapec T., který navštěvuje speciální mateřskou školu v Olomouci. Chlapec je z úplné rodiny, má mladší čtyřletou sestru, se kterou má velmi dobrý vztah. Průběh těhotenství byl bezproblémový a porod proběhl v termínu v květnu 2014. V roce 2018 mu byl na základě odborného vyšetření diagnostikován dětský autismus. Od září téhož roku byl chlapec T. vzděláván formou individuální integrace v běžné třídě MŠ s asistentem pedagoga. K jeho adaptaci však nedošlo, ostatní děti jej nepřijaly a často plakal. Proto od dubna 2019 začal docházet na adaptaci do MŠ v Olomouci pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ve které je od září roku 2019 vzděláván s podpůrnými opatřeními třetího stupně s individuálním vzdělávacím plánem. Zde chlapcova adaptace již proběhla bez problémů a do třídy přichází vždy s úsměvem. Chlapcova řeč je místy dyslalická, vyskytuje se u něj typická echolálie a často také užívá svou vlastní pro okolí nesrozumitelnou řeč, kterou lze popsat jako mumlání se zvukovým zabarvením připomínající řeč a místy prokládané známými slovy. Má malou slovní zásobu. Využívá verbální i neverbální formu komunikace a dokáže navázat oční kontakt. Chlapec dochází jedenkrát týdně na logopedii. Dále se u chlapce T. vyskytují stereotypní kroutivé pohyby rukou, prstů a celého těla. Na základě odborného posouzení byla chlapci odložena povinná školní docházka pro školní rok 2020/2021. Od září 2021 nastupuje na základní školu. Chlapec T. má rád námětové hry, hru s plastelínou, obrázkové knihy, kolotoče a trampolíny. Vydrží si hrát dlouho, jeho koncentrace je vysoká. Ve škole však do hry zapojuje pouze pedagogy, s ostatními dětmi si nehraje. Chlapec často projevuje během různých aktivit radost z úspěchů svých i ostatních dětí výrazy „šikovný“ nebo „hurá“. Na přílišný hluk a hlasitý projev dětí reaguje slovy „tytyty“ nebo „pššt“.

Druhým předmětem výzkumu byl chlapec V., který je vzděláván v běžné mateřské škole v Ostravě. Chlapec žije rovněž v úplné rodině a má mladšího bratra. Těhotenství bylo bez potíží a porod proběhl v termínu v říjnu 2014. Od září 2017 je chlapec vzděláván ve výše zmíněné běžné mateřské škole v Ostravě. Adaptace proběhla bez problémů. Všechny oblasti vývoje chlapce odpovídají jeho věkové úrovni. Od září 2021 nastupuje na základní školu. V. je veselý, zvědavý, komunikativní a společenský chlapec. Mezi jeho oblíbené činnosti patří konstruktivní hry s různými stavebnicemi, hry námětové a společenské hry, pro které vyhledává své vrstevníky. V kolektivu je oblíbený. Během hry je chlapec vždy soustředěný, respektuje

pravidla a dokáže se smířit s neúspěchem. Při pobytu na školní zahradě upřednostňuje kolektivní hry.

4.4 Výsledky pozorování

V další podkapitole jsou nejdříve analyzovány hry každého dítěte zvlášť a následně jsou výsledky jednotlivých pozorování komparovány.

4.4.1 Analýza hry dítěte s PAS (chlapec T.)

- **Hra námětová – hra na doktora**

Z repertoáru námětových her byla zvolena hra na doktora. Úkolem dítěte v této hře bylo znázornit povolání doktora při jeho práci. K tomu by děti měly přijmout jeho vnější znaky, jako je oblečení pro něj typické, specifický slovník, gesta nebo intonaci hlasu, a využít také zástupné předměty, které doktor běžně využívá, např. kufřík s náčiním a s léky. Chybět by neměla ani spolupráce s ostatními dětmi na základě rozdělení rolí doktor a pacient.

Kufřík s náčiním a oblečením byl chlapci nabídnut v herně na koberci. T. má námětové hry velmi rád, tudíž se s radostí do hry pustil. Posadil se naproti pozorovatelky, kufřík otevřel, vytáhl vše, co v něm bylo, a uklidil jej do skříňky. Automaticky se ujal role doktora. Do hry se zapojili ještě další dva chlapci, kteří se taktéž ujali rolí doktora, ale mezi sebou nekomunikovali, hra probíhala paralelně. Proto pozorovatelka zaujala roli pacienta pro všechny tři děti. T. si zúčastněných dětí v průběhu celé hry vůbec nevšímal. Nejprve si oblékl bílý plášť a poté postupně používal jednotlivé nástroje. Za pomoci stetoskopu chlapec poslouchal srdce a dýchání pozorovatelky, změřil jí teplotu a pomocí dětské injekční stříkačky napodoboval aplikaci očkovací látky do jejího ramene. Poté za pomoci pinzety napodoboval odběr vzorku, který dal následně do zkumavky. Pozorovatelka od něj dostala také léky. Jakmile využil všechny tyto pomůcky, které byly součástí výbavy pro doktora, začal k vyšetřování používat také plastové nářadí (kladivo, šroubovák, pilka) a předstíral, že s nimi jako doktor pracuje. Tento proces T. několikrát zopakoval vždy se zcela totožným scénářem. Celý průběh hry komentoval svou vlastní pro okolí nesrozumitelnou řečí. V jeho mluvním projevu se také vyskytovala echolálie. Když se pozorovatelka zeptala, zda je zdravá, chlapec na to odpověděl pouze „zdravá“. Na další otázky typu „Co to teď děláte pane doktore?“ vůbec nereagoval. Chlapcova koncentrace byla během hry velmi vysoká a tak hra trvala dlouho, ukončila ji až pozorovatelka z důvodu blížící se doby svačiny.

- **Hra konstruktivní – stavba z Lego kostek**

Z konstruktivních her byla vybrána stavebnice Lego. Úkolem dítěte bylo na základě jednoduché instrukce postavit z kostek libovolně vysoký, široký a konstrukčně složitý domeček. Stavebnice byla nachystána v krabici na koberci v herní části třídy.

Chlapec T. byl pozorovatelkou vyzván, aby z těchto kostek postavil domeček. Okamžitě se usadil na zem a začal jednotlivé kostky z krabice vytahovat. Ani na opakovanou výzvu o postavení domku však nereagoval. Místo toho si vytáhl z krabice autíčko a na něj začal stavět pár kostek. Následně s ním chvíli jezdil po koberci. Na dotaz „Co jsi to postavil?“ odpověděl svým vlastním jazykem. Chlapec byl po třetí vyzván, aby postavil domek. Na to tentokrát zareagoval tak, že si vzal ze stavebnice podložku o velikosti přibližně 20x15 cm a na ní z kostek poskládal druhou vrstvu. Pozorovatelka se pokusila chlapce motivovat tím, že začne stavět sama domeček z kostek, aby jej viděl a mohl aktivitu napodobit nebo se alespoň přidat. T. však nadále nereagoval, pouze ji sledoval a když byla stavba hotová, zopakoval slovo „domeček“. Následně jej vzal a položil na plochu, kterou předtím postavil. O konstruktivní hru dále nejevil zájem. V průběhu hry byly u chlapce přítomny kromě vlastní řeči a echolálie také stereotypní pohyby.

- **Hra pohybová – židličkovaná (židle)**

Pohybová hra, která byla zvolena pro tento výzkum, se nazývá židličkovaná nebo také židle. Princip této pohybové hry spočívá v tom, že se doprostřed místnosti rozmístí do kruhu židle, a jejich počet je vždy o jednu nižší, než je počet hráčů. Jakmile začne hrát hudba, hráči kolem nich běhají, a když hudba hrát přestane, musí se co nejrychleji posadit na volnou židli. Ten, na koho žádná nezbude, vypadává. Po každém kole se jedna z židlí ubírá a celý průběh se opakuje, dokud nezůstane poslední hráč, který tímto vyhrává.

Nejdříve byla hra praktikována ve své běžné podobě, ale pro děti bylo velmi obtížné tato pravidla pochopit. Do hry se tudíž zapojovaly přesto, že již vypadly, a nedokázaly čekat dokud ostatní děti dohrají. Pravidla hry byla tedy na doporučení pedagoga pro děti upravena a zjednodušena. Po herně se rozmístily židle se suchým zipem, na který se přilepily fotky dětí. Před spuštěním hudby někdy pozorovatelka vyzvala jedno z dětí, aby zvolilo zvíře, které budou následně předvádět během hudby. Jindy dala pozorovatelka pouze pokyn k běhání. Jakmile hudba začala hrát, děti v herně běhaly nebo předváděly dané zvíře. Když hudba hrát přestala, děti hledaly židli se svou fotografií, na kterou se následně utíkaly posadit. Tento proces byl několikrát zopakován, přičemž nebyl ubírán počet židlí, ale pouze byly přelepovány fotografie

děti na židlích. Hry se zúčastnilo celkem osm dětí. Chlapec T. si hru užíval a celou dobu se smál. V průběhu u něj byly přítomny opět stereotypní pohyby ve formě záklonů či kývavých pohybů celým tělem. Jakmile přestala hrát hudba, pokaždé ihned věděl, kam se má jít posadit, jelikož v průběhu běhání sledoval fotografie na židličkách a tu svou vyhledal dřív, než hudba přestala hrát. Z důvodu změny pravidel, hru po určité době ukončila pozorovatelka, nikoli vítězství jednoho z hráčů.

- **Hra didaktická - pexeso**

Jako zástupce didaktických her bylo zvoleno pexeso s obrázky zvířat, konkrétní počet byl stanoven na deset dvojic. Úkolem dítěte bylo kromě základního cíle této hry, tedy vyhledání co nejvíce shodných dvojic obrázků, zvládnout také pravidla hry. Pravidla se týkají pravidelného střídání protihráčů a otáčení pouze dvou dílků pexesa v jednom kole (výjimkou je pouze to, že hráč najde shodnou dvojici, pak otáčí ještě jednou).

V případě chlapce T. bylo využito na doporučení pedagoga dřevěné pexeso většího rozměru, které usnadňuje manipulaci s jednotlivými dílky. Pexeso bylo nachystáno a rozloženo na stole ve třídě. Chlapec T. se usadil naproti pozorovatelky. Nejprve byl důkladně seznámen se všemi deseti obrázkovými dvojicemi. Zvířata, která poznal, pojmenoval. Ta, která byla pro něj neznámá, pojmenovala pozorovatelka a chlapec slovo vždy zopakoval. Následně pozorovatelka dvojice zamíchala, otočila lícem dolů a byla zopakována pravidla hry. První táhla pozorovatelka, poté byl na řadě chlapec T. Ten pravidla hry nechápal. Věděl, že má za úkol hledat dvojice shodných obrázků, ale nechápal princip střídání protihráčů. Do jedné ruky tedy vzal jeden z dílků a druhou rukou otáčel zbývající, dokud nenašel příslušnou dvojici. Pokaždé když ji T. našel, měl velkou radost. Zvíře na obrázku vždy pojmenoval a několikrát sám sebe pochválil slovy „výborně“ nebo „šikovný“.

Jakmile našel všechny dvojice, pozorovatelka si pexeso posbírala. Následně bylo chlapci předloženo pouze pět obrázkových dvojic rozložených na stole lícem nahoru tak, aby byly vždy shodné dvojice obrázků pod sebou, na což byl chlapec upozorněn. Poté pozorovatelka dílky otočila lícem dolů a vyzvala jej, aby tentokrát začal. Přesto, že T. viděl, že jsou všechny dvojice pod sebou, jeho postup hledání byl totožný s předchozím. Jeden dílek držel v jedné ruce a druhou rukou hledal příslušnou dvojici tak, že otáčel postupně všechny dílky, dokud na ni nenarazil. Jakmile T. vyhledal všechny shodné dvojice, o další pokračování již neměl zájem.

- **Hra spontánní**

Spontánní hra chlapce byla pozorována po dobu dvou týdnů během speciálněpedagogické praxe pozorovatelky. T. si hraje převážně s plastelínou, autíčky a obrázkovými knihami. Knihu si sám vezme z boxu a sedne si s ní na koberec do herny. Během listování rád pojmenovává pro něj známé obrázky. Někdy předstírá, že text v knize čte nahlas, přičemž mluví svým vlastním jazykem, který prokládá známými slovy. Při hře s autíčky T. většinou pouze běhá po třídě s auty v rukou nebo si s nimi sedá ke stolu. Následně auta pokládá různými způsoby na sebe, vedle sebe či za sebe a tuto činnost běžně doprovází větou „Auto je za auto“. Chlapec má v oblíbě také námětové hry, převážně hru na kuchaře v dětské kuchyňce a hru na doktora. Při žádné z nich však nespolupracuje s ostatními dětmi, zapojuje do hry pouze přítomné pedagogy. V případě hry na kuchaře jim donáší ukázat to, co v kuchyňce připravil, a u hry na doktora jsou pak pedagogové v roli pacienta. U těchto her T. dodržuje vždy stejné scénáře, které dokola opakuje. Na školní zahradě čas tráví většinou na trampolíně nebo na kolotoči.

Jak už bylo zmíněno výše u charakteristik chlapce, jeho koncentrace je při každé hře velmi vysoká a u takové, která jej zaujme, vydrží poměrně dlouhou dobu. T. nikdy neodchází od aktivity bez toho, aniž by po sobě uklidil. Naopak aktivně pomáhá v době úklidu třídy také ostatním dětem, přičemž opakuje slovo „uklízíme“. Chlapec často projevuje během společných i samostatných činností radost z úspěchu. Když se něco podaří jemu nebo jinému dítěti, velmi rád tleská a situaci hodnotí slovy „šikovný“, „výborně“ nebo „hurá“. Každá chlapcova hra je doprovázena jeho vlastní pro okolí nesrozumitelnou řečí a bezprostřední echolálií v případě, že mu pedagog něco říká. Dále je průběh charakteristický občasnými stereotypními pohyby, které se u něj ale spíše vyskytují, když si zrovna s ničím nehraje. Převážně se jedná o kývavé pohyby trupem, někdy pak točení kolem své osy či běhání po třídě v kruzích. Tyto pohyby probíhají velmi často v kombinaci s tzv. manýrováním. Jedná o stereotypní zrakovou autostimulaci ve formě kmitání prstů a rukou před obličejem. Chlapec své ruce také někdy nastavuje do zvláštních poloh v oblasti hrudníku či obličeje.

4.4.2 Analýza hry dítěte intaktního (chlapec V.)

- **Hra námětová – hra na doktora**

Z námětových her byla zvolena hra na doktora. Úkolem dítěte v této hře bylo znázornit povolání doktora při jeho profesi s použitím jeho vnějších znaků, zahrnujících pro něj typické oblečení, specifický slovník, gesta nebo intonaci hlasu, a zástupné předměty, které doktor běžně využívá (kufřík s náčiním a léky). Taktéž by neměla chybět spolupráce s ostatními dětmi na základě rozdělení rolí doktor a pacient.

Chlapci byla tedy nabídnuta hra na doktora. Kufřík s náčiním a oblekem doktora byl již nachystaný na koberci v herně. V. souhlasil a přizval ještě jednoho chlapce, aby se připojil. Pozorovatelka se zeptala, jak si chlapci ve hře rozdělí role. Na to V. zareagoval tak, že automaticky sám začal rozpočítávat pomocí známého rozpočítadla „Ententýky, dva špalíky...“. Na základě něj pak rozhodnul, že on sám ztvární roli doktora a chlapec s pozorovatelkou budou hrát pacienty. Chlapec roli doktora zahrál velmi věrohodně. Na sobě měl oblečený plášť, chvíli dokonce i roušku, vedl s pacienty dialog o jejich nemoci a pokládal jim smysluplné otázky. Jako příklad lze uvést věty: „Měla jste už někdy takový problém?“, „Jak dlouho už vás to trápí?“. Také oběma pacientům změřil teplotu. Přesný postup vyšetření u doktora si V. nepamatoval, tak se občas dotázal i na to, co ještě by měl jako doktor udělat. Pozorovatelka chlapci napověděla, že doktor také používá například stetoskop. Chlapec si tedy poslechl stetoskopem srdce a dýchání pacientů. Poté nařídil, že si mají oba lehnout na zem. Dále hru rozvíjel dle vlastních zkušeností z lékařského prostředí, předstíral aplikaci injekce do ramene, která tiší bolest, a napodoboval operaci. Na závěr dal pacientům léky, které mají užívat, a hra byla tímto ukončena.

- **Hra konstruktivní – stavba z Lego kostek**

Zástupcem konstruktivních her byla stavba z Lego kostek. Úkolem dítěte bylo na základě jednoduché instrukce postavit libovolně vysoký, široký a konstrukčně složitý domeček. Stavebnice byla nachystána v krabici na koberci v herně.

Chlapci byla nabídnuta tato stavebnice. V. má konstruktivní hry velmi rád a tak souhlasil a posadil se na koberec naproti pozorovatelky. Následně byl vyzván, aby z kostek postavil jakýkoliv domeček. V. opět souhlasil, z krabice si vytáhnul větší podložku a začal na ni skládat základy, které svou velikostí a tvarem obdélníku opravdu připomínaly dům. Během konstruování byl chlapec velmi soustředěný. Použil několik dílků stavebnice s otevíracím okýnkem a jeden dílek připomínající dveře. V průběhu stavbu několikrát změnil a poupravil,

aby byla dokonalejší. Dovnitř domečku V. umístil také lego nábytek (pohovku, stůl, židle atd.) a u části domu znázornil jeho zastřešení pomocí kostek připomínajících střechu. Nezapomněl na něj přidat ani komín. V průběhu hry s pozorovatelkou komunikoval a popisoval svou činnost. Po nějaké době, jakmile byl chlapec se svou stavbou spokojen, odnesl jí na místo, kam děti vystavují své výtvary, a zbytek stavebnice uklidil zpět do krabice.

- **Hra pohybová – židličkovaná (židle)**

V rámci her pohybových byla využita hra s názvem židličkovaná neboli židle. V herně byly do kruhu umístěny židle v počtu o jednu méně než byl počet dětí. Jakmile pozorovatelka pustila hudbu, děti měly za úkol běhat kolem židlí. Když hudbu naopak zastavila, děti se musely co nejrychleji posadit na jakoukoliv volnou židli. Ten, na koho volná židle nezbyla, vypadnul ze hry. Po každém kole byla jedna z židlí odebrána a celý průběh se opakoval, dokud nezůstal poslední hráč, který zvítězil.

V tomto případě jsme hráli klasickou židličkovanou se všemi výše zmíněnými pravidly. Hry se účastnilo taktéž osm dětí. Jakmile byly všechny děti nachystány kolem židlí, byla pro jistotu zopakována pravidla, přestože je všichni zúčastnění dobře znali. Pak už jen děti čekaly na spuštění hudby. Jakmile začala hrát, obíhaly s radostí kruh z židlí. Chlapec V. spolu s některými dalšími staršími dětmi, běhaly těsně kolem židlí, aby se na ně mohly po zastavení hudby co nejrychleji posadit. Mladší děti naopak pobíhaly poměrně daleko od židlí a tak vypadávaly dříve ze hry. Když hráči vypadli, aktivně povzbuzovali zbývající děti ve hře. Ke konci hry, když už zbývalo jen pár židliček, začali hráči sledovat ruku pozorovatelky, kterou vypínala a zapínala hudbu. Jakmile se její ruka blížila k vypínači, děti zpozorněly a mírně zpomalily. Vítězem se stal nakonec chlapec V. Hra všechny děti moc bavila a tak byla ještě dvakrát zopakována.

- **Hra didaktická – pexeso**

V případě didaktické hry, jak již bylo zmíněno, bylo vybráno pexeso. Pro chlapce V. bylo použito klasické papírové pexeso s obrázky zvířat, které mají děti ve škole k dispozici. Úkolem dítěte bylo kromě vyhledání co nejvíce shodných dvojic obrázků, také respektovat pravidla této hry, týkající se pravidelného střídání protihráčů a otáčení pouze dvou dílků pexesa v jednom kole v případě, že nejsou otočeny shodné obrázky.

Hra začala stejně jako u chlapce T. Ve třídě na jednom ze stolů bylo nachystáno deset obrázkových dvojic. V. se usadil naproti pozorovatelky a byl následně seznámen s obrázky zvířat. Upozornil pozorovatelku na to, že pravidla hry není třeba opakovat. Vzápětí na to se

chlapec sám aktivně nabídnul, že pexeso zamíchá, jednotlivé dílky důkladně rozložil na stůl a nabídnul pozorovatelce, ať začne. Hned v druhém kole V. našel první dvojici. V průběhu hry pak pravidelně kontroloval skóre a pozorovatelce sděloval, kdo vede. Někdy jí také poradil, kde se druhý obrázek dvojice nachází. Chlapcova zraková paměť byla opravdu na výborné úrovni. Když pozorovatelka našla shodnou dvojici a záměrně netáhla podruhé, jak říkají pravidla, V. ji na to ihned upozornil. Ke konci hry, když už na stole zbývaly jen tři poslední dvojice obrázků, chlapec opět sám navrhnul, že by bylo dobré po každém kole zbývající dílky pexesa zamíchat, aby to nebylo tak jednoduché. S tím pozorovatelka souhlasila a V. dvojice po každém tahu jednoho hráče pečlivě zamíchal. Průběh hry chlapec komentoval, jednotlivá zvířata pojmenovával a doplňoval k nim různé informace, jako například, že takové zvíře už viděl v ZOO apod. Na konci hry byly pro jistotu dvojice protihráčů spočítány, ale chlapec už dávno věděl, že vyhrál. Tato hra jej velmi bavila a chtěl si ji zahrát znovu. Poté navrhl zahrát si ještě jinou hru s názvem Dobble, která je zaměřena převážně na zrakovou percepci a postřeh, a v ní opět zvítězil.

- **Hra spontánní**

Spontánní hra chlapce V. byla sledována po dobu dvou týdnů v mateřské škole během speciálněpedagogických praxí autorky. V. má v oblibě konstruktivní hry. V rámci nich upřednostňuje různé stavebnice (Lego, Seva), které kreativně kombinuje a vytváří z nich konstrukce budov či dopravních prostředků. Se svými výtvary si hraje i několik dní a nadále je zdokonaluje. Jindy je odkládá na místo ve třídě, kam si děti vystavují své výtvary. Rád staví také z velkých molitanových kostek, ze kterých vytváří rozsáhlé stavby a bunkry. K jeho oblíbeným aktivitám patří také námětové hry s převleky jako např. hra na kuchaře, na hasiče, na obchod, nebo na domácnost. Další jeho vyhledávanou aktivitou jsou společenské hry s různým zaměřením. Mezi jeho nejoblíbenější patří postřehová hra Dobble, pexeso, Člověče nezlob se a mnoho dalších. Ke všem hrám si chlapec zve herní partnery. V. se během hry často ujímá vůdčí role a rozděluje práci mezi ostatní děti, je ale také schopen se ostatním podřídit. Bez problému se také zapojuje do již probíhající hry. Kromě těchto chlapcem nejvyhledávanějších aktivit v jeho hře nechyběly ani činnosti výtvarné, rukodělné (plastelína), různé skládačky a hlavolamy nebo knihy a časopisy. Na školní zahradě čas tráví s ostatními dětmi nejčastěji hraním kolektivních her. Během her je V. vždy soustředěný, respektuje stanovená pravidla a dokáže se bez problému smířit s neúspěchem. Po ukončení aktivity po sobě vždy herní prostor uklízí.

4.4.3 Komparace a interpretace výsledků

- **Hra námětová – hra na doktora**

Námětová hra patří mezi oblíbené činnosti obou chlapců a tak se do ní s radostí zapojili. Chlapec T. se po nabídnutí aktivity ihned automaticky ujal role doktora a během hry spolupracoval pouze s pozorovatelkou. Ostatní zúčastněné děti zcela ignoroval. Naproti tomu chlapec V. sám přizval dalšího herního partnera a role rozdělil prostřednictvím rozpočítadla. Oba chlapci profesi doktora ztvárnili za pomoci oblečení (doktorský plášť) a s využitím zástupných předmětů v podobě kufříku s náčiním. Chlapec V. navíc využíval také specifický slovník, vedl s pacienty dialog a kladl jim smysluplné otázky. Hru v jejím průběhu rozvíjel a doplňoval o nové prvky. T. na rozdíl od něj opakoval zcela totožný scénář se všemi detaily stále dokola. V jeho projevu během hry se objevovaly prvky typické pro PAS, jako je echolálie, stereotypní pohyby a jeho vlastní řeč. Oba chlapci byli na hru velmi soustředění. V případě chlapce V. byla hra ukončena ošetřením obou pacientů, u chlapce T. po několikanásobném opakování hru ukončila pozorovatelka sama.

- **Hra konstruktivní – stavba z Lego kostek**

Oba chlapci s hrou se stavebnicí souhlasili. Chlapec V. se ihned po pokynu pustil do stavby domu, kterou v jejím průběhu komentoval. Naproti tomu T. vytáhl z krabice kostky a auto, na které je pokládal, a jezdil s ním po koberci. Po zopakování pokynu poskládal vrstvu kostek na podložku. V. konstrukci během hry stále kreativně upravoval a zdokonaloval, při stavbě využíval svou představivost a dosavadní zkušenosti. Stavba nesla typické znaky domu včetně všech detailů jako např. okna, dveře, nábytek, střecha a komín. Na rozdíl od chlapce V. stavba chlapce T. tyto znaky domu neměla. Průběh hry se nesl spíše v duchu manipulační činnosti s kostkami. V jeho případě byla hra ukončena spontánním úklidem stavebnice, jelikož už o tuto aktivitu dále nejevila zájem. Naproti tomu V. hru ukončil, jakmile byl spokojený se svým výtvozem.

- **Hra pohybová – židličkovaná (židle)**

Základem pohybové hry židličkovaná je akceptace určených pravidla. Pro chlapec T. a ostatní děti z jeho třídy bylo velmi obtížné tato pravidla pochopit a následně je ve hře dodržovat. Na doporučení pedagoga byla proto upravena a zjednodušena tak, aby děti pravidla chápaly a při hře je akceptovaly. Oproti tomu chlapec V. a jeho spoluhráči pravidla hry pochopili a neměli problém s jejich dodržováním během hry. Oba chlapci měli z fyzické

aktivity radost, hra je těšila a vyžadovali její opakování. Aktivita v případě chlapce T. nebyla ukončena vítězstvím jednoho z hráčů. V každém kole vyhrály všechny děti tím, že našly židli se svou fotografií. Během celé hry spolu děti nijak nekomunikovaly a svou radost ze hry nesdílely s ostatními kamarády. Ve srovnání s tím hra u chlapce V. byla ukončena dle daných pravidel vítězstvím jednoho z dětí. V průběhu hry děti podporovaly své kamarády fanděním, vítězi popřály a prohru bez problému přijaly.

- **Hra didaktická – pexeso**

Základem didaktické hry pexeso jsou daná pravidla a jejich dodržování během aktivity. Pro chlapce T. bylo na doporučení speciálního pedagoga zvoleno pexeso dřevěné většího rozměru pro lepší zrakovou podporu. Oproti tomu V. pracoval s klasickým papírovým pexesem. Oba chlapci měli možnost se před samotnou hrou s obrázky zvířat seznámit. Při hře chlapec T. nedodržoval pravidlo střídání hráčů a princip hledání shodných dvojic. Ve srovnání s tím chlapec V. pravidla této hry respektoval, hlídal jejich přesné dodržování a sám navrhl jejich doplnění. T. po nalezení dvojice obrázků zvíře vždy pojmenoval a obrázky odložil na stranu. V. pojmenovával zvířata na obrázku a doplňoval k nim další informace a osobní zkušenosti, vedl s pozorovatelkou dialog a sděloval jí průběžné skóre. Hra chlapce T. byla ukončena nalezením všech shodných dvojic a sebehodnocením slovem „šikovný“. Činnost opakovat nechtěl. Hra s chlapcem V. byla ukončena porovnáním počtu nalezených dvojic. Na jeho požádání byla hra zopakována.

- **Hra spontánní**

Chlapec T. tráví ve srovnání s chlapcem V. volný čas v mateřské škole o samotě. Ostatní děti ke hře nevyhledávají a nekomunikují s nimi. Děti ze třídy chlapce T. si hrají většinou paralelně bez potřeby vzájemné spolupráce. V. je naopak velmi společenský, proto si nejraději hraje v kolektivu kamarádů. Ke své hře si téměř vždy zve herní partnery. Hry chlapce T. mají ve srovnání s chlapcem V. velmi omezený repertoár. Během dvoutýdenního pozorování volil stále stejné aktivity se stejným scénářem. Naopak výběr aktivit chlapce V. byl velmi bohatý a scénář se obměňoval. Jeho spontánní zájem obsáhl všechny možné oblasti aktivit nabízených ve třídě MŠ. Oba chlapci byli svou hrou zaujatí a soustředění. Z výrazu chlapců se dalo vyčíst jejich uspokojení a radost ze hry. Při pobytu na školní zahradě chlapec T. vyhledává nejčastěji aktivity připomínající pohybové stereotypy typické pro děti s PAS (např. skákání na trampolíně a točení na kolotoči). Chlapec V. tráví čas na školní zahradě podobným způsobem jako ve třídě, nejčastěji kolektivními hrami s kamarády či konstruktivními hrami s různými

přírodními materiály. V každé hře chlapce T. se vyskytovala jak specifika v řečovém projevu (echolálie a jeho vlastní řeč), tak v projevu pohybovém (stereotypní pohyby a manýrování).

5 Shrnutí a diskuze

Tato práce se zabývala srovnáním hry dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra a dítěte intaktního. V empirické části byla uvedena charakteristika vybraných dětí a prostředí, ve kterém výzkum probíhal. Byla provedena analýza jednotlivých pozorovaných her u obou dětí tak, aby bylo možné provést následně jejich komparaci a získat podklady pro odpovědi na výzkumné otázky. V následující kapitole jsou zodpovězeny výzkumné otázky, navržena doporučení do praxe a na závěr jsou popsány limity výzkumného šetření.

Vyhodnocení dílčích výzkumných otázek:

1. Jak se liší námětová hra u dítěte s PAS od námětové hry dítěte intaktního?

Na základě pozorování a komparace byly v námětové hře dětí zjištěny rozdíly v oblasti uplatnění fantazie a tvořivého myšlení, v oblasti rozvíjení scénáře hry, ve spolupráci s hrovými partnery a v přijetí vnějších znaků postavy. Na rozdíl od hry intaktního dítěte hra dítěte s PAS postrádala prvky tvořivého myšlení, její scénář mělo dítě pevně fixováno a proto probíhala vždy stejným způsobem. Nejzásadnějším rozdílem byla však nepřítomnost spolupráce a sociální komunikace s ostatními vrstevníky. Hra probíhala paralelně. Ve srovnání s intaktním dítětem ztvárnění role dítětem s PAS nebylo úplné. Chyběly verbální a neverbální výrazy typické pro roli, gesta a intonace hlasu.

2. Jak se liší konstruktivní hra u dítěte s PAS od konstruktivní hry dítěte intaktního?

Výstupem konstruktivní hry bylo vyhotovení konkrétního trojrozměrného výtvaru (domeček). Stavba dítěte s PAS postrádala ve srovnání se stavbou dítěte intaktního základní prvky domu jako např. okna, dveře, nábytek, zastřešení a komín. V jeho hře se neprojevovala kreativita a nesla se v duchu manipulace s kostkami.

3. Jak se liší pohybová hra u dítěte s PAS od konstruktivní hry dítěte intaktního?

Pohybová hra spočívala v přijetí a dodržování daných pravidel všemi účastníky hry. V případě dítěte a jeho vrstevníků s PAS však bylo velmi obtížné je pochopit a tak musela být pravidla upravena. Tato změna vedla k diametrální změně principu hry z organizované ve spolupráci na hru paralelní.

4. Jak se liší didaktická hra u dítěte s PAS od didaktické hry dítěte intaktního?

Hlavní charakteristikou didaktické hry jsou určená pravidla, aktivizace a rozvoj poznávacích funkcí. Ve srovnání s hrou dítěte intaktního hra dítěte s PAS tuto charakteristiku

nesplnila. Dítětem nebyla dodržena pravidla a nedošlo tak k rozvoji všech oblastí jako u dítěte intaktního (např. zraková paměť). Na rozdíl od dítěte intaktního mělo dítě s PAS opět problém s pochopením principu střídání hráčů.

5. Jak se liší spontánní hra u dítěte s PAS od spontánní hry dítěte intaktního?

Spontánní hra dětí se nejvíce lišila sociálním aspektem. Dítě s PAS na rozdíl od dítěte intaktního ke své hře nevyhledávalo vrstevníky, hrálo si převážně samostatně anebo paralelně vedle ostatních dětí bez vzájemné spolupráce. Dítě intaktní během pozorování naopak vyhledávalo ke své hře herní partnery pokaždé, rozdělovalo a přijímalo role. Další rozdíl, který byl během pozorování odhalen, bylo to, že hra dítěte s PAS postrádala ve srovnání s hrou dítěte intaktního spontaneitu. Jeho repertoár volených aktivit byl velmi omezený, vyznačoval se častým opakováním a jednotvárnými činnostmi zahrnujícími také pohybové stereotypy.

Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky:

Jak se liší hra dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra od hry dítěte intaktního?

Ve hře dítěte s PAS se projevily nedostatky všech narušených oblastí symptomatické triády. Lze konstatovat, že teoretický základ specifické hry dětí s poruchami autistického spektra vyplývající ze symptomatiky poruch se z velké části ve výzkumném šetření projevil.

Kvalitu hry velmi ovlivňovala narušená schopnost sociální interakce dítěte s PAS, která je jednou z oblastí triády. Dítě si nejraději hrálo samostatně. V jeho hře chyběla sdílená pozornost, dítě nespolupracovalo a nesdílelo své emoce s ostatními vrstevníky. Rozdíl byl také v tom, že si při svých hrách volilo za herního partnera pouze dospělou osobu. Nejvyšší formou sociální interakce v případě hry dítěte s PAS byla skutečně paralelní hra, jak uvádí Gillberg a Peeters (2008). Oproti tomu chlapec a ostatní děti intaktní si hrály na úrovni hry kooperativní, která je, jak je uvedeno v teoretické části, dle Langmeiera a Krejčířové (2006) pro předškolní věk typická. Ve srovnání s dítětem intaktním bylo pro dítě s PAS také velmi obtížné pochopit pravidla některých her týkající se například střídání hráčů. V případě těchto her tak musela být pravidla upravena.

S narušenou sociální interakcí úzce souvisí narušení komunikačních schopností dítěte s PAS. Tyto deficity se projevily v oblasti receptivní i expresivní složky jeho řeči. Také proto je pro tyto děti velmi obtížné ne-li nemožné se účastnit skupinových her (Jelínková, 2008). Při hře byla pozorována neschopnost komunikace dítěte s ostatními vrstevníky. Dítě komunikovalo

sporadicky, pouze s dospělými osobami. Hra se tak lišila v řečovém projevu obou pozorovaných dětí. Dítě s PAS nebylo schopno konverzace, vyskytovala se u něj typická echolálie a často používalo svou vlastní pro okolí nesrozumitelnou řeč. Oproti tomu dítě intaktní bylo schopno zahájit a vést dialog, řeč využívalo pro vyjádření svých pocitů a myšlenek. Narušená oblast komunikačních dovedností u dítěte s PAS se během pozorování projevila nejvíce při hře námětové. Ve srovnání s hrou dítěte intaktního chybělo ve jeho hře využití gest, intonace hlasu a verbálních i neverbálních výrazů typických pro danou roli.

Další výrazné rozdíly ve hře dítěte s PAS způsobovala narušená představivost, která je třetí a poslední oblastí triády. Jeho hra tak v porovnání s hrou dítěte intaktního postrádala kreativitu, vyznačovala se častým mechanickým opakováním stále stejného scénáře se všemi detaily a úzkým repertoárem zájmů. Stejně jako uvádí Thorová (2016), si dítě vybíralo pro hru aktivity, které obvykle preferují děti mladšího věku, například manipulaci s předměty. Tato manipulační činnost ve vývoji dítěte podle teoretické části předchází konstruktivním hrám, není tak divu, že se v případě hry konstruktivní u dětí objevovaly rozdíly. Dítě s PAS také dávalo často přednost jednoduchým jednotvárným činnostem jako je např. listování v knihách. Oproti tomu dítě intaktní často volilo hry vyžadující zapojení fantazie, která je pro hru dětí předškolního věku dle Kořátkové (2005) běžná. Průběh hry dítěte s PAS se lišil také v přítomnosti abnormálních projevů typických pro tyto děti, kterými si dítě vyplňovalo svůj volný čas. Jednalo se především o autostimulační stereotypní pohyby celého těla a manýrování.

Hra, jak uvádí Suchánková (2014), je tou nejpřirozenější aktivitou dítěte, při které rozvíjí celou svou osobnost, je také specifickou formou učení a prostředkem pro poznávání světa kolem něj. Hra k dítěti neodmyslitelně patří, dospělí by ji neměli považovat za ztrátu času a u dítěte by ji měli podporovat. Na základě pozorování a vlastní zkušenosti může autorka konstatovat, že se u dítěte s PAS osvědčilo u her zjednodušovat a mnohdy také upravovat pravidla tak, aby bylo schopno je pochopit. Také je žádoucí v porovnání s dítětem intaktním dítěti s autismem různorodé aktivity více nabízet, jelikož jeho spontánní hra může být často jednotvárná a omezená v repertoáru, a docílit tak rozvoje dítěte ve všech oblastech. Přesto, že během pozorování byly ve hře dítěte s poruchou autistického spektra nalezeny mnohé odlišnosti od hry dítěte intaktního, jejich společným znakem byla radost ze hry. Uspokojení a radost ze hry jsou přeci jen stěžejním smyslem hry jako takové. A protože děti s PAS nedovedou naplno využívat svých herních schopností, je důležité je ve hře podporovat a vytvářet jim takové podmínky, aby mohly svou hru dále rozvíjet (Beyer a Gammeltoft, 2006).

Co se týče publikací věnujících se problematice poruch autistického spektra je jich velké množství, ale specifikům hry se většinou věnují pouze v rámci jedné kapitoly. Knih, které se přímo zabývají hrou dítěte s PAS, nebylo k dispozici mnoho. I přesto však veškeré dostupné informace byly pro účely práce dle autorky dostatečné a mohla se při popisu dané problematiky o tyto teoretické základy opřít. Dle autorky se zjištěné výsledky pozorování hry dítěte s PAS shodují především s teoretickými východisky v publikacích Thorové (2016), Jelínkové (2008), Gillberga a Peeterse (2008) a Beyera a Gammeltofta (2006).

Kvalitativní přístup, který byl zvolen pro tento výzkum, umožňuje do hloubky prozkoumat daný jev a podrobně jej popsat. Avšak, jak uvádí Hendl (2016), nese s sebou určitý limit a to ten, že výsledky mohou být zkresleny subjektivním pohledem autorky. S tím souvisí další limit této práce, který vyplývá z velmi malého výzkumného vzorku. Pozorovány byly pouze dvě vybrané děti předškolního věku, tudíž získané výsledky jsou platné jen pro tyto děti a prostředí, ve kterém bylo pozorování provedeno, a nelze je zobecnit na všechny děti předškolního věku. Autorka si je vědoma toho, že u dětí s PAS se můžeme setkat s velmi rozsáhlou škálou symptomů, které ovlivňují jejich hru (Thorová, 2016), a stejně tak se děti intaktní mohou v předškolním věku nacházet na různých úrovních vývoje, které také mohou ovlivnit jejich hru. Tento fakt nás přivádí k dalšímu limitu práce a tím je výběr výzkumného vzorku. Výběrem jiných dětí by tak mohlo dojít k jiným výsledkům. Limitem také zcela jistě bylo to, že pozorování vybraného vzorku bylo krátkodobého charakteru a probíhalo pouze po dobu dvou týdnů. V neposlední řadě mohla být limitem nepříznivá situace spojená s koronavirovým onemocněním a protiepidemiologickými opatřeními. Z tohoto důvodu docházelo u dětí k častějšímu přerušování školní docházky, což mohlo ovlivnit jejich aktuální stav. Z pohledu autorky tato situace také ovlivnila přístup k potřebné literatuře.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo srovnat hru dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra a hru dítěte intaktního. Pro tyto účely byly pozorovány hry dvou vybraných dětí. Následně byla provedena jejich analýza a komparace, jejíž výsledky nám umožnily popsat zásadní rozdíly, kterými se hry těchto dětí od sebe liší. V teoretické části práce byly nejprve předloženy základy poruch autistického spektra s důrazem na symptomatologii, která je pro pochopení odlišností v chování těchto dětí, a tudíž i v jejich hře, důležitá. Dále byla popsána typická hra dítěte předškolního věku, její význam v životě dítěte, klasifikace z mnoha hledisek a byly také blíže vyspecifikovány vybrané hry, které byly použity ve výzkumné části práce. Poslední kapitolu tvořila hra dítěte s PAS se všemi jejími specifiky, které ze symptomatologie poruch vyplývají.

Empirická část práce se zaměřovala na samotné výzkumné šetření. V jejím úvodu byly stanoveny cíle, z nich vyplývající výzkumné otázky a byly popsány zvolené metody výzkumu. Následovala charakteristika výzkumného vzorku, kterým byli dva chlapci ve věku šesti let. Oba byli vybráni záměrně na základě předem stanovených kritérií. Samotný výzkum probíhal ve dvou mateřských školách po dobu dvou týdnů. V mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou navštěvují převážně děti s PAS, a v běžné mateřské škole pro děti intaktní. Pozorování bylo zaměřeno na čtyři druhy her řízených pozorovatelkou, kterými byly hra námětová, konstruktivní, pohybová a didaktická, a na hru spontánní neboli volnou, kterou dítě samo volí a vytváří. V závěru práce byly předloženy výsledky získané analýzou a komparací her dětí, byly zodpovězeny výzkumné otázky a vymezeny možné limity práce.

Na základě získaných výsledků lze konstatovat, že hra dítěte s PAS se od hry dítěte intaktního v mnoha aspektech lišila. Do jeho hry se promítly všechny tři oblasti symptomatické triády, které ji často zásadním způsobem ovlivňovaly. Tyto zjištěné skutečnosti mohou napomoci k porozumění této problematice. Jelikož byl ale výzkumný vzorek tvořen pouze dvěma dětmi, získané výsledky nelze zobecnit a pokládat je za statisticky signifikantní. Tomu nasvědčuje také fakt, že symptomatologie poruch autistického spektra je značně heterogenní, a tudíž i kvalita hry jednotlivých dětí s PAS se od sebe velmi liší. Dalo by se tedy říct, že problematika hry dětí s PAS, které se tato práce věnuje, je velmi široká a nabízí prostor pro další výzkumy.

Na závěr bych ráda zmínila, že práce pro mne byla velmi přínosná z hlediska upevnění a prohloubení stávajících vědomostí o problematice poruch autistického spektra a her dětí

předškolního věku při studiu literatury. Nejvíce obohacující však byla samotná práce s dětmi, při které jsem tyto znalosti mohla uplatnit. Během výzkumu jsem nabyla mnoho zkušeností, které budu moci při své další práci s dětmi využít. Prostředí obou mateřských škol bylo velmi příjemné a přístup pedagogů k dětem a jejich zapálení pro práci mne nadchlo.

Seznam bibliografických citací

- AMERICKÁ PSYCHIATRICKÁ ASOCIACE. 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. české vyd. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- BARTUŠKOVÁ, M. et al. 1976. *Pedagogika předškolního věku: učebnice pedagogiky pro pedagogické školy, studijní obor 76-40-6 učitelství na mateřských školách*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-268-76.
- BEYER, J. a L. GAMMELTOFT. 2006. *Autismus a hra: Příprava herních aktivit pro děti s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-157-3.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-2-8.
- DISMAN, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GILLBERG, C. a T. PEETERS. 2008. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-498-4.
- GRAY, P. 2013. Hodnota hry I.: Definice hry. In: *Svoboda učení* [online]. Přeložil Jan TICHÝ. 12-17 [cit. 2020-06-13] Dostupné z: <<https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/>>
- HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HRDLIČKA, M. a V. KOMÁREK (eds.). 2004. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, M. 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-383-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. aktualiz. a rozšířené vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

- KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-409-86.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MAZAL, F. 2007. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-77-3.
- MENŠÍK, J. 2004. *Poznáš, co neznáš: metodická příručka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico. ISBN 80-7346-011-4.
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ (eds.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšířené a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIŠURCOVÁ, V., J. FIŠER a V. FIXL. 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MIŠURCOVÁ, V. a M. SEVEROVÁ. 1997. *Děti, hry a umění*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-18-8.
- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Pardubice: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OPRAVILOVÁ, E. a V. GEBHARTOVÁ. 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PEETERS, T. 1998. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. české vyd. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-X.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozšířené vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘÍHODA, V. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky: učebnice pro vys. školy, 1. [díl]: Vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 74-06-14.
- RUDY, L. J. 2021. The Reasons Autistic Children Play Differently. In: *Verywell Health* [online]. 09-02 [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: <<https://www.verywellhealth.com/autistic-child-form-of-play-259884>>

- SEVEROVÁ, M. 1982. *Hry v raném dětství: Studie o jejich vývoji a motivaci*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 21-084-82.
- SCHOPLER, E. 1999. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-202-5.
- SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. 2006. *Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka : mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-11-5.
- ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, K. 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- TOMANOVÁ, D. 2006. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1426-0.
- ÚZIS ČR [Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR]. 2021. *MKN-10 klasifikace: Prohlížeč* [online]. poslední změna 2021-01-01 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec>>
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VYMAZALOVÁ, E. 2010. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2624-2.
- ZDENĚK, D. 1960. *Pohybové hry*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství.
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam zkratk

PAS	poruchy autistického spektra
ASD	autism spectrum disorders
PDDs	Pervasive Developmental Disorders
WHO	Světová zdravotnická organizace
APA	Americká Psychiatrická Asociace
MKN	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
DSM	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
např.	například
tzv.	takzvaně
et al.	a kolektiv
a kol.	a kolektiv
eds.	editoři
vyd.	vydání
cit.	citováno
s.	strana

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Nevařilová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Kristýna Balátová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Srovnání hry dítěte předškolního věku s poruchou autistického spektra a dítěte intaktního
Název v angličtině:	Comparison of the play of a pre-school child with autism spectrum disorder and an intact child
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se věnuje srovnání hry dítěte předškolního věku s PAS a hry dítěte intaktního. V teoretické části jsou předloženy teoretické základy poruch autistického spektra s akcentem na symptomatologii, charakteristika hry dítěte předškolního věku a na závěr také specifika hry dítěte s PAS. Empirická část je zaměřena na samotný kvalitativní výzkum založený na pozorování několika autorkou řízených her a spontánní hry dětí. Výzkumná vzorek byl tvořen chlapcem s PAS a chlapcem intaktním ve věku šesti let.
Klíčová slova:	hra, předškolní věk, poruchy autistického spektra, autismus, dítě s PAS, dítě intaktní, komparace, kvalitativní výzkum
Anotace v angličtině:	This bachelor's thesis deals with comparison of the play of a pre-school child with ASD and an intact child. In the theoretical part there are presented theoretical basics of autism spectrum disorders with an accent on symptomatology, the characteristics of play of a pre-school child and, finally, the specifics of play of a child with ASD. The empirical part is focused on qualitative research itself based on observation of games led by the author and spontaneous play of children. The

	research sample was made up of a boy with ASD and an intact boy at the age of six.
Klíčová slova v angličtině:	play, pre-school age, autism spectrum disorders, autism, child with ASD, an intact child, comparison, qualitative research
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	Čeština