

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGIKÁ FAKULTA**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Doubravka Raková

Hra u dětí s autismem

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

### **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem tuto kvalifikační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.*

V Olomouci dne 20. 4. 2017

Doubravka Raková

## **Poděkování**

*Děkuji vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za vždy vstřícný přístup, ochotě pomoci a poradit. Děkuji rodině M., se kterou jsem mohla strávit příjemné odpoledne povídáním si a hraním si s jejich synem a dcerou, a která mi pomohla s mou praktickou částí této práce. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za finanční podporu během mého studia a svým přátelům, bez jejichž morální podpory bych se tak daleko ve svém studiu nedostala.*

# Obsah

ÚVOD.....	6
1. Autismus.....	7
1.1 Historický vývoj .....	7
1.2 Etiologie.....	9
1.3 Pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra.....	10
1.4 Triáda postižení.....	13
1.4.1 Sociální interakce .....	13
1.4.2 Komunikace.....	14
1.4.3 Představivost, zájmy, hra.....	16
2. Strukturované učení.....	17
2.1 TEACCH program.....	18
2.1.1 Filozofie a základy u TEACCH programu .....	19
2.1.2 Situace v České republice.....	20
2.2 Základní principy strukturovaného učení .....	20
2.2.1 Individualizace.....	20
2.2.2 Strukturalizace .....	21
2.2.3 Vizualizace .....	22
2.3 Motivace .....	22
3. Hra .....	24
3.1 Hra a hračka v životě dítěte .....	24
3.2 Vývoj hry u zdravého dítěte.....	25
3.3 Hra u dítěte s poruchou autistického spektra .....	27
3.4 Možnosti rozvoje hry u dítěte s autismem .....	29
4. HRA U DĚTÍ S AUTISMEM .....	32
4.1 Cíl práce.....	32

4.2	Kazuistika dítěte s autismem .....	32
4.2.1	Osobní anamnéza.....	32
4.2.2	Současný stav .....	33
4.2.3	Hra .....	35
4.2.4	Prognóza do budoucna .....	36
	ZÁVĚR.....	38
	LITERATURA A PRAMENY.....	39
	SEZNAM ZKRATEK .....	41
	PŘÍLOHY .....	42
	ANOTACE .....	44

## ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma Hra u dětí s autismem. Toto téma jsem zvolila, jelikož můj bratranec je neslyšící autista, a již v útlém věku jsem si všímala, jak se jeho způsob hry a zájmy odlišují od ostatních dětí.

Oblast hry, herních dovedností je také jednou z narušených oblastí dětí s poruchou autistického spektra. Hra těchto dětí bývá velmi omezená a stereotypní, upřednostňují různé rituály a repetitivní činnosti. Proto je velmi důležité, abychom jim ukázali, jakým způsobem mohou trávit volný čas a učit je, jak si hrát a mít radost ze hry. Je to také způsob, jak můžeme předcházet problémovému chování. Často jsem pro svého bratrance i různé hry vymýšlela a zkoušela jsem s ním hrát hry, které mají děti rády – např. pexeso. Nejradši má hry pohybové, pokud možno co nejvíce běhu a různého prolézání.

Bakalářskou práci jsem rozdělila do čtyř kapitol, z nichž tři tvoří část teoretickou a čtvrtá kapitola tvoří praktickou část této práce. První kapitola je věnována úvodu do problematiky poruch autistického spektra, tedy terminologii, historickému vývoji, etiologii, dále popisuje jednotlivé poruchy autistického spektra a tzv. triádu postižení.

Druhá kapitola se věnuje strukturovanému učení. Představuje TEACCH program a základy metodiky strukturovaného učení. Dále popisuje tři základní principy strukturovaného učení – individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. Také je zde začleněna podkapitola věnující se motivaci.

Kapitola třetí se celá zabývá hrou. Popisuje co hra a hračka z psychologického hlediska jsou, a také zdůrazňuje jejich nezastupitelnou roli v životě dítěte. Dále popisuje rozvoj hry u zdravého dítěte, představuje čtyři základní typy hry a následně popisuje specifika hry u dětí s poruchou autistického spektra. V neposlední řadě se zaměřuje na možnosti rozvoje hry u těchto dětí, jak postupovat, jaké jsou časté příčiny problémů v oblasti rozvoje hry a také, jaké zásady by se měly dodržovat.

Čtvrtá kapitola tvoří praktickou část bakalářské práce. Nejprve zmiňuje cíl práce, poté se zaměřuje na kazuistiku dítěte, jeho osobní anamnézu, současný stav, jak se rozvíjí různé aktivity od hrubé motoriky po hru. Zmiňuje problémové chování dítěte. Závěrem se krátce zaměřuje i na prognózu v blízké budoucnosti.

# 1. Autismus

## 1.1 Historický vývoj

„Slovo *autismus* je odvozeno od řeckého „*autos*“, což znamená *sám*.“ (Richman, 2006, s. 11)

První prací vztahující se k pervazivním vývojovým poruchám (dále PDD – mezinárodní zkratka termínu *pervasive developmental disorders*), ačkoliv nepříliš známou je práce z počátku 20. století vídeňského pedagoga Hellera. Ten popsal u dětí tzv. infantilní demenci, která je dnes v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) označována jako Jiná desintegrační porucha v dětství. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Roku 1943 vyšel v časopise *Nervous Child* článek „*Autistic Disturbances of Affective Contact*“ (Autistická porucha afektivního kontaktu), jehož autorem je Leo Kanner – americký psychiatr rakouského původu. (Thorová, 2006) Tato práce obsahuje popis 11 pacientů, pro něž byl charakteristický deficit vytvářet si vztah s druhými lidmi, touha po neměnnosti a neobvyklé reakce na některé běžné podněty. Použití slova *autismus* se později ukázalo jako ne zcela vhodné, jelikož byl výzkum posunut jiným, nesprávným směrem. Poprvé pojem „*autismus*“ použil v roce 1911 Eugen Bleuler v souvislosti se schizofrenií. Kannerovým záměrem nebylo vytvořit spojení mezi jeho výzkumem a schizofrenií, nicméně se tak stalo. (Hrdlička, Komárek, 2004) „*Názvem se Kanner snažil vyjádřit svoji domněnku, že děti trpící autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, nezajímající se o svět kolem sebe, neschopné lásky a přátelství.*“ (Thorová, 2006, s. 34)

O rok později, nezávisle na Kannerovi, publikoval v práci *Autističtí psychopati v dětství* Hans Asperger čtyři kazuistiky. Jeho pacienti se též vyznačovali těžkou poruchou sociální interakce a komunikace, avšak řeč měli vyvinutou dobře (někdy i předčasně). Dále se vyznačovali normální či vysokou inteligencí. Zájmy měli velmi zúžené, stereotypní a vykazovali se motorickou neobratností. (Hrdlička, Komárek, 2006)

Až do počátku 80. let 20. století pokračovaly oba výzkumy (Kanner, Asperger) nezávisle na sobě, což problematice PDD uškodilo. Asperger později uznal podobnost prací, ale Kanner se o práci Aspergera nikdy nezmínil (Gilberg in Hrdlička, Komárek, 2004). Završení série omylů a vzniklých nedorozumění byla hypotéza, která tvrdila, že *autismus* je důsledkem chybné a emocionálně chladné výchovy dětí. Tato hypotéza, jež trvala po celá 50. a 60. léta 20. století, poznamenala celou generaci rodičů, jelikož jim vnucovala pocit viny za postižení svého dítěte. (Hrdlička, Komárek, 2004)



*„Léta jeho raného dětství byla zlá, protože se uzavřel do sebe. A byla ještě horší, než bylo nutné, a to následkem teorie, že všechno je matčina vina. Je snad třeba zvlášť bohaté fantazie k tomu, aby se dalo pochopit, jak bolestné je pro matku, když se její dítě uzavírá do sebe, když nemluví, nesměje se, dívá se skrze ni a bývá někdy úplně bez sebe úzkostí a zoufalstvím? Je snad třeba zvlášť bohaté fantazie k tomu, aby se dalo pochopit, že matku téměř zničí, když se jí více či méně jasně poví, že je to vlastně všechno její vina? Že je jako matka zřejmě nějaká vadná?“ (Orjasaeterová in Thorová, 2006, s. 38)*

Výsledkem těchto hypotéz, které kladly vinu za postižení dítěte na jeho rodiče, byl rozpad rodin, kvůli vzájemnému obviňování se. Mnoho dětí bylo umístěno do ústavní péče v rámci „terapie“. A tak byla výchova, vzdělávání a zlepšování stavu těchto dětí na vedlejší koleji. (Thorová, 2006)

V šedesátých letech 20. století začal Ivar Lovaas pracovat s dětmi s autismem, který při intenzivní individuální terapii využíval modifikaci chování a behaviorální analýzu. Roku 1974 publikoval studii, v níž zveřejnil výsledky práce s devatenácti dětmi. Devět dětí po terapii dosáhlo úrovně zdravých dětí, což mělo velký význam. Společnost si uvědomila, že autismus není důsledkem nevhodné výchovy rodičů a tím vyvolané defenzivní reakce dítěte. První definice autismu byla publikována v roce 1977 Americkou autistickou společností a v roce 1980 byla definice autistického syndromu zahrnuta Americkou psychiatrickou asociací do Diagnostického a statistického manuálu. (Richman, 2006)

Až v 70. letech se objevuje několik prací, které vymezily autismus oproti schizofrenii, a to z hlediska příznaků, průběhu i rodinné anamnézy. (Hrdlička, Komárek, 2004)

V 70. letech proběhl ve Spojených státech amerických výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda děti s autismem pocházejí z vyšších vrstev. Studie neprokázala, že by se autismus vyskytoval spíše u dětí z rodin s lepším sociálně-ekonomickým statusem. Důsledkem toho bylo vyřazení zmínky o vyšším socioekonomickém postavení rodičů z DSM-III-R (revize DSM-III, rok 1987). (Thorová, 2006)

Poprvé se objevila samostatná skupina nemocí zvaná „pervazivní vývojové poruchy“, jež byla charakterizována jako „narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí“, v DSM-III. Tato definice je dodnes platná. Do Mezinárodní klasifikace nemocí se tento koncept dostal až roku 1993. Rozvoj koncepce pokračoval dále. Roku 1981 bylo poprvé použito pojmu vysoce funkční autismus (HFA – high functioning autism) a to pro podskupinu autistických pacientů s normální či nadprůměrnou inteligencí. Ve stejném roce se Lorně Wing podařilo prosadit výraz Aspergerův syndrom (AS) pro pacienty, kteří byli dříve označováni jako „autističtí psychopati“. Od roku 1988 se pojetí autismu rozšiřuje, což reflektují pojmy

„porucha autistického spektra“ (Allen) a „autistické kontinuum“ (Wing). (Hrdlička, Komárek, 2004)

## 1.2 Etiologie

„Co je příčinou autismu, není známo, ale je jasné, že jde o neurologickou poruchu, která se manifestuje v chování.“ (Gillberg, Peeters, 1998, s. 51) Ani v odborné literatuře se nevyskytuje přesná odpověď na otázku, co způsobuje autistické chování. Existují však různé teorie příčin podle způsobu pohledu jednotlivých autorů. (Opatřilová in Pipeková, 2006) Mezi nejčastější udávané příčiny patří choroby infekčního a virového původu, metabolické poruchy či genetické vady.

Prvotní projevy autismu nastávají v prvních třech letech života. Poruchy autistického spektra jsou celoživotním postižením, a ačkoliv se některé projevy objeví již po narození, okolí si neobvyklého chování všimne obvykle později.

V minulosti byl autismus řazen do skupiny mentálních onemocnění a psychóz, a i dnes se může setkat se situací, kdy jsou lidé s autismem léčeni jako duševně nemocní. Proto kvalita života jedince s autismem záleží i na prostředí, ve kterém se narodil a na informovanosti společnosti. (Peeters, 1998)

Kannerovo původní pojetí dětského autismu jako vrozené vady bylo vyvráceno jeho vlastní zmínkou o rodičích, kteří byli odtažití a intelektuálně zaměřeni, a tak podpořil teorii o psychogenním původu autismu. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Klíčovým rokem problematiky autismu byl rok 1943. Toho roku byl publikován v časopise *Nervous Child* článek Leo Kannerova „Autistic Disturbances of Affective Contact“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). Tento článek uveřejnil výsledky Kannerova pětiletého pozorování jedenácti dětí. Ačkoliv tyto děti vykazovaly několikero společných znaků, nesplňovaly kritéria žádné v té době známé kategorie psychických onemocnění. U těchto dětí pozoroval značně odlišný vývoj a neobvyklé chování. (Thorová, 2006)

Dalším důležitým rokem byl rok 1981, kdy Lorna Wingová (britská lékařka) poprvé použila termín **Aspergerův syndrom**, kterým byl nahrazen pojem **autistická psychopatie**, zavedený Hansem Aspergerem. (Wingová se zasloužila o rozšíření znalostí z psychopatologie poruch autistického spektra.) V současné době se stále diskutuje o tom, zda je Aspergerův syndrom samostatnou nozologickou jednotkou, nebo jedním z typů poruch autistického spektra. (Thorová, 2006)

Jak uvádí Thorová (2006), dle Acosty vědecké studie směřují k pojímání autismu jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji. Poruchy autistického

spektra považujeme za vrozené. Autismus je řazen mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Nejedná se o jedno konkrétní místo v mozku, ale spíše o poškození komunikačních a integračních funkcí v mozku. Za předpokladu existence různorodých projevů existuje i variabilita v příčinách. Významnou roli mají genetické faktory. Na vzniku autismu se podílí s velkou pravděpodobností různý počet genů, a to v různé míře. Genetickou predispozici ke vzniku PAS tvoří specifické geny, ovšem aby došlo ke vzniku poruchy, musí být v kombinaci s jinými vlivy.

### 1.3 Pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra

*„V DMS-IV (stejně jako v ICD-10) je autismus zařazen mezi kategorie „pervazivních vývojových poruch“, mezi „mentální retardace“ a „specifické vývojové poruchy“.*“ (Peeters, 1998, s. 10) Pervazivní vývojové poruchy jsou řazeny mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená vše prostupující, a tak vyjadřuje fakt, že je vývoj narušen do hloubky v mnoha směrech. Dítě s touto poruchou vnímá, prožívá a chová se jinak. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

Poruchy autistického spektra jsou vždy diagnostikovány na základě celkového chování ve specifických oblastech, nikoliv pouze na základě několika projevů. Britská psychiatrička Lorna Wing vymezila v sedmdesátých letech tři klíčové problematické oblasti, které jsou pro diagnózu důležité a nazvala je „triádou narušení“. Oblastmi jsou:

- sociální chování;
- verbální i neverbální komunikace;
- představivost.

Termín poruchy autistického spektra (autistic spectrum disorder, ASD) navrhly roku 1979 Lorna Wing a Judith Gould. Společným jmenovatelem těchto poruch jsou problémy ve výše uvedené triádě. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

**Dětský autismus (DA) (F84.0)** – je jádrem poruch autistického spektra, především z historického hlediska. Stupně závažnosti jsou různé, od mírné formy (málo mírných symptomů) až po formu těžkou (velké množství závažných symptomů). Problémy se musí projevit v každé části diagnostické triády. Kromě poruch v klíčových oblastech triády se u jedinců mohou projevit i další dysfunkce, jež se navenek mohou projevit odlišným, abnormním až bizarním chováním. Pro dětský autismus je typická značná variabilita symptomů. Syndrom je možné diagnostikovat v každé věkové kategorii. (Thorová, 2006)

**Atypický autismus (F84.1)** – je diagnózou, kterou použijeme v případě, jestliže porucha jedince nesplňuje zcela kritéria pro dětský autismus, a to buď tím, že nejsou naplněny

všechny tři okruhy diagnostických kritérií, nebo pokud je opožděný nástup po třetím roce života. (Hrdlička, Komárek, 2004) Nicméně u dítěte se vyskytuje řada specifických symptomů z oblasti sociální, behaviorální a emocionální, jež se shodují s potížemi, které mají lidé s autismem. Sociální dovednosti bývají narušeny méně, avšak z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus od autismu dětského nemusí lišit. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007)

**Rettův syndrom** (F84.2) – je doprovázen těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Poprvé tento syndrom popsal Andreas Rett, rakouský dětský neurolog, který roku 1966 publikoval popis jedenadvaceti dívek a žen se stejnými příznaky, kterých si všiml ve své klinické praxi. (Thorová, 2006) Vyskytuje se pouze u žen – u chlapců mutace genu způsobí těžkou encefalopatii, a tak plod nebo novorozenec nepřežije. Příčina Rettova syndromu je tedy genetická a vyskytuje se na raménku X chromozomu. Od roku 2001 je možné diagnostikovat Rettův syndrom i v České republice. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) Charakteristikou tohoto syndromu je do pátého měsíce normální, nebo téměř normální vývoj, který je následován ztrátou řeči, manuálních dovedností a zpomalením růstu hlavy. Toto je doplněno krouživými, svíravými či tleskavými pohyby rukou, které mohou připomínat pohyb rukou při mytí, a různými zdravotními problémy (např. epilepsie, skolióza). Několik let po propuknutí Rettova syndromu ještě dívky vykazují některé sociální zájmy a schopnosti, ovšem pravidelným výsledkem bývá těžké mentální postižení. (Hrdlička, Komárek, 2004)

**Jiná dětská dezintegrační porucha** (F84.3) – byla poprvé popsána roku 1908 Teodorem Hellerem, který publikoval případ šesti dětí, u nichž mezi třetím a čtvrtým rokem, ačkoliv předtím vývoj probíhal uspokojivě, došlo k výraznému regresi a nástupu těžké mentální retardace. Porucha byla dříve známá pod názvy dementia infantilis, Hellerův syndrom či desintegrační psychóza. Po období normálního vývoje, trvajícím minimálně dva roky, nastává úpadek v doposud nabytých schopnostech. Nástup poruchy se udává mezi druhým a desátým rokem, nejčastěji v období mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců, střídané obdobím stagnace. Zhoršují se komunikační a sociální dovednosti. Po tomto období může nastat období opětovného zlepšování dovedností, ovšem normy dítě nikdy nedosáhne. (Thorová, 2006)

**Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby** (F84.4) – je nejasně definovaná porucha, která je uváděna pouze v MKN-10, DMS-IV tuto poruchu neuznává. Porucha sdružuje hyperaktivní syndrom (nereagující na stimulancia), mentální retardaci s IQ pod 50 a stereotypní pohyby a/nebo sebepoškozování. V období dospívání by

měla mít hyperaktivita tendenci být nahrazena hypoaktivitou, to u pravé hyperkinetické poruchy není obvyklé. Sociální narušení autistického spektra se nevyskytuje. (Hrdlička, Komárek, 2004)

**Aspergerův syndrom (AS) (F84.5)** – je termín, který byl do praxe zaveden roku 1981 Lornou Wing, a nahradila tak termín autistická psychopatie Hanse Aspergera, který se do té doby používal. (Hrdlička, Komárek, 2004) Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy, a u něhož stále pokračují spory, zda je Aspergerův samostatná jednotka, nebo se jedná o část autistického kontinua. V současné době je samostatnou nozologickou jednotkou. (Thorová, 2006) Patří sem lidé s normální, ve všech oblastech dobrou či někdy i nadprůměrnou inteligencí. Je zde však určitá porucha, úzce se pojící s funkcemi, které jsou narušeny i u klasického autismu. (Gillberg, Peeters, 1998) Hlavními příznaky Aspergerova syndromu jsou omezené sociální dovednosti, neobratnost udržovat konverzaci v pravém slova smyslu, a také hluboký zájem o specifickou oblast či jev (např. dopravní prostředky, vědní oblast aj.). Tyto děti mají problémy s porozuměním příslovím, jelikož jejich chápání je doslovné. Příznačná je také pečlivá řeč, která může nabývat podoby pedantické posedlosti. (Attwood, 2005) Dalším problémem je porozumění společenským pravidlům, která jsou ostatním lidem automaticky srozumitelná. Obtížně pochopitelné jsou i potřeby cizích lidí, a tak mohou působit egocentricky. Děti, i dospělí, s Aspergerovým syndromem snadno podléhají stresu. Jejich schopnost vyjádřit své pocity je omezená. Bývají náchylní k sebepodceňování, hledání chyb a odsuzování sebe sama. (Thorová, 2006) Problémové chování je často doprovázeno impulzivitou, poruchami aktivity a pozornosti, nutkavostí v chování a těžko usměrnitelnými, nepřerušitelnými a neodklonitelnými zájmy. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) „*Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.*“ (Asperger in Thorová, 2006, s. 185)

**Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)** – je kategorie v Evropě ne příliš často užívaná. Diagnostická kritéria nejsou blíže specifikována. (Thorová, 2006)

**Pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (F84.9)** – diagnóza, jež je využívána v raném a předškolním věku za předpokladu, že klinický obraz poruchy není plně vyhraněný. Je nutné dítě diagnosticky sledovat, jelikož by se mělo jednat o přechodnou kategorii. (Thorová, 2006)

**Autistické rysy** – jelikož chybí jednotná definice, není jasné, zda autistické rysy jsou synonymem pro symptomy poruch autistického spektra, nebo se jedná o označení projevů dětí, jejichž chování intenzitou a frekvencí neodpovídá diagnostickým kritériím žádné

z poruch autistického spektra. Ačkoliv autistické rysy nejsou diagnózou, v České republice se těší velké oblibě. (Thorová, 2006)

## 1.4 Triáda postižení

*„Děti s triádou postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti se pravděpodobně rodí bez schopnosti anebo jen s omezenou schopností porozumět a vytvářet normální druh specifických zvuků. Nemají také schopnost vnímat své okolí způsobem, který by jim pomáhal vytvářet komplexní pochopení tohoto okolí, uvědomovat si, že lidské bytosti jsou extrémně důležité a jsou to potencionální partneři v procesu sociální interakce.“ (Wing in Peeters, 1998. s. 90)*

### 1.4.1 Sociální interakce

*„Sociální vztahy byly jednou definovány jako „abstraktní symboly v permanentním pohybu“. V tomto smyslu je řeč více „statická“: slova jsou přinejmenším stejná. Ale žádná sociální situace se přesně neopakuje. Význam sociálních vztahů není nikdy úplně přesný, je potřeba neustále analyzovat to, co pozorujeme a jaký to má skutečný význam.“ (Peeters, 1998, s. 81)*

Sociální chování lze u dětí pozorovat již od prvních dnů, týdnů, života. Oční kontakt, sociální úsměv a sociální broukání se upevňuje každým měsícem vývoje a sociální chování se stává diferencovanějším. Je samozřejmé, že porucha sociální interakce se u jedinců s PAS s úrovní postižení liší. Lze říct, že sociální intelekt jedince s PAS je oproti mentálním schopnostem vždy v hlubokém deficitu. (Thorová, 2006)

*„... Vzpomínám si, že po jednom zvláště náročném dni jsem si vzala Tomáše k sobě do pokoje, aby si ostatní děti mohly udělat v klidu úkoly. Bylo toho na mne strašně moc a propukla jsem v pláč. Pak jsem viděla, jak se malý Tomáš začal ke mně plížit. Myslela jsem, že mne chce uklidnit a začala jsem plakat štěstím ještě více. Pak dal své ruce na mé oči a začal se smát. Byly to ty blýskavé slzy, které ho fascinovaly.“ (Hilde de Clerq in Peeters, 1998, s. 83)*

Sociální vztahy, které působí intaktním dětem radost a uspokojují je, paradoxně pro děti s PAS působí hrozivě. Vyvolávají podráždění a potřebu izolovat se, jakožto formu obrany. Příčinou není špatný vztah matka – dítě, ale odlišná biologická výbava dítěte s PAS spojená s odlišným kognitivním stylem, což pro intaktní společnost znamená, že dítě s PAS reaguje na jakékoli projevy náklonosti (verbální, úsměv, objetí, oční kontakt) nepřiměřeně, nevhodně. (Peeters, 1998)

Koncem sedmdesátých let dvacátého století (1979) Lorna Wing popsala tři typy sociální interakce jedinců s PAS. Jedná se o typ osamělý, pasivní a aktivní – zvláštní. Roku 1996 přidala ještě čtvrtý typ jedince s PAS, typ formální. Toto rozlišení se běžně užívá. Je důležité říci, že způsob sociální interakce není stálý a s věkem se může měnit. (Thorová, 2006)

Sociální chování **typ osamělý** se projevuje minimální nebo žádnou snahou o fyzický kontakt, kterému se může i v některých případech vyhýbat. Tito jedinci neprojevují zájem o kontakt s okolím, se společností, neprojevují zájem o komunikaci. V raném věku se nemusí projevovat separační úzkost, nadržují se v blízkosti rodičů. S věkem se ve většině případů kontakt s blízkými osobami zlepšuje. (Thorová, 2006)

Sociální chování **typ pasivní** se projevuje omezenou spontaneitou v sociální interakci, kdy jedince kontakt neinicuje, ale ani se mu nevyhýbá. V této skupině ovšem bývá poměrně hodně dětí, které se z fyzického kontaktu těší. Jedinci mívají omezenou schopnost empatie, sdílet s další osobou radost. Komunikaci využívají především k uspokojování základních potřeb. (Thorová, 2006)

Sociální chování **typ aktivní – zvláštní** se projevuje až přílišnou spontaneitou v sociální interakci. Jedinci mívají potíže dodržet intimní zónu druhých osob, nechápou pravidla společenského chování. Sociální kontakt je nepřiměřený. Mimika a gestikulace může být přehnaná až bizarní, oční kontakt je ulpívavý, nebo postrádá komunikační funkci. (Thorová, 2006)

Sociální chování **typ formální, afektovaný** bývá typický pro jedince s vyšším inteligenčním kvocientem (IQ). Vyjadřovací schopnosti těchto jedinců jsou dobré. Řeč bývá příliš formální, působí strojeně. Jedinci mívají potíže s pochopením nadsázky, ironie či vtípem. V oblíbenosti mají různé společenské rituály, jejichž dodržování může působit obsesivně. (Thorová, 2006)

## 1.4.2 Komunikace

*„Komunikace je hlavním prostředkem, jímž se přiřazuje věcem jejich význam. Představuje mezilidskou dopravu významů. Skrze komunikaci je význam přenášen z jedné osoby na druhou.“* (Vermeluen, 2006, s. 59)

*„Pracoval jsem s Annou od chvíle, kdy jí bylo 26 měsíců. Měla veliké modré oči, a kdykoliv jsem vstoupil do třídy, upřela je na mě. V den, kdy jsme se poznali, jsem k ní přišel a pochoval ji. Okamžitě se na mě usmála, a tak jsem s ní začal pomalu otáčet v rukou. Smála se a zakláněla hlavu. Tuto hru jsme hráli několik minut. Když jsem vstoupil do třídy následující*

*ráno, přiběhla ke mně a natáhla ruce. Čekal jsem, co bude dál. Neřekla ani slovo, nevydala ani hlásku. Ale měla neustále zvednuté ruce a šlapala mi na nohy! Její ruce a prosící oči nade mnou nakonec zvítězily – zvedl jsem ji a otočil. Aniž by řekla slovo, přesně jsem věděl, co chtěla!“* (Bondy, Frost, 2007, s. 15)

Narušená komunikace je přítomna u všech dětí s PAS. U některých dětí lze pozorovat absenci verbální komunikace a nonverbální komunikace je také narušena. Jiné děti verbálně komunikují, ovšem toto osvojení řeči neplní komunikační funkci. (Urbanovská, 2011)

#### **1.4.2.1 Kvalitativní narušení verbální komunikace**

Těžkosti v oblasti verbální komunikace se projevují ve všech rovinách. Velmi časté je narušení expresivní složky řeči a úroveň řeči je v rozporu s mentálním věkem. Percepce je také narušena. Děti s PAS často nerozumí lidské řeči, vnímají ji jako změť zvuků. (Vermeulen, 2006)

*„Slova lidí byla mumlající zmatek a hlasy pouhým vzorkem zvuků. Naučila jsem se v nich ztrácet, naučila jsem se ztrácet ve vzorečku na tapetách či koberci, ve zvucích, které se opakovaly. Slyšela jsem nesrozumitelné mumláni a potom jsem dostala facku. Svět se mi zdál netrpělivý, tvrdý a krutý. Naučila jsem se odpovídat mu ječením, křikem, ignorací či útekem pryč.“* (Thorová, 2006)

U dětí, které verbálně komunikují, bývá zaznamenávána odlišnost v oblasti prozodie. Řeč je monotónní, mechanická, působí uměle. Hlas je posazený příliš vysoko nebo příliš nízko, mají potíže s modulací hlasu. Také rytmus řeči je jiný. Dítě s PAS může mluvit krátce, úsečně, slova spíše vyštěkává, nebo naopak mluví pomalu, vlekle. Obtíže nastávají také při percepci prozodických faktorů, kdy nedochází k pochopení jemných prozodických nuancí v řeči ostatních lidí. (Thorová, 2006)

V řeči se dále vyskytují agramatismy, obtíže s užíváním zájmen (osobních, přivlastňovacích), se skloňováním, časováním i s rody, echolálie s komunikačním významem. Často se setkáváme s logoreou, děti řadí slova volně, bez pravidel. Obvyklá je také literární přesnost. Tedy vše, co je řečeno, je chápáno doslovně. (Thorová, 2006)

#### **1.4.2.2 Kvalitativní narušení neverbální komunikace**

Kvalitativní narušení nonverbální komunikace se projevuje v odlišném užívání gest, mimice, postavení těla a zrakového kontaktu. V případě gest často chybí deklarativní ukazování, které slouží k upoutání pozornosti. Běžně využívaná gesta v komunikaci chybí, jako je kývnutí hlavou, jsou užívána pouze sporadicky, v naučených situacích nebo na vyzvání. Mimika může být živá, ovšem neodpovídající situaci a neplnící komunikační funkci.



Sociální úsměv chybí, nebo je nepatrný, jindy může být křečovitý. Poloha těla je nepřírozená, např. schoulení do klubička, nakloněná hlava. Dítě s PAS má potíže udržet si vhodnou vzdálenost od komunikačního partnera. V oblasti zrakového kontaktu se můžeme setkat s vyhýbáním se pohledu do očí, ale i s přílišně ulpívavým pohledem. Často bývá narušená koordinace pohledu s ukazováním a schopnost sledovat pohled druhého. (Thorová, 2006)

Mnohé děti s PAS svá přání vyjadřují fyzickou manipulací s druhou osobou – vedení, postrkávání. (Thorová, 2006)

### 1.4.3 Představivost, zájmy, hra

*„Porozumět každodennímu životu stojí lidi s autismem nesmírnou námahu. Pochopit, že kartáček na zuby může být zelený i červený, si vyžádá velké intelektové vypětí. Nejméně pět různých věcem, na kterých jezdíme, říkáme kolo. Dvanáct předmětů, každý jiného tvaru a barvy, nazýváme stejným slovem sklenice.“ (De Clerq, 2007, s. 51)*

Poslední z triády problémových oblastí u jedinců s PAS je narušená schopnost představivosti. Podstatnou součástí vývoje imaginace je rozvoj imitace, která se s věkem rozvíjí a představivost je více komplexní. Týká se i přemýšlení o myslích jiných osob. Výsledkem je schopnost plánování. Narušená schopnost nápodoby a symbolického myšlení má u dítěte následek, že se nerozvíjí hra, která je jedním ze základů pro učení. Nedostatečná imaginace způsobuje, že se dítě přednostně věnuje činnostem (aktivitám), které jsou obvykle preferovány mladšími dětmi, tedy dítě s PAS se soustřeďuje na stereotypní činnosti. Vývoj a kvalita hry závisí na již zmíněné schopnosti imaginace, motoriky, úrovni myšlení a sociálních dovedností. (Thorová, 2006)

Myšlení jedinců s PAS je doslovné, činí jim velké potíže porozumět symbolům. Mluvené slovo, text, obrázky i předměty jsou symboly na různých úrovních, což znamená, že zastupují nebo nahrazují něco jiného. (De Clerq, 2007)

Jedinci s PAS vyhledávají aktivity, které jsou repetitivní (opakující se v čase) a upřednostňují stereotypní chování. Často u těchto jedinců bývá pozorováno silné zaujetí pro nějaké činnosti, téma, které je doprovázeno neodklonitelností a ulpíváním. (Thorová, 2006)

## 2. Strukturované učení

*„Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou.“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 168)*

Strukturované učení vychází z metodiky TEACCH programu.

Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008) základem je behaviorální a kognitivně – behaviorální intervence, postavena na učení a chování. Behaviorální intervence se zaměřuje na vnější změnu podmínek učení a chování jednotlivce, zatímco kognitivně – behaviorální intervence se kromě toho zaměřuje také na změnu jeho myšlení.

Základním cílem strukturovaného učení je co nejvyšší možná míra nezávislosti a samostatnosti osob s PAS a jejich zapojení do běžného života.

### **Specifika a obecné principy strukturovaného učení:**

- **Fyzická struktura** – jedná se o specifickou a velmi názornou organizaci prostoru, kdy nábytek a pracovní pomůcky jsou uspořádány tak, aby co nejvíce napomáhaly snadné orientaci a výuce dítěte.
- **Vizuální podpora** – důraz je kladen na předávání informací vizuální podobou, nikoliv verbální, což zmírňuje handicap dítěte v oblasti paměťových, komunikačních a abstraktních schopností. Vizuální podpora zvyšuje samostatnost a pocit jistoty.
- **Zajištění předvídatelnosti, vizualizace času** – užíváme různých forem denních a pracovních režimů, čímž usnadníme dítěti nácvik komunikace, zlepšíme adaptabilitu a snížíme pocit úzkosti.
- **Individuální přístup** – metody užívané při práci s dítětem s PAS musíme vždy přizpůsobit jeho mentálnímu věku i deficitům. Velmi důležitá je individuální analýza chování, jelikož se často můžeme setkat s tím, že stejné chování má odlišné příčiny.
- **Dokumentace a zaznamenávání údajů** – četnost spontánní komunikace, výskyt problémového chování, splnění či nesplnění úkolu aj. je vyznačováno do speciálních záznamových archů. Tyto údaje jsou velmi důležité pro komunikaci mezi učitelem a rodiči, k analýze chování a k hodnocení postupu a následného plánování práce pedagoga. (Hrdlička, Komárek, 2004)

## 2.1 TEACCH program

*„S pomocí Úřadu pro vzdělávání a Národního institutu národního zdraví jsme vytvořili v Severní Karolině celostátní program pro Výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace (TEACCH = Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). V tomto programu jsme se snažili o integraci adaptované péče doma v rodině, specializované vzdělávání ve škole a podporu veřejného sektoru, to vše za úzké spolupráce a podpory rodičů (Reichler, Schopler, 1976).“*  
(Schopler, Lansing, Waters, 2000, s. 7)

**TEACCH** program vznikl roku 1966 v Severní Karolině v Chapel Hill (USA), pod vedením, světového odborníka na autismus, profesora Erica Schoplera. Tento program byl reakcí na dezinformace a nepochopení autismu vykládaného podle psychoanalytických představ. Program vznikl v univerzitním prostředí, odkud se postupně šířil do ostatních států USA, a poté do Evropy. TEACCH program je neustále rozvíjen a doplňován týmem expertů, který usiluje o zlepšení adaptace jedinců s PAS, spolupracuje s jejich rodinami a stanovuje individuální vzdělávací program.

TEACCH program klade důraz na tři základní principy:

- Individuální hodnocení a individuálně výchovně-vzdělávací přístup
- Strukturované prostředí
- Vizuální podpora (Mühlpachr in Vítková, 2004)

Důležitým momentem bylo, když se na autismus začalo nahlížet jako na vrozenou vývojovou poruchu. Rodiče, kteří do té doby byli považováni za příčinu problému svých dětí, se stali součástí týmu odborníků. Společně vytvořili domácí výukový program, který byl uskutečňován rodiči doma pod vedením odborníků, a jehož základem se stala metodika strukturovaného učení. Rodiče s dětmi pracovali každý den a postupně se tento program přenesl z prostředí domácího do prostředí vzdělávacích institucí. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Počáteční výzkumný grant dokázal, že rodiče mohou účinně spolupracovat na terapii a na tomto základě byla státem schválena legislativa, která umožnila realizovat tento program. Rodiče jsou účastníky terapie počínaje předškolním věkem dítěte, konče jeho dospělostí. Program poskytuje pomoc ve třech hlavních oblastech života – uspořádání domácí péče, vzdělávání a společenské uplatnění. (Schopler, Mesibov, 1997)

V Severní Karolině bylo založeno šest diagnostických center specializovaných na autismus, která se zabývají nejen diagnostikou, školením a podporou rodičů, odbornou

výukou specialistů, ale věnují se i poradenství v rodinách. S každou školou je uzavřena smlouva, podle které se uskutečňuje vzdělávání probíhajících ve sto šedesáti třídách přidružených k TEACCH. Třída je tvořena šesti až osmi žáky, jedním učitelem a jedním asistentem. Děti mohou být vyučovány v normálních třídách nebo jiných vzdělávacích jednotkách. (Schopler, Mesibov, 1997)

TEACCH program přistupuje k dětem jako k jedinečným individualitám. Výuka se méně zaměřuje na deficity dítěte a upřednostňovány jsou jeho silné stránky a zájmy. Důležité je strukturované prostředí, pevný denní režim a vizuální pomůcky. (Richman, 2006)

Opírá se o experimentální psychologii a opakované vyhodnocování, což umožňuje zdokonalování vybraných technik a stálou progresivitu. TEACCH program pracuje s metaforou ledovce, tedy nad hladinou jsou viditelné projevy chování (bití, kousání, apod.) a pod hladinou jsou skryté potíže, které toto chování vyvolávají (chybný sociální úsudek, problémy dorozumívání, apod.) (Jelínková, 2002)

*„Program TEACCH začínal s malou skupinou dětí a jejich rodiči, jejichž obtížné postavení jsme se snažili zlepšit na naší klinice (Schopler, Reichler, 1971). Nejprve mne vyburcovalo nepochopení plynoucí z nepřátelské a dramatické freudovské předpojatosti, jak ji prosazoval Bruno Bettelheim (Schopler, 1993). Vztah mezi psychoanalytickou karikaturou podle Bettelheima a demoralizujícím vlivem této teorie na rodiny s autistickým dítětem byl zcela zřejmý, což nás vedlo k tomu, abychom vytvořili program založený na protichůdné filozofii. Rodiče nejsou zdrojem postižení, ale zdrojem jeho rehabilitace. Empirické ověření tohoto předpokladu nám umožnilo, abychom zůstali zaměřeni na klienta a náš program dosáhl celostátního rozšíření a všeobecné podpory.“ (Schopler, Mesibov, 1997, s. 74)*

### **2.1.1 Filozofie a základy u TEACCH programu**

- individuální přístup k dětem
- aktivní generalizace dovedností (prostupnost a propojenost školního a domácího prostředí)
- úzká spolupráce s rodinou
- integrace lidí s autismem do společnosti
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí
- pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí
- aktivní snaha o pedagogickou intervenci, řešení problematického chování

(THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M. *Strukturované učení* [online]. Dostupné na: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html> - cit. 8.4. 2017)

### **2.1.2 Situace v České republice**

Před rokem 1989 byla povědomost o problematice autismu na nízké úrovni, později se ovšem situace měnila. Již roku 1990 vznikla sekce Sdružení na pomoc mentálně postiženým Autistik. O čtyři roky později se Autistik osamostatnil jako nezávislé občanské sdružení, které se zasloužilo o informovanost veřejnosti o autismu, navazovalo kontakty s odborníky a v neposlední řadě organizovalo přednášky. Mezi prvními přednášejícími, a také vlivnými, byli Eric Schopler, Margaret Lansing a Theo Peeters, kteří se zasloužili o vývoj přístupu k osobám s autismem. Přednášeli o metodice TEACCH programu – strukturovaném učení, díky čemuž se tato metodika stala základním přístupem v intervenci u osob s autismem. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Důsledkem těchto aktivit byly častější požadavky na vytvoření speciálních tříd pro děti s autismem. První takto oficiálně zřízená třída vznikla ve školním roce 1993/1994 při tehdejší Pomocné škole v Praze 10, ulice Chotouňská. Během následujících let tříd přibývalo. Základem pro komplexní vzdělávací program bylo pořádání kurzů, které by se zaměřovaly i prakticky. Účastníci pracovali ve vybraných zařízeních a učili se tak prakticky metodiku strukturovaného učení. Kurzy dále organizovala APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem, která byla založena roku 2000 Kateřinou Thorovou, Zuzanou Žampachovou a Martinem Polenským. Posláním této organizace je poskytovat lidem podporu, která jim je schopná umožnit žít, vzdělávat se a pracovat v běžném prostředí. (Čadilová, Žampachová, 2008)

## **2.2 Základní principy strukturovaného učení**

Základním pravidlem je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů. Tento systém je uplatňován ve všech oborech lidské činnosti, což nám umožňuje lépe se orientovat a vnímat vzájemné souvislosti. Pokud lidé s autismem toto zvládnou a naučí se správně zorientovat, celkově tak zvýší svou nezávislost na okolí a samostatnost. Díky tomu jim bude umožněno aktivnější učení, usnadní jim to organizaci pracovních činností, v neposlední řadě se zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### **2.2.1 Individualizace**

Ve výchově a vzdělávání se často mluví o individuálním přístupu, čímž je myšleno poznání jedince, individuální řešení jeho problémů a práce s tímto jedincem v individuálním

vztahu. Jelikož poruchy autistického spektra jsou ve svých symptomech velmi různorodé a variabilita projevů je v rámci jednotlivých diagnóz široká, je nutné, aby nastavení každé intervence bylo zcela individuální. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Jak uvádí Thorová a Semínová (dostupné na: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni.html> - cit. 8.4. 2017) je z hlediska individuálního přístupu zapotřebí:

- za pomoci psychologického vyšetření či pedagogického pozorování zjistit úroveň v jednotlivých vývojových oblastech dítěte
- zvolit vhodný systém komunikace dle stupně abstraktního myšlení
- vytvořit vhodné pracovní místo a strukturovat prostředí
- sestavit individuálně vzdělávací plán
- analyzovat problémové chování a vytvořit strategie k jejich řešení

Individualizace v tomto případě neznamena pouze individuální volbu metod a postupů, ale především také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### 2.2.2 Strukturalizace

*„Znamená vnesení pevného řádu, přesné posloupnosti činností a jednoznačného uspořádání prostředí do života člověka s autismem. Svět dostane logiku a řád. Namísto chaosu nastoupí pocit bezpečí a jistoty, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné.“* (Opatřilová in Pipeková, 2006, s. 324)

Struktura prostředí, v němž se osoba s autismem pohybuje, mu pomáhá v prostorové orientaci a dává mu odpověď na otázku „kde?“. Struktura vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chování, čímž nabízí „jistotu“. Struktura času umožňuje člověku s autismem předvídat události, čas se tak stává konkrétní. Struktura pracovního programu využívá např. krabic s vnitřní strukturou, šanony nebo sešity, rozstrukturované činnosti s vizualizací jednotlivých kroků apod. K provádění jednotlivých úkonů (např. čištění zubů) je důležité sestavit schéma po sobě následujících elementárních kroků, které vedou k cíli. Postupem času, kdy se jedinec naučí jak postupovat, je možné schéma zjednodušit. Pokud toto schéma činnosti nemá k dispozici, může se chovat jako člověk, který ztratil paměť. (THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M. *Strukturované učení* [online]. Dostupné na: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni.html> - cit. 8.4. 2017)

Vhodně vytvořené strukturované prostředí znamená, že se vytyčí místa pro jednotlivé činnosti dne, ať už se jedná u učení, hru, prostor pro odpočinek apod., která by se neměla přemísťovat, jelikož to pro jedince s autismem znamená velké narušení řádu. Dále je důležité, aby se na místech, která jsou vyčleněna pro určité činnosti, neprováděly jiné aktivity. Místa vytyčená pro jednotlivé činnosti by měla být jasně ohraničená – může se jednat o barevné koberce, barevné pásy na zemi apod.

(THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M. *Strukturované učení* [online]. Dostupné na: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni.html> - cit. 8.4. 2017)

### **2.2.3 Vizualizace**

U většiny osob s PAS se řadí vizuální vnímání a myšlení k silnějším stránkám. Díky vizuální podpoře snadněji a samostatněji zvládají strukturu prostoru, času a jednotlivých činností. Rozvíjí také komunikační dovednosti. Strukturu a vizuální podporu není možno oddělovat, vždy se budou vzájemně doplňovat a ovlivňovat. Pokud se bude jednat o kombinované postižení autismus a těžké zrakové postižení, je vhodné využívat haptickou vizualizaci. V tomto případě musí být využity snadno identifikovatelné a nezaměnitelné předměty. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Většina z nás využívá diář, kalendář a hodinky ke zviditelnění abstraktního pojmu čas. A stejně tak i lidé s autismem se potřebují orientovat v čase, „vidět“ ho. Neposkytneme-li jim tuto vizualizaci času zvenčí, pomohou si sami. Vytváří si svou vlastní předvídatelnost a to skrze nefunkční rituály a stereotypy. Pokud se některý den sled činností změní, nastanou obvykle „problémy s chováním“. Bude-li ovšem změna zaznamenávána ve „vizualizovaném denním programu“ a dítě na změnu bude připraveno, je zde pravděpodobnost, že k žádným problémům nedojde.

(THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M. *Strukturované učení* [online]. Dostupné na: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni.html> - cit. 8.4. 2017)

## **2.3 Motivace**

Každé dítě potřebuje být k činnosti motivováno – musí vědět, proč má něco udělat. Každý správně splněný úkol má být následován odměnou. V případě postižených dětí je pochvala nedostačující, odměna musí být konkrétní a je velmi individuální. Pro někoho je odměnou, že si smí hrát s oblíbenou hračkou, pro jiného poslech hudby a menší děti se nejčastěji odměňují nějakou sladkostí.

I v tomto případě je nutné využití strukturalizace a odměnu předem vizualizovat, a to tím, že obrázek odměny umístíme do pracovního rozvrhu za požadovaný úkol. (Schopler, 1998)

Vhodnými motivacemi lze předcházet problémovému chování a můžeme ovlivnit chování, které je v dané situaci přiměřené. Poskytování odměn tak může vést k trvalému zlepšení chování. Aby byla odměna co nejúčinnější, musí následovat okamžitě po splnění požadovaného úkolu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Formy odměňování lze zařadit do tří skupin. Nejnižší formou odměny je odměna materiální, tedy jídlo, které má dítě rádo nebo nějaké drobné předměty. Vyšší formou je odměna činnostní, kdy má dítě možnost vykonávat své oblíbené činnosti, např. puzzle, poslech hudby. Sociální odměna je nejvyšší formou odměňování, jedná se o verbální pochvalu, ocenění za provedenou práci. Avšak řada dětí s autismem má s tímto způsobem odměňování potíže, jelikož jí zcela neporozumí, a tak když je uplatňována, měla by být spojena s nižší formou odměny. Ovšem k odměňování lze využít i tzv. **žetonový systém odměňování** (Token economy). Za správně splněné úkoly dítě dostává žetony, které jsou odměnou v tento moment poprvé a podruhé jsou odměnou, nasbírání-li určitý počet žetonů, a tak je může vyměnit za oblíbenou aktivitu nebo věc. Tímto způsobem se dítě dostává k odměně postupně a celé přiblížování je vizualizováno. (Čadilová, Žampachová, 2008)



## 3. Hra

### 3.1 Hra a hračka v životě dítěte

*„Nikdo nepochybuje o tom, že hra je klíčovým faktorem, který ovlivní život dítěte. Hra přináší dítěti radost, základy hry jsou smysluplné a přispívají k všeobecnému rozvíjení osobnosti dítěte. Hra také vyplňuje většinu času běžného života dítěte a dospělí si obvykle vzpomínají na dětství jako na období radosti a her.“ (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 11)*

A jakou má hra funkci? Hra je pro dítě přípravou na práci, na zastávání důležitých úloh a rolí, jež má dospělý jedinec ve společnosti. Dítě při hře rozvíjí své schopnosti, a také se intenzivně a mnohostranně cvičí. (Říčan, 2014)

Hra je chování různorodé a komplexní. V životě dítěte zdravého, i v životě dítěte s postižením, má klíčovou úlohu. (Jelínková, Netušil, 2001) Hře připadá významná úloha v socializačním procesu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

*„Hra je aktuální činnost volená i uskutečňovaná zcela svobodně, není osobně vědomým „prostředkem k cíli“, ale spíše „cílem sama o sobě“.“ (Čačka, 2000, s. 150)*

*„Existuje ovšem celá řada pokusů o definici hry a o vysvětlení její podstaty, jejího vzniku a účelu. Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě „domů“ nebo dlouhé čekání v křoví bez pohybu při hře na schovávanou).“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100)*

Dětství tedy především zůstává „věkem her“, ovšem tak, jako lze pozorovat přechod od raných aktivit (experimentace) ke hře, lze pozorovat i pozvolný přechod od hry k zájmům. Avšak hra nikdy neztratí svůj význam. (Čačka, 2000)

Hračka je jedním z těžko nahraditelných a podstatných činitelů v životě dítěte. Na jedné straně slouží k dětským hrám a zábavám, na straně druhé pomáhá k poznávání světa opravdových věcí, které jsou zapotřebí k práci a životu vůbec. Je možné říci, že většina hraček modeluje jistým způsobem skutečnost – např. loutky zastupují osoby, autíčka a mašinky v modelové situaci plní funkci skutečných dopravních prostředků. (Jelínková, Netušil, 2001)

*„Hra vyvolává představu možností, pokračování a řešení, aktivizuje myšlení a pomáhá k realizaci. Hračka potom v tomto spontánním učení představuje přirozenou učební pomůcku, volně používaný тренаžér. Umožňuje řešení úkolů nanečisto, i když je dítě řeší s velkou vážností a často s velkým úsilím, ale bez rizika. Tato příležitost k poznávací aktivitě je přímo*

*principiálně důležitá pro rozvoj schopností a pro vytváření celé řady dovedností.*“ (Jelínková, Netušil, 2001, s. 15)

Velmi důležitý je také výběr hraček, jelikož by měly podporovat fantazii, tvořivost a obrazotvornost dítěte. Při výběru je nutné myslet nejen na bezpečnost dítěte při zacházení s hračkami, ale i na vývojový stupeň dítěte, pro které je hračka určena. Dále je důležité mít na mysli počet hraček, nesmí být jich příliš mnoho, a je vhodné hračky časem obměňovat, aby byly pro dítě stále atraktivní. (Přinosilová, 2007)

Hračka je tedy materiálním průvodcem hry. Vztah mezi hrou a hračkou závisí nejen na věku dítěte, ale i na jeho psychické vyspělosti – hračka může být podnětem nebo doplňkem samotné hry.

Hračky lze rozdělit dle původu a využití na:

- předměty, jež má dítě v dosahu a svou fantazií si je přetváří na doplňky hry
- předměty, jež dítě vlastní záměrnou činností přetvořilo na hračku
- hračky již v hotové podobě (Jelínková, Netušil, 2001)

### **3.2 Vývoj hry u zdravého dítěte**

*„Rozvoj hry a vývoj dítěte v jiných oblastech probíhají současně a jsou vzájemně propojeny.“* (Jelínková, Netušil, 2001, s. 5)

*„V zájmu zdravého vývoje dítěte musí v jeho denním programu zůstat na hru **přiměřený dostatek času.**“* (Čačka, 2000, s. 151)

*„Lze sice právem tvrdit, že kojenci a batolata si také hrají a rovněž dospělí se rádi a často účastní různých her, ale v obou případech je pojem hry značně – a z vývojově psychologického hlediska snad až nepřipustně – rozšířen.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100) Hra kojence bývá nejčastěji omezena na procvičování pohybů vlastního těla nebo s jednoduchými předměty. Také u činnosti malého batolete je převažujícím charakterem hry „předcvičování“ (běhání, prohlížení předmětů a prozkoumávání jejich účelu, apod.). Proto někteří psychologové odmítají nazývat tyto aktivity hrou a přiklánějí se k jiným názvům (např. experimentace). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

*„Experimentování je jakési pátrání, jehož výsledek není předem známý. Ve hře bývá už záměr: Hraju si, protože mám chuť si hrát – zrovna tuhle hru!“* (Říčan, 2014, s. 103)

Hra se tedy u dítěte začíná rozvíjet v období batolete a v období předškolního věku je již hlavní součástí každodenního života. Vývoj hry probíhá postupně, kdy k činnostem, které dítě ovládá, přidává činnosti další, nové. Jednotlivá stadia vývoje hry nejsou přesně ohraničena, vzájemně se prolínají. (Přinosilová, 2007)

Batole má rádo smyslové zábavy – zejména vyluzování různých zvuků – a velký zájem je přikládán i hrám s vodou a pískem. Mezi oblíbené pohybové hry lze zařadit chůzi po kládě, chůzi pozpátku, válení sudů, či kutálení míčem. Při napodobivých hrách horlivě imituje činnosti, které vidělo u dospělých (zametání, mytí nádobí apod.). Pokud se dítě více odpoutá od reality, může být princeznou, drakem nebo psem, hovoříme o hře symbolické. Mezi nejpřitažlivější hry se řadí hry destruktivní. (Říčan, 2014)

*„Člověk si hraje – aspoň má hrát! – celý život, ale v předškolním věku to platí dvojnásob. Kojenec a batole ještě více experimentovali, než si hráli, a od školních let začne hru vytlačovat práce. Proto je předškolní věk klasickým obdobím hry. Předškolák si hraje intenzivně, s velkou vážností a vášnivostí. Dovede se do hry tak zabrat, že úplně zapomene jít včas na záchod, a dokonce se do ní vžije natolik, že se směje, vztekle křičí – i pláče.“* (Říčan, 2014, s. 127) Repertoár her se rozšiřuje. Hry na písku jsou vyspělejší, hrají se společně a výtvoři bývají mnohdy pozoruhodné. K oblíbeným činnostem patří prohlížení obrázků, ale i kaleidoskop. Zajímavým herním jevem je tzv. *imaginární společník*, kterého si dítě vymyslí, pojmenuje ho, povídá a hraje si s ním. Rodiče, když toto zpozorují, se polekají a bojí se, že by se mohlo jednat o příznak duševní poruchy. Což je zbytečné, jelikož v nejhorším případě tento jev signalizuje nedostatek dětské společnosti. (Říčan, 2014)

Hra ze života dítěte nemizí s nástupem do školy, ani práce nenastupuje rázem – obojí se vzájemně prolíná, nebo střídá. Pro zdravý vývoj osobnosti dítěte je hra i v období školního věku velice důležitá, nezbytná. Formy hry školáka se podobají hrám v období předškolního věku, ale nyní se začínají více rozvíjet – projevuje se tendence po přiblížení realitě, snaha dosáhnou úspěchu a přednost dostávají hry se složitějšími pravidly. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Ve školním věku si již nehraje bezhlavý fantasta, ale střízlivý realista – dítěti jde především o co nejvěrnější napodobení skutečnosti. Chlapcům imponují spíše techničtější hry, jako např. stavebnice a hra děvčat s panenkou – miminkem je více naplánovaná a promyšlená. Důležitá je i hra se zvířaty. (Říčan, 2014)

Jak uvádí Beyer a Gammeltoft (2006), dětská hra je výrazně ovlivňována vlastnostmi předmětů, a tak lze hru v raném věku rozdělit do následujících čtyř kategorií:

- Hra manipulační – hry typické pro prvních šest až osm měsíců života dítěte. Jedná se o jednoduchou manipulaci s předměty, např. bouchání hračkou o podlahu.
- Hra kombinační – jedná se o schopnost jednoduchým způsobem smysluplně využívat předmětů, např. skládání kostek do řady. Dítě si začíná uvědomovat nejen vlastní činnost, ale i činnost jiných lidí.

- Hra funkční – jejím předpokladem je schopnost dítěte napodobovat. Jde o schopnost funkčně využívat předměty, hračky. Např. češe-li dítě panenku, jezdí s autíčkem, což znamená, že chápe, k čemu jsou předměty určeny.
- Hra symbolická – je to hra na něco, např. na školu, na maminku. Hračka dítěte je zástupným symbolem pro něco skutečného, např. při hře na maminku, kdy panenka je miminko apod. (Jelínková, Netušil, 2001) „*Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze.*“ (Vágnerová, 2008, s. 186)

„*Přes všechnu složitost hry a rozmanitost názorů na ni jedno platilo a platí stále – hra je jednou z nezákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když k ní později přistoupí školní i jiná práce. Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 102)

### 3.3 Hra u dítěte s poruchou autistického spektra

Jednou z narušených oblastí vývoje u dětí s poruchou autistického spektra je i oblast herních dovedností. (Jelínková, Netušil, 2001) Děti s poruchou autistického spektra často hračky ochutnávají, točí s nimi nebo s nimi hází. Jejich schopnost předstírat ve hře, či někoho napodobovat je nedostatečná. Pokud si děti s poruchou autistického spektra mají hrát s ostatními dětmi, nebo jen s jinou hračkou, mohou působit netečně, někdy i nepřátelsky. (Schopler, 1999)

Děti s autismem nedovedou plně využít své herní schopnosti, a tak bývají často mylně označovány za děti, které si neumí hrát. U dětí je méně pozorovatelná spontánní funkční hra, jelikož manipulace s předměty je neměnná, stereotypní. To ovšem neznamená, že hra nemůže být zdrojem jejich osobního rozvoje. Děti s autismem se mohou naučit, jak si hrát, důležité je, aby rodič/učitel, znal pravidla hry, a aby dítěti pouze pomáhal a hru neřídil. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Uvažujeme-li o problémech v herní činnosti dětí s autismem, je nutné brát v potaz pervazivní charakter postižení, jelikož se na způsobu hry projeví postižení v oblasti triády (viz kapitola 1.4). Tato otázka se velmi často zúží na oblast hry symbolické, ačkoliv mohou být narušena všechna stadia vývoje hry. Nejranější vývojová stadia hry jsou málo dokumentována, kvůli obtížím stanovit přesnou diagnózu před druhým rokem dítěte. Tyto informace jsou získány z výpovědi, či videozáznamů, rodičů po stanovení diagnózy, kdy si uvědomí, že již tehdy se hra odlišovala od hry zdravých vrstevníků. Nejpatrnější rozdíly jsou

u her, které vyžadují dovednosti z oblasti sociálních vztahů. Rodiče často pozorují, že mohou dítě motivovat ke hře jen tehdy, jedná-li se o hru hlučnou s výraznými pohybovými aktivitami. (Jelínková, Netušil, 2001)

*„Hra dětí s autismem je popisována jako mechanická, bez přirozeného zájmu zkoumat svět. Dítě se věnuje činnostem, které jsou izolované od ostatních podnětů.“* (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 39) *„Těžce postižené děti s autismem často „zamrzou“ na stupni manipulační či kombinační hry.“* (Jelínková, Netušil, 2001, s. 6) Často upřednostňují smyslové vnímání, olizují hračky, mačkají kousky látky apod. Co se týče kombinační hry, věnují se opakujícím se kombinacím – hračky nevyužívají kreativním způsobem, nezkouší nové kombinace.

Předpokladem funkční hry je schopnost napodobovat, a to je u většiny dětí s autismem problém. Jejich vrozeným deficitem je neupřednostňování lidí před věcmi. Lidé pro děti s autismem nepředstavují zajímavý objekt k napodobování. Symbolická hra bývá omezená více než hra funkční. Je pozorovatelná výjimečně a jen u těch nejméně postižených dětí. Ovšem i ony mají se symbolickou hrou potíže.

Jak je uvedeno v kapitole 1.4, popsala Lorna Wing tři typy sociální interakce u jedinců s PAS. Dítě s autismem *pasivního* typu je využíváno ostatními dětmi jako „živá panenka“, jelikož dítě s autismem tohoto typu přijme udělenou roli, ale hru samo nepodněcuje. Na rozdíl dítě *uzavřené* je velmi těžké zapojit do hry. O nic menší nejsou potíže dětí s autismem typu *aktivní – zvláštní*. Ačkoliv se do hry chtějí zapojit a projevují velký zájem, mají problém s chápáním pravidel, způsobeným potížemi v sociálních vztazích. Dále jim pak kvalitativní postižení v oblasti komunikace brání projevit přání či klást otázky. (Jelínková, Netušil, 2001)

*„Dítě s autismem dává často přednost společnosti dospělých před dětmi. Dospělí jsou si lépe vědomi problémů postiženého dítěte, dokáží se vžít do jeho situace, lépe zabezpečit jeho potřeby a modifikovat své chování. Nejraději má dítě s autismem předměty, osoby jsou vždy nevypočitatelné.“* (Jelínková, Netušil, 2001, s. 7)

Herní dovednosti jsou ovlivňovány i prostředím, ve kterém dítě žije. Důležitý je pro děti s autismem přístup rodičů, kontakt se sourozenci, strukturované prostředí apod. (Jelínková, Netušil, 2001)

### 3.4 Možnosti rozvoje hry u dítěte s autismem

*„Zdravé dítě se pomocí hry učí sociálnímu vnímání, citění a porozumění. Jsme přesvědčeni, že hra skýtá velké potenciální možnosti i dětem s autismem. Většina dětí hrou spontánně poznává svět a přistupuje ke hře tvořivým způsobem. Je na nás, abychom byli kreativní a vytvářeli podmínky pro rozvíjení hry i u dětí s autismem.“* (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 15)

I při nácviu herních dovedností je důležité využívat strukturované prostředí, pracujeme i s vizuální podporou dle individuálního hodnocení dítěte. Pokud se dítě naučí, jak si hrát a jak využívat volný čas, rodičům/vychovatelům/učitelům ubydu problémy a usnadní se integrace dítěte. (Jelínková, Netušil, 2001) Pro dítě s autismem je velice důležité, aby mělo jasně daný/vytvořený herní prostor. Herním prostorem je myšleno jasně ohraničené místo, kde hra probíhá. Ideální prostorem ke hře může být stůl, jehož hranice jsou přirozené a zcela zřetelné. Pokud si u stolu hrají dvě děti, je vhodné rozdělit ho na dvě samostatné herní plochy, například pomocí barevné lepicí pásky. Takto je možné vymezit i jiný prostor pro hru – např. na koberci. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Mnoho dětí s autismem zůstává na velmi nízké vývojové úrovni hry, a je tedy zapotřebí hru této úrovni přizpůsobit. Je nutné vytvořit dětem určitý rámec a takové podmínky, aby si byly schopny hrát a hra pro ně byla zajímavá. Důležité je věnovat zvláštní pozornost určitým přístupům, jako je např. vizualizace, napodobování, zrcadlení, střídání pořadí. Postup musí být konkrétní a specifický. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Hry i společenské aktivity je důležité volit na méně abstraktní úrovni. Postupovat se musí vždy v malých a předvídatelných krocích. Dítě s autismem bude vždy upřednostňovat takové hry, které může mít pod kontrolou, proto nevyhledává hry, ke kterým potřebuje partnera. (Partner je nevypočitatelný – nereaguje vždy stejně a není vždy stejný.) (Jelínková, Netušil, 2001) Ve hře pro více hráčů je důležité, aby dítěti s autismem někdo pomáhal, jelikož může mít problém s pochopením střídání pořadí. K naučení a pochopení střídání pořadí je možné použít čepici – čepice se předává od hráče, který dohrál, hráči, který je na řadě. Čepice také napomáhá dítěti s autismem, aby se soustředilo na hráče, čímž se zjednoduší vzájemná interakce. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

*„Dali jsme našemu tříletému synovi Justinovi k Vánocům krásné červené nákladní auto. Vůbec ho nezaujalo a pokračoval ve svém obvyklém pobíhání a ve svých procházkách po domě. Chtěla jsem ho posadit do auta, ale vyskočil a utekl. Má ale velmi rád šimrání, a tak jsme s jeho bratrem Markem společně vymysleli plán. Usadila jsem Justina do auta a krátce*

*ho pošimrala, zatímco bratr tahal auto kolem mě v malých kruzích. Pokaždé, když jel Justin kolem mne, krátce jsem ho pošimrala. Velice se mu to zalíbilo a brzy za námi sám chodil, abychom s ním tu hru hráli. Mark se brzy naučil vozit auto a zároveň bratříčka šimrat. Zanedlouho si Justin jízdu v autě oblíbil i bez šimrání. Jeho sourozenci ho teď berou na vyjížděky do okolí a Justinovi se začíná líbit, když může v autě vozit i někoho jiného.“* (Schopler, 1999, s. 68)

Co se týče herních zásad, vycházíme ze dvou hledisek – děti s autismem jsou jako ostatní děti, a přesto jsou od všech dětí odlišné. Herní posloupnosti budou tedy inspirovány vzorci typického dětského vývoje, ale zároveň budou přizpůsobeny specifickému vývoji dítěte s autismem. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Jak ve své publikaci zmiňují Jelínková a Netušil (2001), nedostatek představivosti a kreativního myšlení omezuje nejen výběr her, ale i hraček. Děti s autismem upřednostňují hračky mechanické, se kterými mohou točit, jezdit sem a tam, skládat je do řady, také mají rády různé skládanky a puzzle. Vyspělejší děti se mohou věnovat počítači, ovšem je nutné stanovit, dodržovat nebo trvat na dodržení, časový limit, kdy si dítě smí na počítači hrát. Některé děti s autismem mohou hračky zcela odmítat, nebo si s nimi hrají neobvyklým způsobem (ochutnávají je, hází s nimi, skládají je do řady apod.). Takovýto způsob hry je pro ně mnohem zajímavější. Děti s autismem, které jsou hyperrealistické a nedokáží vnímat hračku jako symbol (panenka = miminko), často budí dojem, že hračky ničí, jsou k nim nešetrné. Jelikož panenku vnímají jako každou jinou hračku, ne jako symbol pro miminko, podle toho s ní manipuluje – trhá vlasy, hází, točí apod. To ovšem není projevem destruktivního či agresivního chování, nýbrž projevem nižší vývojové úrovně v oblasti herních dovedností.

Hračka je pracovní nástroj, je třeba ho vybírat velmi pečlivě. Hračky volíme jednoznačné a takové, se kterými se dá snadno manipulovat. Poskytneme-li dítěti více hraček najednou, může to být pro dítě matoucí. Hračky musí být pro dítě atraktivní, ale ne tolik, aby ztratilo zájem i o jiné věci. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

U dětí s autismem často závisí motivace na naší schopnosti vybrat zajímavou hru a srozumitelně ji uvést. Herní schéma a obsah hry se postupně s rostoucími zkušenostmi dítěte vyvíjí. Hlavním prvkem každé hry je, aby odpovídala věkové skupině. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

## **HLAVNÍ PŘÍČINY PROBLÉMŮ PŘI HŘE**

- Dítě má problémy s organizací hry – nerozumí pravidlům, nevidí začátek a konec, hra je špatně strukturovaná apod.
- Nerozumí verbálním pokynům.
- Má problémy v oblasti sociálních vztahů.
- Hračky používá odlišným způsobem než jeho zdraví vrstevníci.
- Nesnáší blízkost jiných osob.
- Nechápe symboly – chybí symbolická, někdy i funkční hra.
- Neumí napodobovat – je nutné fyzické vedení.
- Dítě má nevyrovnaný vývojový profil – ačkoliv určitou hru zvládá motoricky, pravidla hry a vztahy jsou příliš složité.

## **ZÁSADY ROZVOJE HRY U DĚTÍ S AUTISMEM**

- Stejně jako u výukových aktivit je důležité využívat strukturovaný přístup – prostor pro hru je jasně vymezen. Každou činnost dělíme na několik menších kroků, které následně dítě postupně učíme.
- Používáme alternativní komunikační systém. Veškeré pokyny, posloupnost úkonů, či pravidla znázorňujeme vizuálně (např. nápisy, fotografie, piktogramy, ...).
- Pravidla hry přizpůsobujeme vývojové úrovni dítěte. I dítě s autismem je rádo úspěšné, proto je potřeba ho chválit nejen za každý úspěch, ale i za snahu zapojit se do hry.
- Dítě musí mít pocit, že hru kontroluje.
- Důležité pro hru je vycházet ze zájmů a preferencí dítěte.
- Nové hračky a nové aktivity zavádíme postupně, nejlépe ve známém prostředí.

Rozvoj hry u dítěte s autismem je nezbytnou součástí individuálního plánu, vede k rozvoji v řadě jiných oblastí jako je komunikace, kognitivní vnímání, sociální vztahy apod. Neschopnost hrát si narušuje vývoj dítěte, vede k nudě, v některých případech i k sebe ubližování. Neschopnost sociální hry brání rozvoji dítěte v oblasti emocí, sociálního chování apod. Rozvíjet hru, obzvláště hru předstíranou, je pro rodiče a učitele velmi náročný úkol. Výsledky, které se dostavují po dlouhém a vytrvalém úsilí, mohou být často překvapivé. (Jelínková, Netušil, 2001)



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. HRA U DĚTÍ S AUTISMEM

### 4.1 Cíl práce

Cílem této práce je alespoň stručně přiblížit problematiku autismu, zvláště pak problematiku v oblasti hry, herních dovedností. Poté, co jsem v předchozích kapitolách představila autismus a oblast hry obecně, se nyní zaměřím na konkrétní rodinu se synem (6 let) s diagnózou dětský autismus.

Tento výzkum je kvalitativní a jsou použity tyto výzkumné metody:

- pozorování
- nestandardizovaný rozhovor s rodiči
- vlastní práce s dítětem

### 4.2 Kazuistika dítěte s autismem

Matyáš M., 6 let, navštěvuje mateřskou školu „Barvička“ v Brně, nyní se chystá na zápis do první třídy základní školy „Barvička“ v Brně.

Matyáš M. má diagnostikován dětský autismus od 2,5 let věku, čemuž předcházela různá podezření nejprve pouze matky, poté i otce, že něco není v pořádku. Žije v úplné rodině, kterou tvoří matka, otec, syn (Matyáš) a dcera, které je jedenáct měsíců. Oba rodiče pracují, matka je částečně na mateřské dovolené. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání, oba jsou zdraví, prarodiče taktéž.

#### 4.2.1 Osobní anamnéza

Průběh Matyášova porodu byl normální. Motorický vývoj taktéž odpovídal normálu, a jak matka uvedla, Matyáš byl velmi šikovný, co se pohybové stránky týče (plazení se, lezení, sedání si, stání, chůze). Ovšem vývoj řeči byl opožděný, čemuž rodiče zprvu nepřikládali důležitý význam, jelikož otec byl velmi stydlivý a plaché dítě a mluvit začal okolo čtvrtého roku věku.

Brzy poté, co Matyáš začal mluvit, po druhém roku věku, a vydávat různé zvuky na otázku *jak dělají zvířátka?*, matka zpozorněla, jelikož Matyáš přestával jevit zájem o své oblíbené hračky, přestával vydávat zvuky, říkat slova, která se naučil a konečné podezření, že není něco v pořádku, pojala, když Matyáš přestával reagovat na otázku *jak dělají zvířátka?* a

na pískovišti nestavěl hrady a bábovičky z písku, ale sypal si písek na hlavu. Po absolvování vyšetření u psychologa, a na neurologii byla stanovena diagnóza dětský autismus.

#### **4.2.2 Současný stav**

Nyní je Matyášovi 6 let. Stále nemluví, vydává různé zvuky, ze kterých nebývá poznat libost či nelibost, takže se rodiče a jeho učitelé zaměřují i na mimiku, která je výrazná. Řeč odmítá nacvičovat s rodiči, ovšem pokud je v dobrém psychickém rozpoložení, zkouší říkat různá slova sám u sebe v pokoji. Období, kdy si oblíbí často říkat nějaké slovo, které se naučil, trvají průměrně jeden měsíc. Matyáš rád chodí a ujde maximálně sedm kilometrů, poté začíná být výrazně unavený a dává najevo svou nelibost.

Matyáš navštěvuje v dopoledních hodinách třídu Mateřské a základní školy „Barvička“, ve které se velice dobře orientuje. Poznává nejen své učitele, ale i učitele v celé škole, a své spolužáky, se kterými postupně navazuje kontakt. Rád si hraje se známými učiteli, ovšem pravidla společenských her a začleňování se do nich Matyášovi činí velké problémy. Upřednostňuje herní aktivity s jedním partnerem.

V odpoledních hodinách tráví většinu času se svou matkou a sestrou. Otec se vrací z práce po sedmnácté hodině. S matkou a sestrou chodí na dlouhé procházky městem, nebo do lesa, který je blízko jejich domovu.

Od malička má Matyáš rád dopravní prostředky. Rád pozoruje tramvaje a autobusy, a také rád jezdí na výlety autem. Toto období trvá již pět let. Druhým dlouhotrvajícím předmětem zájmu je voda. Matyáš rád navštěvuje bazén a aquaparky, ale odchody z plaveckých areálů probíhají pod nátlakem, jelikož Matyáš odmítá opustit prostory. Dále má v oblibě hudbu. Často si brouká různé melodie a v mateřské škole sám pobízí své učitele, aby hráli na kytaru a zpívali. V té době je velice soustředěný. Sám hraje na kytaru, kterou mívá položenou na gauči, nebo na koberci, a údery do kytary vyluzuje různé melodie, podle kterých již matka pozná, v jakém je psychickém rozpoložení. Při odpoledních procházkách se Matyáš velmi rád zastavuje u kašen a vodních ploch nebo u muzikantů hrajících na ulici. Dopravní prostředky, převážně tramvaje, pozoruje ze známých tramvajových zastávek, a také z oken v obývacím pokoji a kuchyně.

##### **4.2.2.1 Triáda**

Neverbální komunikace je na dobré úrovni. Matyáš je schopný navázat a krátce udržet zrakový kontakt. Mimika obličeje je výrazná, gesta využívá i komunikačně. Co se týče verbální komunikace, nekomunikuje funkčně. Zatím odmítá komunikovat pomocí nějakého druhu alternativní a augmentativní komunikace, matka se snaží zavádět kartičky s obrázky či

fotografiemi na základní aktivity. Mluvenému slovu rozumí a na požádání si podá svou misku, uklidí přístroje a hrnky, které mají své stálé místo. Občas se objevuje echolalie. Rád si prozpěvuje.

V nestrukturovaném volném čase se nejčastěji věnuje hrám s dřevěnými kostkami, které skládá do řad, nebo hrám s tematikou zvířecího statku na tabletu. Matyáš vysypává dřevěné a lego kostky z krabic, které většinou po výzvě matky, a s její pomocí, uklidí. Hra má primárně charakter manipulace s předměty. Je aktivní, před návštěvou a cizími lidmi zpočátku plachý, v mateřské škole naopak hlučný, prozpěvuje si, výská a vykřikuje. S ostatními dětmi si moc nehraje, spíše se provokují, a tak někdy dochází ke konfliktům. Matyášův způsob hry s ostatními dětmi je brání si různých předmětů, se kterými si hrají jiné děti. Tento způsob hry uplatňuje i doma, kdy své sestře bere hračky, které má ona v oblíbenosti, nebo bere předměty matce z ruky, aby si s nimi mohl hrát.

#### **4.2.2.2 Hrubá motorika**

Chůze je samostatná, koordinovaná, do schodů i ze schodů nohy střídá. Rád jezdil na odrážedle, nyní se učí jezdit na kole s přídatnými kolečky. Jízda je velmi opatrná a pomalá. Pokud se jedná o překážky, je schopný překážky podlézt či přelézt. Je velice opatrný, vůči sobě i svému okolí, bojí se, že by si ublížil.

#### **4.2.2.3 Jemná motorika a grafomotorika**

Matyáš je pravák. Manipulaci s drobnými předměty zvládá dobře, postaví komín z hladkých kostek, navlékne korále na tkanici, sám je schopný si rozšroubovat a zašroubovat lahev. S matkou nacvičuje úchop tužky, kreslí čáry, písmena ani číslice ještě nepíše. Co se malování týče je snaživý a přetahuje málo.

#### **4.2.2.4 Sebeobsluha**

Matyáš se svlékne i oblékne sám. Se zipy, knoflíky a tkaničkami potřebuje stále pomoc, ale schopnost zapnout zip a knoflík nacvičuje. Při oblékání je nutný dohled rodiče nebo pedagoga, jelikož si někdy obléká věci naruby nebo obráceně. Při oblékání není potřeba ho slovně navádět.

U stolu má své místo. Je schopný připravit si lahev, ze které pije, a misku na ovoce či zeleninu. O prostírání se vždy stará dospělá osoba. Převážně používá lžičku, ale umí používat i celý příbor.

Čistotu udržuje. Na WC si dojde ve známém prostředí sám, v neznámém prostředí a na procházkách nosí stále pleny, na které se odnaučuje. Při mytí rukou je pečlivý a čím dál tím méně je zapotřebí ho upozorňovat, že si má umýt ruce.

#### **4.2.2.5 Problémové chování**

Matyáš hůře toleruje změny, bývá rigidní. Jeho rigidita bývá hlavním spouštěčem afektivního chování. Problémové chování také vyvolávají situace, kdy Matyáš nedosáhne svého, jsme neústupní a trváme na splnění úkolu. Jsou to například situace, kdy rodiče trvají na splnění grafomotorických cvičení, nebo při hraní pexesa, kdy k sobě má přiřadit dva stejné obrázky, otáčí všechny kartičky na rub a sesbírá je, jelikož tak jsou všechny stejné a úkol je splněn.

K problémovému chování docházelo v mateřské škole v dopoledních hodinách poté, co se Matyášovi narodila sestra. Nechtěl ve škole zůstat, podle získaných informací měl pocit, že je ve škole odložený. Později se naučil zůstat v mateřské škole v dopoledních hodinách, ale odpoledne to již zase nezvládal, jelikož odpolední program nebyl strukturován tak, jako program dopolední.

Afektivní reakce probíhají tak, že Matyáš si začne šeptem broukat a říkat „a“, postupně přechází do běžné hlasitosti a tahat matku (či pedagoga) k tomu, co žádá a nebylo mu vyhověno. Špatně snáší přemístění nábytku, nebo dekorací, v bytě z pokoje do pokoje. Během afektivní reakce je stále opatrný, bojí se, že by si ublížil. Nyní ho matka začíná připravovat na blížící se přestavbu dětského pokoje – ukazuje mu fotografie nového nábytku a zkouší přemísťovat lehký nábytek (židli a stůl) na místo, na kterém bude po rekonstrukci Matyášova pokoje. Afekt často končí stejně rychle a klidně, jako začal.

#### **4.2.3 Hra**

Jelikož se u Matyáše opět zavádí struktura a denní režim, nemá ještě v denním režimu kartičky odpovídající pojmem hra u stolu a herna. U stolu Matyáš obvykle zvládá plnit dva až tři úkoly v mateřské škole, doma převážně jeden až dva úkoly. Ve hře u stolu má Matyáš nejradši skládání dřevěných puzzle. Nacvičuje také párování obrázků, ovšem v menším počtu. Hernu má ve velké oblibě, avšak nemá zatím vyhraněné aktivity, které dělá pouze u stolu nebo v herně. Doma i v mateřské škole má několik oblíbených hraček, se kterými je schopný si hrát déle než dvacet minut. Po narození sestry má také v oblibě její hračky, které sestře bere a snaží se napodobovat hru své sestry.

Doma má Matyáš dva tablety, na jednom hraje hry, na druhém procvičuje s rodiči komunikaci pomocí různých aplikací a obrázků, které jsou doplněny názvem věci/činnosti/...

a také verbálně. Procvičování komunikace s tabletem, verbální i neverbální, probíhá doma tři dny v týdnu dvacet minut intenzivně, poté Matyáš sám tablet odkládá a věnuje se svým oblíbeným aktivitám. Mezi jeho další oblíbené hry patří pečení s babičkou. Když jede celá rodina na návštěvě k prarodičům, Matyáš pomáhá babičce s pečením – snaží se dávat makovou náplň na čtverečky těsta, kontroluje buchty v troubě, zda jsou upečené tak, jak mají, a poté kontroluje, zda buchty vychladly. Rodiče se domnívají, že si Matyáš tímto způsobem hraje, jelikož celý postup pečení má jasná a viditelná pravidla, kterým dobře rozumí, na rozdíl od pravidel deskových her nebo her kolektivních (např. hra na babu, Mrazík). Další formou Matyášovi hry je vysávání bytu. Momentálně je v období, kdy se s matkou střídá po místnostech nebo vysává postupně více místností sám.

Většinu času odpoledne však tráví Matyáš s matkou a sestrou venku. Chodí na procházky a každý den do obchodu pro makovou buchtu, ty má Matyáš nejradši. Matka uvádí, že makové buchty jsou formou odměny za dopoledne v mateřské škole. Pokud jdou na procházku do města, Matyáš se rád zastavuje u kašen a vodních ploch, a také u pouličních muzikantů. Pouliční muzikanti se u Matyáše těší velké oblibě, matka uvádí, že u nich dokáže být i hodinu a pouze je pozoruje, občas se k nim přiblíží na vzdálenost ruky. Kvůli specifickému způsobu hry na pískovišti, Matyáš rád hází písek kolem sebe i na sebe, navštěvují pískoviště a dětská hřiště v pozdějších odpoledních hodinách, kdy už tam nebyvají žádné děti. Matyáš rád jezdí na klouzačce, ale stále se bojí, takže ho rodiče musí dole chytat nebo ho držet za ruku. Jízda na kole je také velmi opatrná, většinou ho doprovází otec, který ho případně i chytá, aby nespádl.

Matka uváděla, že před narozením (a krátce i po narození) Matyášovi sestry chodili často do plaveckého areálu. Matyáš si sedával doprostřed dětského bazénu a bouchal do vody vši silou, aby měla voda ve vzduchu co největší rozptyl. Takto se vždy vydržel bavit i několik hodin, což doprovázel hlasitým smíchem a výskáním. Plavecký areál opouští s nelibostí a hlasitým křikem. U prarodičů na zahradě má malý dětský bazén, který po vycákání veškeré vody opouští bez problému, jelikož voda v bazénu není, není nutné v něm dále setrvávat.

#### **4.2.4 Prognóza do budoucna**

Matyáš ukončí docházku v mateřské škole „Barvička“ a po zápisu nastoupí do základní školy „Barvička“. Je zaváděna struktura a denní režim, v čemž pokračují ve škole i doma. Nadále budou pokračovat v nácviku komunikace a sebeobsluhy. Matyáš má velmi rád hudební činnosti, ve kterých se bude nadále pokračovat a bude se rozvíjet hra na hudební nástroje. Jednou z hlavních priorit je rozvíjet činnosti, které Matyáš upřednostňuje. Dále je

pro rodiče prioritou odstraňování špatných návyků/rituálů, které má, ovšem matka uvádí, že se spíše jedná o omezování těchto návyků.

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou poruch autistického spektra, zejména pak oblastí hry, které je věnována třetí kapitola a praktická část této práce. Téma jsem si vybrala proto, že můj bratranec je neslyšící autista a na praxích během mého studia jsem pracovala nejen s dětmi, ale i s dospělými osobami s poruchou autistického spektra.

Nejprve jsem se snažila popsat poruchy autistického spektra obecně, dále jsem představila strukturované učení a TEACCH program, následně jsem se věnovala oblasti hry. V praktické části jsem se zaměřila na rodinu s dítětem s diagnózou dětský autismus. Zabývala jsem se využitím strukturovaného času v mateřské škole a doma, a také volným časem v rodině, oblíbenými aktivitami a činnostmi, které rodina i škola rozvíjí.

V současné době najdeme na trhu velké množství knih, které se zabývají problematikou poruch autistického spektra. Ovšem knih, které by se více a podrobněji zabývaly problematikou hry a volného času u osob s poruchou autistického spektra, na trhu není dostatečné množství. Hra má přitom v životě dětí důležitou, nezastupitelnou roli a je také jednou z narušených oblastí vývoje. Je důležité učit tyto děti nejen, jak si hrát, ale jak mít ze hry radost. I tím lze předcházet problémům v chování často plynoucích i z toho, že děti s poruchou autistického spektra si neumí poradit s volným časem, neví si rady se hrou.

## LITERATURA A PRAMENY

1. ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8
2. BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3
3. BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1
4. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000. ISBN 8072390600
5. ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2
6. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
7. DE CLERQ, H. *Mami, je to člověk nebo zvíře? – myšlení dítěte s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5
8. GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-856-2
9. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9
10. JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VI: Diagnostika a možnosti korekce chování u klientů s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, ČR, 2002
11. JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. *Autismus V: Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, ČR, 2001
12. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0
13. PEETERS, T. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X
14. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
15. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7



16. RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6
17. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6
18. SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5
19. SCHOPLER, E., LANSING, M., WATERS, L. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4
20. SCHOPLER, E., MESIBOV, G. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9
21. SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-199-1
22. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7
23. URBANOVSKÁ, E. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: VUP, 2011. ISBN 978-80-244-2678-5
24. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0
25. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
26. VERMELUEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1600-8, 80-247-1600-3

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.autismus.cz>

## SEZNAM ZKRATEK

apod. – a podobně

AS – Aspergerův syndrom

ASD – Autistic spectrum disorder (poruchy autistického spektra)

cit. – citováno

DA – dětský autismus

DSM-III – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, třetí vydání

DSM-III-R – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, revize třetího vydání

DSM-IV – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, čtvrté vydání

HFA – high functioning autism (vysoce funkční autismus)

IQ – inteligenční kvocient

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, desátá revize

např. – například

obr. – obrázek

PDD – pervasive developmental disorders (pervazivní vývojové poruchy)

s. – strana

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace)

tzv. – takzvaně

## PŘÍLOHY



Obr. 1 pouliční muzikant



Obr. 2 vodní plocha – jeden z hlavních předmětů zájmu



Obr. 3 jízda na kole



Obr. 4 způsob hry v kolektivu dalších dětí



Obr. 5 pečení buchet s babičkou – jedna z oblíbených aktivit



Obr. 6 oblíbená aktivita na dětském hřišti

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Doubravka Raková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017
<b>Název práce:</b>	Hra u dětí s autismem
<b>Název v angličtině:</b>	Game for children with autism
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se věnuje problematice hry u dětí s poruchou autistického spektra. Teoretická část se zabývá autismem obecně, představuje TEACCH program a strukturované učení a závěr je věnován hře. Praktická část se zabývá konkrétním případem, šestiletým chlapcem, poruchy autistického spektra a hře.
<b>Klíčová slova:</b>	Poruchy autistického spektra, strukturované učení, TEACCH program, hra
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis deals with issues of game activities of autistic children. The theoretical part pursues autism generally, introduces the TEACCH programme and the method of structured teaching and the end focuses on children's play. The practical part deals with specific case, six years old boy, of autism and game.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Autism, structured teaching, TEACCH programme, game
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha - fotografie
<b>Rozsah práce:</b>	32
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

