

UNIVERZITA KARLOVA

1. lékařská fakulta

Klinika rehabilitačního lékařství

Bakalářská práce

Hra a její význam u dětí s autismem

Autor: Olga Táborská

Vedoucí bakalářské práce: Zuzana Dudáková

Listopad 2007

Poděkování

Velmi bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Zuzaně Dudákové za ochotnou spolupráci, cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří mi věnovali svůj čas a to především kolektivu SMŠ Štíbrova. V neposlední řadě děkuji celé rodině za její podporu během celého studia.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vykonala samostatně, a že jsem použila jen uvedené prameny a literatury. Souhlasím s případným zapůjčením této práce pro studijní účely

V Praze dne: 12.12.2007

Podpis:

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá významem a úlohou hry v životě dětí s autismem. Teoretická část práce charakterizuje autismus, popisuje vývoj názorů na autismus, charakterizuje jednotlivé poruchy autistického spektra a popisuje typickou triádu problémových oblastí. Teoreticky se zabývá charakteristikou hry a jejím významem ve vývoji dítěte. Charakteristikou hračky a její důležitosti. Dále teoreticky vymezuje základní principy ergoterapie a popisuje ergoterapeutické přístupy, které se u hry dají využít.

Praktická část popisuje přípravu ke hře, přípravu herního místa a výběr hračky. Popisuje jednotlivé hry, které jsou rozdělené podle toho, kterou psychomotorickou oblast rozvíjí. Součástí praktické části jsou dvě kasuistiky dětí s autismem, u kterých jsem hodnotila vývoj hry podle Dotazníku herních dovedností.

Klíčová slova: autismus, triáda problémových oblastí, hra, hračka, ergoterapie, zásady při hře

Abstract

This bachelor's work concerns with significance and role of game in children life with autism. The theoretical part of this work characterizes autism, describes evolution of opinions about autism, characterizes individual autism spektrum disorders and explain the typical triad of problematic spheres. The theoretical part concerns with characteristic of game and its significance in the child evolution and toy and its importance. The work theoreticcaly limits fundamentals principles of occupational therapy and occupationally therapy access, which is possible to use in game.

The practical part of this work rewrite preparation to game, preparation game place and choice of toy. You can find individual games, which we can devide according the psychomotorist spheres their evoluate. As a part of the practical part there are two casuistries of children with autism, which I evaluated developmental of the games on the basic playing games questionnaire.

Key words: autism, typical triad of problematic sphere, game, toy, occupational therapy, principles play

Obsah

1.	Úvod.....	6
1.1.	Motivace	6
1.2.	Cíl práce.....	7
2.	Autismus.....	8
2.1.	Charakteristika autismu, terminologie.....	8
2.2.	Historie, vývoj názorů na autismus.....	9
2.3.	Diagnostika.....	10
2.3.1.	Screeningové a diagnostické nástroje.....	10
2.3.2.	Psychodiagnostika, psychodiagnostické metody	11
2.4.	Etiologie.....	13
2.5.	Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra.....	14
2.5.1.	Aspergerův syndrom.....	14
2.5.2.	Atypický autismus.....	15
2.5.3.	Rettův syndrom.....	15
2.5.4.	Jiná pervazivní vývojová porucha.....	16
2.5.5.	Jiná dezintegrační porucha v dětství.....	17
2.6.	Výskyt.....	18
3.	Triáda problémových oblastí.....	19
3.1.	Sociální chování a sociální interakce.....	19
3.2.	Komunikace.....	21
3.3.	Představitivost, zájmy, hra.....	22
4.	Hra.....	24
4.1.	Charakteristika hry.....	24
4.2.	Podstata hry.....	25
4.3.	Klasifikace her.....	26
5.	Vývoj hry.....	28
5.1.	Psychomotorický vývoj dítěte ve vztahu ke hře.....	29
5.1.1.	Novorozenecké období.....	29
5.1.2.	Kojenecké období.....	29

5.1.3.	Období batolete.....	31
5.1.4.	Období předškolního věku.....	32
5.1.5.	Vstup dítěte do školy.....	33
5.1.6.	Období mladšího školního věku.....	34
5.2.	Vývoj hry u dětí s autismem.....	34
5.2.1.	Hlavní příčiny problémů v herních dovednostech.....	36
5.3.	Hračka.....	37
5.4.	Zásady při výběru hračky pro dítě s autismem.....	38
6.	Úloha ergoterapie.....	40
6.1.	Nástroje ergoterapie.....	41
6.2.	Ergoterapeutické přístupy.....	43
6.2.1.	Holistický přístup.....	43
6.2.2.	Neurovývojový přístup.....	43
6.2.3.	Biomechanický přístup.....	44
7.	Zásady při hře.....	45
7.1.	Příprava herního místa a výběr herních pomůcek.....	45
7.2.	Rozvrh činností.....	46
7.3.	Motivace.....	46
7.3.1.	Chválit a povzbuzovat.....	47
7.3.2.	Odměňovat.....	47
8.	Hry a činnosti pro děti s autismem.....	48
8.1.	Hry pro kognitivní vývoj.....	48
8.2.	Hry pro rozvoj motoriky.....	50
8.3.	Hry pro smyslový vývoj.....	51
8.4.	Hry pro sociální vývoj.....	53
9.	Kasuistika.....	55
10.	Kasuistika.....	68
11.	Diskuze.....	82
12.	Závěr.....	83
13.	Seznam literatury.....	84
14.	Seznam příloh.....	86

1. Úvod

1.1. Motivace

Během studia na střední zdravotní škole jsem absolvovala praxi v Ústavu sociální péče. Byly zde především děti s mentálním postižením. Ale setkala jsem se zde také s dětmi s autismem. A právě tyto děti pro mě byly jakýmsi tajemstvím. Neuměla a možná jsem se i trochu bála s nimi navázat kontakt, nevěděla jsem, čím je mohu zaujmout, co od nich mohu očekávat. Zaujaly mě svým pro mě nepochopitelným chováním, bizarními pohyby a nesmyslnými slovními spojeními. Praxe však nebyla natolik dlouhá, abych měla možnost tyto děti a jejich postižení více poznat. Dostatečně jsem poznala pouze prostředí, ve kterém se pohybovaly. A zjišťovala, že těchto dětí si tam nikdo nevšímal. Nikdo se nesnažil navázat s nimi kontakt, hrát si s nimi. Všichni dbali pouze na to, aby zabránili sebezraňování, které se u nich často vyskytovalo. Ale opět tou nejlehčí formou, která se nabízela. Zavázání rukou, zavření do klecového lůžka. Protože tento pro mne překvapivý a smutný zážitek ve mně přetrvával. Byl nyní impulzem k tomu, abych se o problém dětí s autismem začala mnohem více a hlouběji zajímat. Chtěla jsem se dozvědět více o jejich způsobu myšlení, chování a vnímání. Zajímalo mě, proč se u těchto dětí objevovalo právě sebezraňování. A přemýšlela nad tím, jakou činnost bych jim mohla nabídnout. Těchto spousta otázek mě nyní dovedla k tomu, že jsem si zvolila toto téma pro svou bakalářskou práci.

V budoucnu bych také s dětmi s autismem ráda pracovala a tato problematika mě velice zajímá.

1.2. Cíl práce

Tato bakalářská práce je určena všem, kteří se o problematiku autismu zajímají, rodičům a lidem, kteří s těmito dětmi pracují.

Cílem teoretické části mé práce je poskytnout co nejvíce informací o problematice autismu, upozornit na význam hry ve vývoji dítěte s autismem. A také objasnit, proč se právě ergoterapeut může touto oblastí zajímat.

V praktické části popíši jednoduchý návod, jak připravit herní prostor, jak vybírat hračku a na co všechno během hry nesmíme zapomenout. Dále se více zaměřím na vlastní hry a činnosti pro děti s autismem.

Ve své bakalářské práci bych ráda vyvrátila mnohá tvrzení o tom, že děti s autismem si neumí hrát, nemají ze hry radost, postrádají schopnosti a zájem zapojit se do hry a nemají většinou zájem o kontakt a hru s jinými dětmi. Ráda bych ve své práci ukázala, že tyto děti si hrát umí, ale je potřeba jim vytvořit takové prostředí, které naplní jejich potřeby ke hře.

2. Autismus

2.1. Charakteristika autismu, terminologie

„Pro děti s autismem je náš svět skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají“

(Lorna Wing, in Vocilka, 1996, s.16)

Autismus se od roku 1980 řadí mezi **pervazivní vývojové poruchy** (dále PDD, mezinárodní zkratka termínu pervasive developmental disorders). To znamená, že na rozdíl od specifických vývojových poruch se postižení projeví ve všech funkčních oblastech. Autismus je poruchou organickou, nicméně umístění a rozsah lézí není dosud jednoznačně lokalizován. Z hlediska neuropsychologického problému dítěte vyvěrají z potíží s vnímáním (příjem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení). Autismus může být a často bývá kombinován s jinými poruchami psychického či fyzického rázu (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady, atd.) (Thorová, 2006)

„Chování a projevy jsou u každého dítěte s autismem značně různorodé a mění se s vývojem dítěte a souvisí také se stupněm celkového mentálního handicapu. V určitých věkových obdobích je autistické chování zřetelnější, u některých dětí od třetího až pátého roku zaznamenáváme ustupující tendenci typické symptomatiky. Mění se, značně variabilní klinický obraz poruchy v některých případech značně ztěžuje diagnostický proces“.

(Thorová, 2007, s.4).

„Obtížnost v zařazování dětí do určité kategorie pervazivních vývojových poruch a jejich vzájemné překrývání vyvolaly v praxi potřebu vzniku všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou i mírou symptomů. Ve světě se rozšířil a je běžně používán termín **„poruchy autistického spektra“**, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám. Termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní“

(Thorová, 2006, s.60)

„Kromě velmi heterogenní symptomatiky se u PAS setkáváme s velmi rozdílnou mírou symptomatiky. Tíže symptomatiky tak tvoří kontinuum od jednoznačně a plně vyjádřené symptomatiky přes hraniční projevy, se kterými se setkáváme u lidí blízcích se normě, ale i u jedinců, kteří trpí jinou, mnohdy závažnou poruchou (mentální retardace, porucha aktivity a pozornosti, neurogenetické syndromy“ (Thorová, 2006, s.32)

2.2. Historie, vývoj názorů na autismus

Pojem „autismus“ poprvé použil Eugen Bleuler v roce 1911 při popisu psychopatologie schizofrenie. „Označoval jím schizofrenní stažení se z reálného světa a ponoření se do vlastního nesrozumitelného světa nemoci. Když o tři desetiletí později užil Leo Kanner termínu „dětský autismus“(dále DA) v jiné souvislosti, neměl na mysli vytvořit spojení svého pozorování se schizofrenií. Jeho záměrem bylo konstatovat, že jím pozorované děti žijí ve svém vlastním, pro okolí špatně pochopitelném světě“ (Hrdlička, 2004, s.12). Tím vznikla asociace mezi autismem a schizofrenií.

„Druhou problematickou stránkou se ukázala být Kannerova zmínka o odtažitých, intelektuálně zaměřených rodičích jeho pacientů. Této zmínky bylo později použito jako podpory teorie o psychogenním původu autismu, ačkoliv Kanner sám původně pojímal dětský autismus jako vrozenou vadu“ (Hrdlička, 2004, s.12)

O rok později, v roce 1944 publikoval vídeňský pediatr Hans Asperger kazuistiky čtyř podobných pacientů v práci Autističtí psychopati v dětství (později Aspergerův syndrom). Z dnešního hlediska v této práci Asperger moderně navrhl genetickou etiologii poruchy, ačkoliv neměl k dispozici žádná empirická data, která by jeho hypotézu podporovala. Děti, které Asperger popsal se vyznačovaly rovněž těžkou poruchou sociální interakce a komunikace, přestože měly dobře vyvinutou řeč a normální či vysokou inteligenci. Kanner i Asperger publikovali své práce v přibližně stejné době, avšak kvůli druhé světové válce o sobě a svých výzkumech navzájem nevěděli. Mnohem známější se po válce stala Kannerova práce. Z nejasných důvodů však od počátku 80. let pokračovaly myšlenkově příbuzné koncepty ve vývoji nezávisle na sobě. Koncem 40. let byl dětský autismus jak v Mezinárodní klasifikaci nemocí, tak i v americkém manuálu DSM – I a DSM – II. zařazen do skupiny schizofrenních

psychóz v dětství. Velkou roli v tom bezpochyby sehrálo nešťastné použití slova „autismus“, které v sobě zahrnovalo spojení ke schizofrennímu procesu. Série nedorozumění a omylů byla završena domněnkou některých psychologicky orientovaných směrů, že DA je důsledkem chybné, citově chladné výchovy. Tento názor převládal po celá 50. a 60. léta a traumatizoval celou jednu generaci rodičů neboť jim vnucoval pocit viny za postižené dítě. (Thorová, 2006)

Až v 70. letech se objevilo několik prací, které vymezily autismus oproti schizofrenii z hlediska klinických příznaků, průběhu i rodinné anamnézy. Trvalo několik desetiletí, než se ukázalo, že obě nemoci mají zcela odlišné příznaky. „Oficiálnímu uznání novému konceptu se dostalo v americkém manuálu DSM – III (Američan Psychiatric Asociation, 1980). Objevila se zde poprvé samostatná skupina nemocí nazvaná „pervazivní vývojové poruchy“, která byla charakterizována jako „narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí“ tato definice platí dodnes. Do Mezinárodní klasifikace nemocí se však tento koncept dostal až s delším zpožděním, v roce 1993“ (Hrdlička, 2004, s.13) Od roku 1988 se rozšiřuje pojetí autismu, což odrážejí termíny „porucha autistického spektra“ a „autistické kontinuum“.

V 80. a 90. letech minulého století se objevila řada podnětných prací z lékařské genetiky, elektrofyziologie, neuropatologie, zobrazovacích metod, na jejichž základě je nyní DA jednoznačně pokládán za časnou neurovývojovou poruchu s neurobiologickým základem.

2.3. Diagnostika

2.3.1. Screeningové a diagnostické nástroje

Pro přesnější hodnocení autistických projevů existuje řada standardizovaných diagnostických nástrojů. V Evropě to jsou diagnostická kritéria vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (MKN - 10). Ve Spojených státech amerických pak kritéria vydává Americká psychiatrická asociace – DSM – IV. Tyto nástroje samotné netvoří diagnózu, ale doplňují a zpřesňují podklady pro ni.

V České republice je v současnosti nejvíce užívaná **škála CARS (Childhood Autism Rating Scale – Škála dětského autistického chování)**, která byla vypracována na Univerzitě v Severní Karolíně. Administrace trvá půl hodiny až hodinu. CARS má celkem 15 položek,

každá položka se hodnotí stupnicí od 1 do 4 podle frekvence a intenzity abnormálních projevů v dané oblasti. Tato škála poskytuje rychlé rozlišení, zda se jedná o poruchu autistického spektra, či nikoliv. Nevýhodou škály je její malá spolehlivost, proto není metodou určenou pro diagnózu, ale pro screening.

Velmi podobným semistrukturovaným rozhovorem s rodiči je **ADI – R (Autism diagnostic interwiev)**. Tento standardizovaný diagnostický rozhovor provádí zaškolený klinický pracovník s primárním pečovatelem, tedy nejčastěji s matkou. Test je nejspolehlivější, pokud je použit v předškolním věku. Dotazník obsahuje 111 položek a doba potřebná k jeho pořízení se pohybuje okolo tří hodin. ADI – R mapuje velmi podrobně všechny oblasti postižení i dobu nástupu poruchy. Nestanovuje se celkové skóre. Užívají se dílčí skóre pro základní oblasti: narušenou sociální interakci, narušenou komunikaci, repetitivní vzorce chování a abnormality zaznamenané před 36 měsícem věku. Jsou – li pozitivní všechny čtyři základní oblasti, pak se stanovuje diagnóza dětského autismu. (Thorová, 2006)

„Poruchy autistického spektra diagnostikuje psycholog nebo psychiatr. Se zlepšující se informovaností a odborném podvědomí o poruchách autistického spektra se i snižuje průměrný věk, kdy jsou děti diagnostikovány. Vyčkávání a vymlouvání se na nevyšetřitelnost dítěte vzhledem k nízkému věku nevypovídá o profesionálním přístupu odborníka“ (Thorová, 2007, s. 30)

2.3.2. Psychodiagnostika, psychodiagnostické metody

Základem psychologického vyšetření dítěte s PAS je pozorování. Jde o pozorování dítěte, jeho chování, reakcí, dovedností, způsobu hry, o pozorování interakce rodiče a dítěte a vyšetřujícího. Pozorování je pak dále systematizováno v posuzovacích stupnicích. Vedle pozorování a posuzovacích stupnic je také důležité zhodnocení kognitivních funkcí, detailní a pečlivý popis kognitivního profilu, který je u dětí s PAS velmi specifický a nerovnoměrný. V neposlední řadě je nezbytné zmapování rodinného systému (partnerský vztah rodičů, přítomnost dalších členů blízké i širší rodiny, vedení domácnosti, běžný chod domova, apod.)

Psychodiagnostické metody:

Pozorování

Je základním nástrojem v diferenciální diagnostice PAS. Pozoruje se dítě samotné, jeho chování v různých situacích, za přítomnosti cizích i blízkých osob, jeho mimiku, pantomimiku, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k sobě i druhým lidem, vztah k předmětům. Vhodné je požádat rodiče o pořízení videozáznamu dítěte v domácím prostředí, na dovolené, ve školním zařízení.

Rozhovor

Rozhovor je veden především s rodiči dítěte. Zjišťují se anamnestické údaje, pocity znepokojení, konkrétní problémy a obtíže týkající se dítěte a jeho výchovného vedení a vzdělání.

Vývojové škály

Nejsou určeny přímo ke zhodnocení úrovně intelektu, ale jejich prostřednictvím lze získat posouzení celkové neuromotorické zralosti dítěte.

Nejpoužívanější vývojové škály jsou:

Gesellova vývojová škála – metoda je určena pro vyšetření dětí od 4 týdnů do 36 měsíců. Vývoj je hodnocen v pěti širších oblastech: adaptivní chování, hrubá a jemná motorika, řeč a sociální chování

Škály N. Bayleyové – metodu lze použít k vyšetření dětí od 1 měsíce věku do 3,5 let. Obsahuje mentální škálu, motorickou škálu a záznam o chování dítěte

Kresby a grafomotorika

Kresby jsou významnou součástí psychologického vyšetření dětí s PAS. V hodnocení se zaměřujeme jak na formální, tak na obsahovou stránku kresby a jejich provedení. Při volné kresbě také sledujeme výběr tématu, úchop a způsob používání psacích potřeb. Z kresebných

technik můžeme využít napodobování kresby geometrických tvarů, dokreslování postavy a jejich částí, spontánní kresbu na volné téma, u zdatnějších dětí se může zadat kresba postavy.

Mnohé děti s autismem mají odpor ke kreslení postavy, ačkoliv jiná témata kreslí rády a zdatně. Tento negativismus si vysvětlujeme obtížnou uchopitelností obrysů postavy a často se měnících výrazů obličeje (Thorová, 2006)

Strukturované pozorování hry – TPBA, Transdisciplinary Play – Based Assessment

Semistrukturovaná kvalitativní škála, kterou u nás upravila dětská psycholožka Kateřina Thorová tak, aby byla využitelná v diagnostickém procesu u dětí s PAS. Tato škála je určena pro děti, jejichž mentální věk odpovídá 6 měsícům až 6 letům. V původní podobě jde o komplexní metodu hodnocení dítěte na základě pozorování volné a facilitované hry.

2.5. Etiologie

Poruchy autistického spektra řadíme k vrozeným poruchám s neurobiologickým základem (teoreticky jsou nejvíce zvažovány dysfunkce v oblasti mozečku, limbickém systému, kůře mozkové, cingulu, hipokampu). Nejde o jedno místo v mozku zodpovědné za vznik autismu, ale spíše o poruchu komunikačních a integračních funkcí mozku.

„Předpokládáme, že pokud existuje různorodost v projevech, bude existovat i variabilita v příčinách (multifaktoriální příčiny). Zvažovány jsou zejména faktory genetické (kombinace několika genů), imunologické, infekční a toxické. Určité geny jsou patrně zodpovědné za genetickou predispozici ke vzniku poruch autistického spektra, která teprve v kombinaci s jinými vlivy nebo jejich kombinacemi určuje míru závažnosti poruchy, či vůbec vznik tak různorodého syndromu, jakými poruchy autistického spektra bezesporu jsou“ (Thorová, 2007, s. 43)

2.5. Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra

2.5.1. Aspergerův syndrom

Termín Aspergerův syndrom (dále jen AS) prosadila do praxe Lorna Wingová v roce 1981, nahradila tak termín autistická psychopatie, zavedený do té doby Hansem Aspergerem. „Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, má vliv na úroveň dosaženého vzdělání a úroveň sebeobslužných dovedností. Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. Ve věku pěti let již mluví plynule. Vývoj řeči však bývá abnormní. Často se učí mluvit jakoby z paměti, recitují básničky z knih nebo úryvky pohádek. Od normálního vývoje řeči se děti s Aspergerovým syndromem odlišují nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Jejich řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace. Vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů. Obtížně se zapojují do kolektivu vrstevníků a proto také mateřská škola bývá obvykle prvním místem, kde se zjistí, že dítě má problémy“ (Thorová, 2006, s.186).

Přátelství v pravém slova smyslu tyto děti navazují jen velmi obtížně, často o bližší kontakt ani nestojí a dávají přednost hře o samotě. Soutěživost, pravidla, či smysl pro fair – play zůstávají pro mnohé děti s AS nepochopitelné. Mezi oblíbené okruhy zájmů patří encyklopedické zájmy, dopravní prostředky, počítače a programování, vesmír, mapy, vlajky, značky aut, jízdní řády. Mnoho dětí věnuje velkou pozornost číslům. Časté je také memorování textů a informací nejrůznějšího charakteru (např. televizních programů) a reklam.

„Obtížně chápou potřeby cizích lidí, chybí jim empatie a proto působí egocentricky. Velmi snadno podléhají stresu a mají omezenou schopnost vyjádřit své pocity. Schopnost kontrolovat své chování je snižena. Děti s AS pak často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a bývají náladové. S problémovým chováním se u lidí s AS nesetkáváme vždy, ale je velmi časté. Adaptabilita je snižena, změny v navyklém řádu a rutíně často snáší s velkými obtížemi. Reakcí bývá rigidní chování ve formě rituálů, které směřují vůči sobě

i svému okolí tzn., že rituály samy provádí a vyžadují je od druhých lidí. Nepružně reagují na změny. Ritualizované chování se týká činností i řeči“ (Thorová, 2006, s. 188)

„Lidé s AS mohou být nadáni téměř ve všech oblastech (v oblasti literární, v psaní poezie, v paměťových dovednostech). Jsou mezi nimi i „rychločtenáři“, lidé s vynikajícím matematickým a logickým uvažováním, šachisté, malíři. Řečové dovednosti u dětí s AS jsou někdy tak rozvinuté, že děti motivují ke spisovatelské činnosti“ (Thorová, 2006, s. 192)

2.5.2. Atypický autismus

Nesplňuje některé formy z diagnostických kritérií pro časný infantilní autismus. Tato porucha začíná obvykle mezi 2,5 a 4,5 lety. Dochází k výraznému vývojovému regresi a ztrátě naučených dovedností, zejména řeči. Řada případů autismu však není vyjádřena plně, projevy mohou být spíše naznačeny, hovoříme pak o autistických rysech či atypickém autismu.

„Diagnóza atypického autismu je oprávněná, pokud ve vývoji zjistíme závažné a pervazivní narušení reciproční sociální interakce, verbálních i neverbálních komunikačních dovedností nebo přítomnost nefunkčního opakujícího se chování, zájmů či aktivit“ (Thorová 2007, s.17)

2.5.3. Rettův syndrom

„Syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Příčina Rettova syndromu je známá. Mutace genu je situovaná na raménku chromozomu X a má mnoho podob. Tato různorodost se podílí na variabilitě projevů Rettova syndromu. Od roku 2001 se diagnostikuje Rettův syndrom na základě genetického laboratorního vyšetření“ (Thorová 2007, s. 24)

Charakteristický je normální či téměř normální časný vývoj až do šestého měsíce života, následovaný pak ztrátou řeči a manuálních dovedností (ztráta schopností používat účelně ruku) a zpomalení růstu hlavy. Dále se pak objevují stereotypní pohyby horních končetin (mycí nebo krouživé pohyby rukou). S nástupem poruchy dochází ke ztrátě sociálních

dovedností, sociální interakce se rozvíjí obvykle později. Objevuje se různá míra autistického chování. Obtíže s koordinací pohybů hrudníku a chůze. Mentální věk v průměru dosahuje zhruba 3 let. Může se vyskytnout nepravidelné dýchání, především v bdělém stavu a zadržování dechu. Později se vyvíjí skolióza nebo kyfoskolióza.

„Ačkoli několik let po začátku nemoci ještě děti vykazují některé sociální zájmy a schopnosti, pravidelným výsledkem je těžké mentální postižení. Klinický obraz bývá závažnější a prognóza je horší než u dětského autismu“ (Lewis, 1996, podle: Hrdlička, Komárek, 2004, s.54)

2.5.4. Jiná pervazivní vývojová porucha

„Do této kategorie spadají osoby, které nesplňují kritéria, přesto jsou jejich problémy v různých vývojových oblastech natolik hluboké, že způsobují v běžném životě závažné potíže v několika oblastech. Výrazně může být narušen sociální a emoční intelekt, schopnost naplánovat si věci, domyslet důsledky vlastního chování, schopnost porozumět jazyku, emoční nevyzrálost“ (Thorová, 2007, s.26)

Kvalita komunikace, sociální interakce i hry je narušena, ale ne do míry, která by odpovídala diagnóze autismu nebo atypickému autismu. Výrazně narušena je oblast představivosti. Typická je malá schopnost rozeznávat mezi fantazií a realitou a až obsedantní zájem o určité téma, kterému se intenzivně věnují.

Častá triáda obtíží signalizující pervazivní poruchu:

- úzkost
- nepozornost
- hyperaktivita

„Děti s pervazivními poruchami bývají na péči velmi náročné a zaslouží si z hlediska intervence stejnou míru efektivní a speciální pomoci jako ostatní děti a později dospělí s jiným typem poruchy autistického spektra“ (Thorová, 2006, s. 205)

2.5.5. Jiná dezintegrační porucha v dětství

Syndrom poprvé popsal speciální pedagog Theodor Heller v roce 1908. Heller popsal případ šesti dětí, u kterých mezi třetím a čtvrtým rokem došlo k výraznému regresi a nástupu těžké mentální retardace, ačkoli předtím vývoj probíhal zcela uspokojivě. K pozorovaným projevům se přidává i nástup emoční lability, záchvaty vzteku, potíže se spánkem, agresivita, úzkostnost, dráždivost, hyperaktivita, dyskoordinace komplexních pohybů a neobratná zvláštní chůze, abnormní reakce na sluchové podněty. Porucha má také dopad na kognitivní oblast (deteriorace intelektu).

Po období normálního vývoje, které trvá u dezintegrační poruchy minimálně dva roky, nastává z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech. Deteriorace (zhoršení stavu) může být náhlá nebo může trvat několik měsíců a je vystřídána obdobím stagnace. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často zcela typické pro autismus . Po tomto období může, ale také nemusí, nastat opětovné zlepšování dovedností. Normy však není již nikdy dosaženo.(Thorová, 2006)

„Na rozdíl od dětského autismu se dezintegrační porucha liší pozdější dobou nástupu prvních symptomů (existuje delší období prokazatelně normálního vývoje), ztráta dovedností je více markantní. U některých dětí s autismem může dojít k regresi i později, ale nepředchází období zcela normálního vývoje“ (Thorová 2006, s.195)

2.6. Výskyt

V současné době je světovou odbornou veřejností plně akceptován fakt, že poruchy autistického spektra jsou mnohem čtenější, než se dříve myslelo. Vzhledem ke zlepšující se diagnostice a širším kritériím dětí s diagnostikovanou poruchou autistického spektra přibývá.

„Do současné doby se uskutečnilo okolo 30 epidemiologických studií. Zjistilo se, že autismus se vyskytuje ve většině zemí a kultur. Výsledky epidemiologických studií se liší. Tato situace je dána nejednotností diagnostických kritérií. Největší nárůst počtu dětí byl zaznamenán ve chvíli, kdy vstoupila v obecnou platnost širší diagnostická kategorie PAS. Dřívější tvrzení, že autismus patří mezi řídce se vyskytující poruchy, již dnes neplatí. Mezi dětmi se vyskytuje frekventovaněji než Downův syndrom, rakovina, cukrovka nebo rozštěp páteře. Odhaduje se, že pouze deset procent dětí splňuje veškerá kritéria typického dětského autismu“ (Thorová 2007, s. 43)

3. Triáda problémových oblastí

3.1. Sociální chování a sociální interakce

„Lidé mě otravovali, nevěděl jsem na co jsou dobří. Báł jsem se, že mi něco udělají. Nikdy nebyli stejní. Necítil jsem se s nimi bezpečně. Dokonce i osoba, která na mě byla hodná, se někdy chovala jinak. Věci s lidmi do sebe nezapadaly, postrádaly logiku a pravidla. Míloval jsem vše, co se opakovalo. Čím déle, tím lépe. Pokaždé, když jsem zmáčknul vypínač, věděl jsem, co se stane. Dodávalo mi to báječný pocit bezpečí.“

(Barron 1992, in: Thorová 2006)

Sociální chování můžeme u dětí pozorovat již od prvních týdnů i dnů života. Sociální úsměv, sociální broukání, oční kontakt. To vše se s každým měsícem upevňuje a stává se stále diferencovanějším. „V oblasti sociálního chování je vývoj dětí s PAS velmi různorodý. Zájem o sociální kontakt v raném věku je omezenější, nekonzistentní, dítě se nesnaží spontánně napodobovat činnosti, které vidí u rodičů, pokud ano, chování je málo různorodé, často se omezuje jen na učené a opakované aktivity. Z dětských hříček a různých společenských aktivit často neprojevuje radost, nebo jen velmi krátce a v omezené míře. Zvláštnosti v sociálním chování udávané rodiči v podstatě odpovídají třem základním typům sociálního chování vyskytujícím se u PAS“ (Thorová, 2007, s. 33)

Tyto tři typy sociálního chování (typ osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní) popsala v 70. letech Lorna Wingová, která se snažila vyvrátit názor, že dítě, které není motivováno k sociálnímu kontaktu, působí odtažitě, osaměle, odmítá fyzický kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu, je autistické. V roce 1996 přidala ještě typ čtvrtý (formální). Toto rozlišení je v současné době běžně užíváno.

„U dětí s PAS se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama pod obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Protikladem je pól extrémní nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s PAS snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují. Naprosto typické chování pro danou skupinu vykazuje jen část lidí s PAS. Sociální chování je natolik různorodé a podléhá tolika vlivům,

že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Převažující typ sociální interakce se obvykle vykrystalizuje až v dospělém věku.“ (Thorová, 2006, s. 77)

První nejběžnější postřehy v oblasti sociálního chování:

Klasický osamělý projev (těžší forma narušení sociální interakce):

„Nikdy se na mě neusmál“. „Svérázné, samotářské dítě již od batolícího věku“. „Nechtěl se vůbec mazlit, pokud jsem ho vzala do náruče, vzpínal se“. „Když jsem ji chovala, ležela mi na ruku jak hadrová panenka.“ „Ostatní děti dávaly rodičům ruce kolem krku, vztahovaly ruce, že se chtějí pochovat, ale naše dítě se na nás ani nepodívalo“. „Nechtěl se vodit za ruku, neustále se vytrhával.“ „Nesnášel doteky, když jsem ho hladila, vzal moji ruku a odhodil ji pryč“.

Běžný pasivní projev

„Mazlí se rád, ale většinou jen když sám chce“. „Raději si hraje sám, společnost nevyžaduje“. „O ostatní děti se nezajímá, nedokáže si s nimi hrát.“ „Je hodně fixován na nás jako na rodiče, ostatní lidi dokáže úplně ignorovat.“ „Vůbec mu nevadí, když odcházíme, jiné dítě by plakalo“. „Ve společnosti dětí i dospělých je rád, ale vůbec se nesnaží být nějak iniciativní.“ „Mysleli jsem si, že máme extrémně hodné dítě, později nám to již nepřipadalo ani normální“.

Aktivní – zvláštní projev

„Má rád fyzický kontakt, ale často ho navazuje podivným způsobem.“ „Tahá nás za vlasy, štípe do krku nebo nás tlačí čelem do hlavy“. „Jako by neměl hranici, kdo je cizí a kdo z rodiny.“ „Klidně jde k cizím lidem a šplhá jim po klíně.“ „Nereaguje na zákazy, když se zlobím, směje se.“ „Často bouchá nebo štípe cizí lidi, pokud se mu cizí člověk líbí, začne ho pusinkovat.“ „Oslovuje cizí lidi na ulici, pořád se jich ale vyptává na to samé nebo tak nějak zvláště a když se ho zeptají na něco oni, tak neodpoví.“

(Thorová, 2007)

3.2. Komunikace

U dětí s autismem je velmi obtížné oddělit symptomy v oblasti komunikace a v oblasti sociálních vztahů. Přesto obtíže, které se specificky týkají preverbální a verbální interakce a porozumění zahrnující gesta, mimiku a řeč těla se počítají do sféry autistických problémů v komunikaci.

U některých dětí s autismem se abnormální vývoj objeví ve stádiu žvatlání. Někdy toto stádium úplně chybí, někdy je žvatlání monotónní anebo není používáno ke komunikaci. Většina dětí se v prvních letech života nenaučí ukazovat na určitý předmět. Během druhého života, kdy používá většina dětí slova, kterým rozumí i lidé mimo rodinu si děti s autismem obvykle osvojí pět až deset (někdy i více) jednotlivých slov (včetně slov „velmi specifických“ jako například: „záchranka“, „hasiči“, „pes“ apod). Tato slova dítě používá určitou dobu a pak z jeho slovníku úplně zmizí. Tento jev je důkazem toho, že to není řeč, co je u dítěte postiženo primárně, ale schopnost dítěte pochopit význam jazyka pro komunikaci. Mnoho dětí s autismem zůstává po tomto prvním stadiu němá. Děti, u kterých se řeč objevila opožděně, začnou po období určité stagnace opakovat to, co slyší kolem sebe (echolálie). Obvykle se to dá pozorovat od dvou a půl až do čtyř, pěti či šesti let věku. Děti s autismem mohou u echolálie setrvat celé měsíce, roky a někdy i celý život. Velmi častá je také paliálie, což znamená, že dítě neustále opakuje vlastní slova či věty. (De Clerq, 2007)

Děti s autismem často chybně používají osobní zájmena. Používají „ty“ místo „já“, „ona“ místo „on“. Chybné používání osobních zájmen je často důsledkem echolálie.

Podstata postižení v oblasti komunikace (stejně jako v oblasti sociálních vztahů) je nedostatek recipacity a neschopnost správně pochopit význam používání jazyka, to je předávání informací „vzkazů“ jedné osoby, osobě druhé. Mnozí lidé s autismem mají vynikající slovní zásobu jednotlivých slov. Často jsou to podstatná jména nebo slovesa, která popisují věci nebo činnosti viditelné či slyšitelné. Přesto, že dítě slova používá, jsou – li uvedena v určité souvislosti, nerozumí jim. Dítě zná „z paměti“ jednotlivá slova, ale není schopno je dát do souvislosti s jinými a porozumět tak nebo vytvořit celou větu. Mnoho dětí s autismem, a to i ti nemluvící, rozumí lépe psanému slovu než verbálnímu projevu. (Hrdlička, Komárek, 2004)

U dětí s autismem zaznamenáváme tyto typy vývoje řeči:

- 1) Dítě mluvilo první slova, potom vývoj ustal, následovala regrese a přestalo mluvit
- 2) Dítě mluvilo a mluví, ale pouze s pomalým progresem
- 3) Řeč se nikdy neobjevila
- 4) Řeč se objevila, ale přestala se vyvíjet

(Hrdlička, Komárek, 2004)

3.3. Představivost, zájmy, hra

U Jiříka byl dětský autismus a lehká mentální retardace diagnostikovány ve 4 letech. Již v té době projevoval extrémní zájem o sifony. V každém prostředí, které navštívil, se jako první vydal hledat umyvadlo, následně překontroloval, zda má sifon a pokusil se odšroubovat víčko odpadu. K malé radosti okolí bohužel většinou úspěšně. Jakmile začal v šesti letech kreslit, zaměřil se na umyvadla. Zájem Jiříkovi vydržel až do 12 let.

(Thorová, 2006)

„Zvláštnosti v chování pozorujeme u všech dětí s autismem už v prvních letech jejich života. Tyto zvláštnosti jsou přičítány omezené představivosti, která jim nedovoluje projevit se širším repertoárem vzorů chování“ (Gillberg, 1998, s. 29)

„Podstatnou součástí vývoje představivosti je rozvoj nápodoby. Postupem času dítě testuje situace v duchu, scénáře: co se stane, když....Věkem se tato schopnost rozvíjí, představivost je více komplexní a týká se i přemýšlení o myslích druhých lidí. Výsledkem je schopnost plánování. Narušení představivosti má na mentální vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní pohyby. Hra a trávení volného času se tak stávají nápadně odlišnými od vrstevníků. Vývoj hry a její kvalita závisí na schopnosti již zmíněné představivosti (zapojení fantazie), motoriky, úrovně myšlení a sociálních dovednostech (nápodoba, sdílení pozornosti)“ (Thorová, 2006, s. 117) (o hře viz. kap. 5.2)

U mnoha dětí s typickým autistickým postižením se motorické stereotypy vytvoří už během prvního roku života. Motorické stereotypy jsou opakované pohyby jedné nebo několika částí těla. Někdy mohou připomínat tiky. Nejtypičtější motorické stereotypy, které u dětí s autismem můžeme vidět je mávání, kroucení a plácání ručičkami, symetrické plácání oběma rukama, třepetání prsty jedné či obou rukou, kolébání tělem, potřásání hlavou, pohupování, plácání a otáčení různého typu. Některé stereotypy chování mohou časem přerůst v sebezraňující aktivity, jako jsou rány do obličeje, mačkání očí, bouchání hlavou, kousání zápěstí, bití do stehen. (Jelínková, 2000)

Stereotypy v oblasti zájmů se objevují až později. Nejjednodušším stereotypem je sbírání předmětů či jejich částí (kousky umělých hmot, kamínky, nálepky, mastné papíry, věci, které se mohou otáčet). Někteří se učí nazpaměť a tvoří seznamy různých jmen a faktů. Často jsou také fascinováni různými vizuálními či auditivními aspekty předmětů. (Jelínková,2000)

4. Hra

„Hra je spontánní vysoce motivovaná a radostná činnost, která začíná v kojeneckém věku a pokračuje ve všech vývojových stádiích“

(Piaget J., 1967, in: Millarová, 1979)

4.1. Charakteristika hry

Hra je:

Specifická činnost – dítě se ve hře rozvíjí a realizuje se. Převládá libovůle, svobodná volba, vlastní tvořivost a vnitřní motivace hry. Náplní hry je činnost (do hry jsou zapojeny senzomotorické aktivity, hrubá a jemná motorika, produkce a reprodukce, verbální a neverbální projevy, fantazie, pozornost, regulace i volní kontrola), nápodoba (dítě napodobuje svět dospělých) a seberealizace (dítě řeší hrou rozpor mezi svými tužbami a jejich reálnými možnostmi).

Vyjádření potřeb – hra je spjata s biologickými potřebami, mluvíme o pudovém základu hry. Potřeba aktivity se projevuje v pohybu (pohybové hry), v nápodobě (imitační hry), v pokusnictví (explorační hry), v konstrukci (konstrukční hry) a ve fantazii a tvořivosti (tvořivé, námětové, hry rolí).

Zábava a uvolnění – hra spotřebuje mnoho energie, ale neunaví. Každá hra přináší s sebou mnoho kladných citů (radost, smích, zábavu a dobrou náladu).

Specifická forma poznání zkušeností – dítě se hrou učí a získává zkušenosti – tvary, předměty, barvami. Je specifickou formou poznání sebe – uvědomuje si sebe, svou výkonnost, schopnosti. Poznává úspěch, nové zážitky, rozvíjí a uvědomuje si rozdíl reality od fantazie, rozvíjí slovní zásobu.

Vyjádřením vývojových stádií – motivem hry není jen výsledek, ale i samostatný proces. S vývojem dítěte se vyvíjí a rozvíjí herní aktivity jak v bohatosti, tak i různorodosti. Dítě rozvíjí hru a hra rozvíjí dítě.

Specifický způsob sociální interakce – v kojeneckém období si dítě hraje samo, v batolecím období upřednostňuje paralelní hry, v předškolním období si hraje ve skupinkách a ve školním období převládají hry kolektivní.

Kulturně historicky podmíněné chování – podle her a hraček můžeme usuzovat na postavení a dělbu práce, mezi ženy a muže ve společnosti. Hry v sobě uchovávají lidovou tradici – ovečky, říkadla. Hry ovlivňují úroveň vědy a techniky (např. počítačové hry).

Komplexní psychický projev dítěte – v každé hře se projevuje celá osobnost dítěte. Projevuje se jeho inteligence, specifické schopnosti, minulé zážitky a zkušenosti. Tatáž hra a hračka může vyvolat u různého dítěte jiné reakce – radost, pocit strachu, úzkost nebo nadšení. Chování dítěte při hře závisí na situaci, minulém vývoji a zkušenosti.

(Rybářová, 1988)

4.2. Podstata hry

„Hra je různorodé a komplexní chování, které hraje v životě dítěte zdravého i s postižením klíčovou úlohu. Rozvoj hry a vývoj dítěte v jiných oblastech probíhají současně a jsou vzájemně propojeny. Jakékoliv narušení zdravého vývoje dítěte se zákonitě projeví i na jeho herních dovednostech a způsobu hry“ (Jelínková, r. 2001, s.5). Hra je pro dítě přirozená jako dýchání. Většina dětí dává přednost společnosti jiných před samotou.

Pomocí hry se rozvíjejí poznávací schopnosti dítěte, od primitivního smyslového zkoumání okolí přes jednoduché repetitivní činnosti až k cílevědomému a účelovému řešení problémů se znalostí fyzikálních a funkčních vlastností předmětů.

Hra má velký význam i při rozvoji sociálních vztahů, emocí a je účinnou prevencí nevhodného chování. Sociální vztahy se vyvíjejí od uvědomění si sama sebe jako součástí

určitého společenství, přes hru vyžadující spolupráci s vrstevníky až po aktivní účast ve složitých společenských vztazích. Hry jsou modelem pozdějších skutečných situací života ve společnosti. Emocionální vztahy začínají sdílením pocitů s matkou a nejbližší rodinou, pokračují zkoumáním emocionálních reakcí a nakonec je dítě schopno hodnotit a posuzovat emocionální reakce partnerů a využívat vhodně emoci v různých životních situacích. Hra nejen rozvíjí emoce, ale také posiluje pocit sounáležitosti a vzájemnosti. Hra brání rozvoji sekundárních obtíží při výchově. Dítě, které si hraje, nemá obvykle vážné problémy s chováním. (Vágnerová, 2000)

4.3. Klasifikace her

Existuje celá řada rozdělení her. Vybrala jsem si rozdělení her z pedagogického hlediska, protože díky praxi ve speciální mateřské škole je mě nejbližší.

Funkční hry: typické pro kojenecké období – uplatňování senzomotorických funkcí například úchop předmětů, vydávání zvuků a podobně

Manipulační hry: manipulace s různými předměty například skládání kostek

Konstruktivní hry: důležité pro svůj cíl – dosažený výsledek. Práce s různým materiálem jako například stavebnicí, modelovací hmota, vystřihování

Napodobovací hry: napodobování činností, u mladších dětí jsou to například hlasy zvířat, u starších dětí napodobování péče o panenku – oblékání, krmení

Úlohové hry: vychází z napodobovacích her, přebírají úlohu dospělých, většinou kolektivní hry na někoho, na maminku, na školu.

Receptivní hry: malá pohybová aktivita, přijímají a zpracovávají vnější podněty např. poslouchání pohádek, sledování televizního programu.

Intelektové hry: přiřazování komponentů podle různých kritérií - například červená kolečka k červeným prvkům

Senzorické hry: například určování rozdílů u dvou stejných obrázků -- rozlišují vnější smyslovou kvalitu

Slovní hry: pro rozvoj slovní zásoby -- dokončit pohádku, básničku, písničku

Rytmičko hudební hry: zaměřeny na rytmičnost a muzikálnost dítěte -- například vytleskat rytmus

Dramatické hry : divadlo podle představ dítěte

Psychomotorické hry : zprostředkování výchovy přes vnímání a pohyb -- na Slepou bábu, hra s barevným padákem a jiné

(Mareš, 2001)

5. Vývoj hry

Senzomotorická (manipulační) hra – průzkumná hra, která zahrnuje zkoumání předmětu, jednoduchá manipulace s předměty (žmoulání, bouchání, házení hračkou, převracení). Vztah příčina a následek hry (dotknu se chrastítka – ozve se zvuk). Patří sem i první společné hry s matkou. Podobné senzomotorické hry jsou typické pro prvních šest až osm měsíců života dítěte. Odborníci poukazují, že už v tomto raném věku se kladou základy komunikačních dovedností, schopností hrát si s partnerem a vyprávěcích dovedností.

Organizační hra – u organizační hry jsou hračky organizovány, aniž je pozornost věnována jejich skutečné funkci. Dítě může skládat hračky do řady, na sebe, vkládat jednu do druhé a podobně. Tímto typem hry si dítě vytváří strategie pro zkoumání okolního světa a začíná chápat, že předměty mají stálé vlastnosti. Tento typ hry se objevuje kolem šesti až devíti měsíců. Dítě si v tomto věku začíná uvědomovat svou vlastní činnost a činnost jiných lidí.

Funkční hra – schopnost využívat funkčně předmětů a to i v případě, jsou-li tyto předměty miniaturní napodobeninou předmětu skutečného. Dítě česá panenku, jezdí vláčkem, dává pít medvídkovi, apod. To znamená, že chápe, k čemu předmět slouží. Předpokladem této hry je schopnost dítěte napodobovat. Funkční hra dominuje ve věku devět až dvanáct měsíců a je doprovázena sdílením pozornosti.

Symbolická (předstíraná) hra – hra na něco (na školu, na maminku). Zatímco u funkční hry jsou předměty tím, čím jsou ve skutečnosti, u hry symbolické jsou předměty brány jako symbol. Dítě může předstírat, že kostička je auto (záměna předmětů), že plyšový medvídek je živý (projekce předstíraných vlastností) nebo že pod postelí je lev (předstíraná existence). V této hře je třeba považovat „něco“ za „něco jiného“, to znamená umět předstírat. Symbolická hra je významné okno do emočního a kognitivního vesmíru dítěte. Odráží schopnost dítěte vytvářet vnitřní reprezentaci (schopnost představit si, co si jiní lidé myslí). Rozvoj symbolické hry je jednou z největších změn ve vývoji dítěte. Symbolická hra je základem rozvoje jazyka a souvisí s chápáním abstraktních pojmů, ironie, humoru apod. Tento typ hry se objevuje u dětí od 20 měsíců. (Jelínková, 2001)

5.1. Psychomotorický vývoj dítěte ve vztahu ke hře

5.1.1. Novorozenecké období (6 týdnů po porodu)

Motorika v novorozeneckém období má reflexní základ, daný nezralostí CNS. Pokud vložíme dítěti do dlaně prst, vyvoláme uchopovací reflex. Podobná reakce se dostaví i u dolních končetin, pokud přitiskneme palec pod prsty na spodní straně chodidla. Novorozenec nejlépe zrakově vnímá podněty ze vzdálenosti 20 – 30 cm. Dítě přitahuje oblasti s vysokým světelným - barevným kontrastem, jako např. okraje předmětů. Podněty v podobě hraček jsou pro novorozence navrhovány tak, aby na nich bylo co nejvíce barevných kontrastů, s použitím černé, bílé a čistých základních barev.

5.1.2. Kojenecké období (6 týdnů – 1 rok)

První čtvrtletí žije kojeneček ve znamení rozvoje motoriky, vypnutí páteře, zvedání hlavičky, opírání se o předloktí a počátky experimentace – nejdříve s prstíky vlastní rukou a později s hračkou. Rozvoj motoriky ruky úzce souvisí s rozvojem hry a současně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, zkušeností, myšlení.

- 3. měsíc – dítě má většinou dlaně otevřené. Lze pozorovat pozvolnou přípravu na aktivní úchop (např. chrastítka).
- Mezi 3. – 6. měsícem – dítě pohybuje rukama, přičemž náhodně uchopuje jedna ruka druhou. Což se počátkem 4. měsíce mění v záměrnou činnost a dítě si často „hraje s rukama“ v tzv. „střední linii“. Pověsíme-li nad dítě hračku a pozorujeme jeho ruce, přibližující se k předmětu, můžeme vidět, jak se učí pohyb ovládat. A také, jak začíná předmět chápat: tvar, velikost, polohu a vzdálenost. Dokáže zaostřit vidění na předměty ve vzdálenosti 12 – 50cm.
- 6. měsíc – dítě uchopuje hrabavým, dlaňovým úchopem, tj. čtyřmi prsty s vyloučením palce. Již vědomě uchopuje oběma rukama současně, později se rozvíjí záměrné překládání a uchopování z ruky do ruky, které je důležitým krokem k rozvoji manipulace. Funkční prostor se stále zvětšuje, v půl roce života dovede fixovat předměty vzdálené až 1m.
- 9. měsíc – dítě začíná při uchopování zapojovat palec, to se projeví v tzv. klešťovém úchopu. Tím je schopno uchopit i malé předměty (korálky, provázek), což je preferovanou a oblíbenou činností v tomto vývojovém období. Klešťový úchop je úzce spojen s rozvojem koordinace oko – ruka. K tomu, aby mohl uchopit malé předměty potřebuje nejenom ovládat a koordinovat pohyb obou prstů, ale i vyzrálejší schopnost akomodace čočky, aby tak malý předmět vůbec dobře vidělo. Obtížnější než uchopování je pro dítě aktivní pouštění, projevující se vyhazováním věcí z kočárku nebo z postýlky.

12. měsíc – rozvoj jemné motoriky je na takové úrovni, že se dítě postupně zmocňuje prostředí formou manipulace s předměty, hračkami a hrou (kostky) (srovnej Langmeier, 1998, Vágnerová, 2000).

Psychický vývoj a sociální vývoj

Podle Piageta, (in: Inhelderová, 1997):

Fáze primární kruhové reakce – trvá od 1 do 4 měsíců

- typickým znakem této fáze je koncentrace na vlastní tělo a jeho projevy, jsou to činnosti reflexního charakteru, např. cucání palce, nebo činnosti nové, např. pohyby rukou a nohou
- poznávání je zaměřeno na rozlišení a potvrzení vlastních kompetencí (dítě se učí chápat, co samo dovede, má radost z vlastní aktivity, potřebuje si ji dostatečně užít a proto takový projev opakuje) – „kruhová reakce“

Dokáže napodobovat. Reaguje na změnu hlasu. Usmívá se na známé tváře a poznává známé předměty. Hraje si s prsty u nohou a rukou. Má rádo lechtání, pohupování a hru „na schovávanou“ (rodič se „schová“ za medvídkem a pak „vyjukne“)

Fáze sekundární kruhové reakce – trvá od 4 do 8 měsíců

- dítě má větší zájem o své okolí (koordinace zrakového vnímání s pohyby rukou, poloha vsedě mu dává mnoho nových podnětů)
- určitý projev (např. mávání a třepetání rukama) přestává být cílem a stává se prostředkem (např. dítě mává rukama a náhodou uhodí do hraček, které nad ním visí na šňůrce, hračky začnou vydávat zvuk a pohybovat se. Pohyb a zvuk vyvolá u dítěte radost a pohyb opakuje) „kruhová reakce“
- v této fázi se objevuje záměrné jednání – předpokladem je, aby dítě pochopilo, že určitý jev je výsledkem určitého jednání

Rozlišuje známé lidi od cizích. Rozumí a rozpozná různé výrazy tváře a napodobuje je. Má rádo mazlení. Rozčiluje se, když mu někdo vezme hračku. Velmi rádo pozoruje okolí. Má rádo hry „Vařila myšička kašičku“, „Paci paci pacičky“, „Takhle jedou páni“.

Fáze kombinované sekundární kruhové reakce – od 8 do 12 měsíců

- dítě si dovede stanovit určitý cíl a hledá vhodný prostředek, tj. aktivitu, která by vedla k jeho dosažení (dovede si přitáhnout kroužek, který je příliš daleko, pomocí provázku)

- začíná chápat vzájemné vztahy mezi prostředkem a cílem, mezi příčinou a následkem společně s pochopením trvalosti objektu se rozvíjí chápání prostoru a času.

- dítě chápe základní rozdíly manipulovaných objektů a dovede diferencovat i na úrovni aktivity (hledá nové prostředky, jestliže nejsou dostatečně účinné ty, které doposud používalo)

Záměrně pouští předměty na zem a dívá se za nimi. Má strach z cizích lidí. Vyžaduje přítomnost rodiče. Má oblíbenou hračku. Vynucuje si pozornost.

5.1.3. Období batolete (2roky – 3 roky)

Vývoj hrubé motoriky je patrný na první pohled. Mladší batolata se učí ovládat své tělo, učí se udržovat rovnováhu (chůze). Tím, že si dítě osvojuje samostatnou chůzi, rozšiřuje si prostor, do kterého vstupuje, orientuje se v prostředí a zkoumá všechno nové. Zpočátku je chůze nejistá, kolem jednoho a půl roku dítěte začíná být jistější, dovede utíkat, i když většinou strnule a na široké bázi. Dvouleté dítě je již schopno zvládat nerovnosti terénu, jde do schodů i bez přidržování, většinou s přisunováním nohou na každém schůdku. Kolem tří let je dítě schopno zvládnout jízdu na tříkolce. Dítě se také učí chytat míč (zpočátku pohybující se po zemi, později hozený), chytání se zúčastňuje celé tělo.

K pokrokům dochází i ve vývoji jemné motoriky. Ve druhém roce vzrůstá zrakově pohybová souhra, tato koordinace je dobře vidět např. v pokrocích ve stavění kostek. Patnácti měsíční dítě postaví na sebe dvě kostky, dvouleté dítě postaví již věž z několika kostek, tříleté dítě postaví i most, zvládne již i navlékání korálků na provázek.

U staršího batolete se dostávají stále více do popředí vztahy k vrstevníkům. Ty bývají v tomto období dosti konfliktní, děti si hrají spíše vedle sebe než spolu. Oblíbené jsou hry pohybové a rozvíjí se hra manipulační. Manipulační činnost se uplatňuje v nápodobivých hrách, které jsou typické pro starší batolata. Dítě ve hře předměty používá tak, jak to odpozorovalo u dospělých (panenku vozí v kočárku, autem vozí písek) (srovnej Langmeier, 1998, Vágnerová, 2000)

Psychický vývoj a sociální vývoj

Fáze symbolického či předpojmového myšlení

- dítě si dokáže představit činnost i její výsledky aniž by ji skutečně provádělo, je schopné najít řešení jen v mysli
- představa - subjektivním způsobem zpracovaná zkušenost, netýká se pouze toho, co dítě v souvislosti s předmětem vnímalo, ale i o to, co o něm ví nebo co pro něho znamená, nemusí obsahovat jen podstatné znaky objektu, ale zahrnuje také vlastnosti pro dítě osobně důležité
- počátky symbolické hry – dítě se odpoutává od reality, ke své hře používá symbolů

K lidem se chová přátelsky. Dokáže si hrát samo. Ale raději v blízkosti dospělých. Nehraje si ještě společně s cizími dětmi, ale má rádo jejich společnost. Čec často zkoušet věci bez pomoci. Mívá záchvaty vzteku když je unavené. Oblíbené jsou pohybové hry.

5.1.4. Období předškolního věku (3roky – 6 let)

V hrubé motorice se zdokonalují přemísťovací pohyby, jako běhání, skákání, atd. Koncem tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na koloběžce, na kole, bruslení, lyžování, plavání.

Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost.

Rozvoj vnímání obohacuje představivost. Vybavování představ je plynulejší - dítě dokáže souvisle reprodukovat děj pohádky. Také se rozvíjejí fantazijní představy a roste záliba v pohádkách. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale taky i mimo ně. Také se rozvíjí smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Vztek a zlost jsou méně četnější, projevují se např. při neúspěšné činnosti.

Na počátku tohoto období dítě dokáže identifikovat jednotlivé druhy věcí (jablko, třešeň, míč, panenka, stůl, židle), nechápe však podstatné souvislosti mezi nimi, které je spojují do všeobecných skupin. Prudký rozvoj pojmové činnosti začíná mezi 4. – 6. rokem. Projevuje se v tendenci utvářet všeobecné rodové pojmy. Dítě začíná chápat, že některé předměty

můžeme pojmenovat společným názvem (stromy, hračky, nábytek, zvířata, apod.) (srovnej Langmeier, 1998, Vágnerová, 2000)

Psychický vývoj a sociální vývoj

- podle Eriksona je období předškolního věku označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Zpočátku jde o aktivitu, která je sama cílem, později se aktivita stává prostředkem a slouží k dosažení nějakého dalšího cíle.

- rozvoj dětské identity – E. Erikson charakterizoval fázi předškolního věku také jako období „anticipace rolí“. Osobní identita je naplněna jak lidmi, k nimž dítě náleží, tak i věcmi, kterému patří a prostředím, ve kterém žije

- identifikace pohlaví

- rozvoj sociálních dovedností - dítě se učí žádoucím vzorcům, které mají obecný charakter, jde především o rozvoj prosociálního chování, jeho rozvoj spočívá v kontrole agresivity, v rozvoji schopnosti empatie a také nutnost potlačení vlastních aktuálních potřeb

Předškolní dítě má svůj vlastní názor na svět, který velice pěkně vyjadřuje prostřednictvím takových činností jako je kresba, vyprávění nebo hra.

(Vágnerová, 2000)

V tomto období jsou aktuální volné hry i hry s pravidly. Volné hry si dítě vymyslí samo (pohybové, konstrukční), patří mezi ně i hry námětové (hry „na něco“). To co dítě reprodukuje ve svých hrách, nemusí být přesným odrazem skutečnosti, upravuje si souvislosti a vztahy dle svých vlastních představ. Repertoár hravých námětů se s věkem obohacuje. Závislost na hračce postupně oslabuje, zvyšuje se však náročnost na opravdovost hračky (aby panenka měla opravdové vlasy, aby auto jezdilo). V průběhu předškolního věku se ve hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, tedy rozdílnost děvčat a chlapců (náměty her, výběr hraček). Koncem předškolního věku dítě začíná odlišovat práci od hry.

5.1.5. Vstup dítěte do školy (6 let – 7 let)

Pro dítě školsky zralé jsou typické zvědavost a tvořivý přístup ke světu. Dítě již není tolik hravé, samo se hlásí o úkoly a práci. Má zájem o nové poznatky a dovednosti, je aktivní, schopné občasné vytrvalejší, cílevědomé činnosti oproti dítěti nezralému, u něhož převažuje hravost. Nezralé dítě se nechá lehce odklonit od započaté činnosti, není schopné vytrvalosti.

5.1.6. Období mladšího školního věku (6 let - 11 let)

Pro zdravý vývoj osobnosti je stále důležitá hra. Ta je ve srovnání s předešlým obdobím diferencovanější. Oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské – se stále složitějšími pravidly. Hra je nezastupitelnou relaxací a přirozeným odreagováním od školních povinností. Chlapci obecně mívají ve hře více originality a tvořivosti ve srovnání s děvčaty, zároveň jsou při hře hlučnější, agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Hry děvčat vykazují více stereotypnosti.

V mladším školním věku se objevují počátky zájmu, které mívají spíše přechodný charakter, dítě se teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech (srovnej Langmeier, 1998, Vágnerová, 2000).

5.2. Vývoj hry u dětí s autismem

Uvažujeme – li o problémech, které má dítě s autismem při hře, musíme brát v úvahu pervazivní vývojový charakter postižení. Nerovnoměrný vývojový profil, kvalitativní postižení v oblastech triády (viz. kap. 3.) se zcela zákonitě projeví na způsobu hry. Stejně jako u sociální interakce a komunikace je kvalita hry u každého dítěte s autismem porušena do jiné míry a jiným způsobem (Jelinková, 2001).

Herní aktivity se u dětí s autismem liší od zdravých vrstevníků již v raném věku. Patrné rozdíly jsou hlavně u her, které vyžadují určité dovednosti v sociální oblasti. Vzhledem k obtížnosti stanovit přesnou diagnózu před druhým rokem života, jsou nejranější vývojová stadia hry jen málo a obtížně dokumentována. Rodiče dětí s autismem často pozorují, že jejich dítě lze motivovat k vzájemné hře jen tenkrát, je-li tato hra hlučná s výraznými pohybovými aktivitami. V jiných situacích tuto vzájemnou hru u dětí s autismem nepozorujeme.

Hra dětí s autismem je popisována jako mechanická bez přirozeného zájmu zkoumat svět. Dítě se věnuje činnostem, které jsou izolované od ostatních podnětů. Těžce postižené děti s autismem často „zamrznou“ na stupni **manipulační či kombinační hry**. Tyto děti dávají spíše přednost smyslovému vnímání, olizují hračky, mačkají kousky látky apod. V případě kombinační hry se děti s autismem věnují opakujícím se kombinacím, nevyužívají hraček kreativním způsobem a nezkoušejí nové kombinace her. Věnují se pouze nejjednoduššímu

nefunkčnímu manipulativnímu zacházení s předměty – roztáčení, houpání, mávání, házení, bouchání, přesypání nejruznějších předmětů. O úroveň výše je stereotypní činnost se vztahovými prvky, jako je třídění, řazení, seskupování předmětů podle určitého klíče (tvar, barva, apod.). Mnohé děti využívají při hře relativně dobře zachované kognitivní dovednosti a zajímají se o písmena, číslice, skládají obrázky z mnoha dílků puzzlů. Stereotypní činnosti se často pojí s vizuální, sluchovou a vestibulokochleární percepcí autostimulací (pozorování určitých předmětů, jejich pohybu, oblíbená houpačka, vyluzování a poslouchání zvuku či slovní produkce bez komunikačního záměru, stereotypní používání zvukových hraček). U některých dětí můžeme pozorovat pohybové stereotypie, které využívají ke zrakové autostimulaci (např. prohlížení prstů), k vestibulokochleární stimulaci (záklony, točení se do kolečka, kývavé pohyby tělem) nebo k dotekové autostimulaci (oštipování kůže, plácání se do hlavy, do hrudníku, bouchání čelem do předmětů, apod.)

Předpokladem **funkční hry** je schopnost napodobovat, což bývá u většiny dětí s autismem problém. Dítě s autismem má vrozený deficit v tom, že nedává přednost lidem před věcmi. Lidé pro něho nepředstavují zajímavý model, který je vhodné napodobovat.

Symbolická hra je u dětí s autismem ještě více omezena než hra funkční. Můžeme ji pozorovat vyjíměčně, jen u nejméně postižených dětí. Někteří děti se naučí nazpaměť herním dovednostem, ale jejich předstíraná hra má repetitivní charakter, dítě pouze opakuje to, co ho naučili vrstevníci nebo rodiče. „Dítě s autismem tak slouží často ostatním dětem jako ideální „živá panenka“, dítě přijme přidělenou roli, ale samo hru neinicuje ani nemodifikuje herní postup. Když vrstevníky živá panenka omrzí, „odloží“ ji a dítě zůstává osamoceno“ (Jelínková, r. 2001, s. 7)

Velmi často dává dítě s autismem přednost společnosti dospělých před dětmi, protože dospělí jsou si lépe vědomi problémů postiženého dítěte, dokáží se vžít do jeho situace, lépe zabezpečit jeho potřeby a také modifikovat své chování. „Nejraději má však dítě s autismem předměty, osoby jsou vždy nevypočitatelné“ (Jelínková, r. 2001, s. 7). Předstíraná hra se objevuje jen velmi zřídka a je obvykle zaměřená na určitou dominantní oblast, která dítě zajímá a které věnuje veškerý volný čas. Úzké zájmy tak mohou přerůst v obsesivní zaujetí a u vysocefunkčních autistu se můžeme setkat až s encyklopedickými znalostmi v oblíbeném oboru.

„Se zájmy, které pozorujeme u dětí s PAS, se setkáváme i ve vývoji zdravých dětí. Odlišná je ale mnohem vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stejnosti (stereotypie) a četnosti opakování (repetitivnosti). Přerušení aktivity či vyžadování větší pestrosti činností obvykle přináší vyšší míru problémového chování (agresivita, křik, sebezraňující tendence) nebo pasivní negativismus (dítě vůbec nespolupracuje, ani na úrovni, které je jednoznačně schopno). Okruh aktivit bývá omezený, hra méně kvalitní, než by odpovídalo věku. Přes polovinu rodičů dětí s PAS udává, že děti projevují malý zájem o klasické hračky“ (Thorová, r. 2006, s. 120)

5.2.1. Hlavní příčiny problému v herních dovednostech

1. Dítě má problémy s organizací hry.
Hra není dostatečně strukturovaná. Dítě nevidí začátek a konec hry.
Nechápe posloupnost jednotlivých kroků. Nerozumí pravidlům
2. Dítě nerozumí verbálním pokynům. Dítě nemá vytvořený vhodný alternativní komunikační systém.
3. Dítě má problémy v sociálních vztazích.
4. Dítě používá hračky odlišným způsobem než zdraví vrstevníci.
5. Dítě nesnáší blízkost jiných osob
6. Dítě nechápe symboly (panenka). Chybí symbolická, někdy i funkční hra
7. Dítě neumí napodobovat. Nutno fyzického vedení, demonstrace nestačí.
8. Dítě má nevyrovnaný vývojový profil. I když určitou hru zvládne motoricky, pravidla hry a sociální vztahy jsou pro něj velmi složité.

(Jelínková, 2001)

5.3. Hračka

Hračka patří k podstatným a těžko nahraditelným činitelům v životě dítěte. Na jedné straně slouží k dětským hrám a zábavám, na straně druhé pomáhá k poznávání světa opravdových věcí, které se potřebují k práci a k životu vůbec.

„Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro hru speciálně upravený – hračku. Hračka pro dítě představuje v realistické nebo stylizované podobě svět, který ho obklopuje, motivuje jeho činnost, způsob a bohatost jeho herních aktivit. Hračka vlastně určuje, ovlivňuje a rozvíjí herní činnost a proto je důležité spektrum hraček, jejich sociální, výtvarná a tvořivá hodnota. Hra s dobrou a funkční hračkou podněcuje fantazii a tvořivé myšlení, podporuje tělesný rozvoj a pomáhá začleňování dítěte do světa jiných lidí, do jeho současného a budoucího života“ (Valenta, 2003, s. 91)

Z nálezů studie hraček vyplývá, že základní repertoár hraček v různých historických obdobích se podstatným způsobem nijak zásadně neměnil, lišil se pouze úrovní výtvarného provedení nebo kvalitou použitého materiálu. Téměř vždy se však jednalo o miniaturizované předměty z oblasti lidské pracovní činnosti, rodinného života, péče o rodinu, lidské zábavy. Při poznávání skutečnosti pomáhá dítěti i to, že se ke svému poznání může s hračkou v ruce znovu vracet a své postupy může kombinovat. Požadavky na dobrou hračku vycházejí z toho, že by jejím prostřednictvím měl být podněcován pohybový, smyslový, rozumový a citový vývoj dítěte. Měly by být také rozvíjeny společenské postoje a návyky dítěte. Velice důležité jsou také požadavky na hygienickou a bezpečnostní kvalitu hraček a na její estetickou úroveň.

Ve většině případů nebývá volba hračky dána dítětem. Na to, jak hodnotná a přínosná je hračka po stránce didaktické, výtvarné a emocionální, mají vliv rodiče a příbuzní, které hračku kupují. Dítě by mělo dostat vhodnou hračku ve vhodném věku.

„Hračka by měla odpovídat mentálnímu věku dítěte. Malým dětem dáváme jednodušší hračky ne proto, že na jiné by byly příliš hloupé, ale prostě proto, že takové hračky jejich nervový systém v té době potřebuje“ (Matějček, 1995, čas. roč. XXX, č. 1; dle Valenta, 2003, s. 92).

Hračka je tedy buď podnětem nebo doplňkem hry samé. Pro mladší děti představuje hračka podnět, protože připomíná určitou zkušenost, zážitek a motivuje ke hře. Dítě na konci předškolního věku již hru plánuje a slovy formuluje to, co bude ke hře potřebovat.

Podle původu a využití můžeme hračky rozdělit na:

- předměty, které jsou v dosahu dítěte, které si dítě svou fantazií přetváří v doplňky hry
- předměty, které dítě vlastní záměrnou činností přetvořilo na hračku (např. skládky z apíru apod)
- hračky, které dítě dostává v hotové podobě

(Jeřínková, 2001)

Význam hračky spočívá v rozvíjení různorodých stránek dětské psychiky, poznávacích a socializačních procesů, v procesu zrání a učení, v rozvoji samostatnosti, v získávání smyslových zkušeností, zkušeností z pohybu v prostoru, objevování a hledání nového prostřednictvím hravé činnosti, v osvojování si světa kolem sebe i světa zatím dítěti skrytého.

5.4. Zásady při výběru hračky pro dítě s autismem

Hračka je pracovní nástroj a proto ji musíme vybírat velmi pečlivě. Hračky musí být jednoznačné a musí se s nimi snadno manipulovat. Není dobré poskytovat dítěti více hraček najednou, protože to dítě může mást. Hračky musí být přitažlivé, ale ne natolik, aby dítě ztratilo zájem o jiné věci. Když vybíráme hračky je potřeba najít tu správnou rovnováhu. Při výběru hračky posuzujeme tvar, velikost pevnost a váhu s ohledem na velikost ruky, síly a možnosti úchopu dítěte. Zkoumáme, z jakého materiálu je vyrobená, dbáme na to, aby barvy byly zdravotně nezávadné (děti velice rády všechno ochutnávají a olízují), aby bylo možno hračku dobře čistit a dezinfikovat. Dobrou motivací jsou pro děti s autismem hračky, které mají jasnou příčinnou souvislost (např. bublíkův, káča, která když se točí, svítí a vydává zvuky, autíčko s balónkem, které jede, když se balónek nafoukne, ad.). Některé děti hračky odmítají nebo si s nimi hrají neobvyklým způsobem. Ochutnávají je, očichávají je, hází s s nimi, rovnají je do nekonečných řad. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

„Děti s autismem nedokáží brát hračku jako symbol (panenka – miminko) budí často dojem, že jsou k hračkám nešetrné anebo dokonce, že je schválně ničí. Dítě se k panence nechová jako k symbolu živé bytosti, ale jako ke kterékoliv jiné hračce a tudíž s ní manipuluje, trhá vlásky, kroučí ručičkami apod. Takové chování není projevem destruktivního nebo agresivního chování, ale nižší vývojové úrovně v oblasti herních dovedností (manipulační hra)“. (Jelínková, r. 2001, s. 17)

Herní dovednosti jsou u dětí s autismem v mnoha směrech omezené, proto potřebují podporu, motivaci a podněty. Hračka se tak přirozeně stává učební pomůckou a její výběr se tak následně podřizuje pedagogickým zásadám. *Zásada přiměřenosti* (k věku dítěte, temperamentu, duševní vyspělosti...), *zásada názornosti* (jednoduše ovladatelná, jednoznačné užití...), *zásada návaznosti* (od jednoduchých hraček ke složitějším, každá nová hračka by měla připomínat již známou hračku...), *zásada komplexnosti* (žádná hračka nepůsobí odděleně pouze na jednu složku rozvoje osobnosti či vnímání, např. u manipulační hračky využít druhotný zvukový doprovod – zvonky, rolničky, chrastítka, bubínky, ozvučná dřívka...)

Z hlediska potřeb dětského vývoje a dětské hry se doporučují tyto hračky:

- pro rozvoj zrakového vnímání : hračky pro zvětšování zorného pole (chrastítka, rolničky, kroužky, apod.)
- pro rozvoj sluchového vnímání: ozvučené hračky, chrastítka, rolničky
- pro rozvoj hmatového vnímání: hračky ze dřeva, textilu, plastů, kousací kroužky
- pro rozvoj hrubé motoriky: míče, hračky na kolečkách,
- manipulační hračky: chrastítka, stavebnice
- pro rozvoj citového a estetického vnímání: panenky, knížky, plyšové hračky

Podle National Society for Autistic Children (1980), jsou nejvhodnějšími hračkami pro děti s autismem (Jelínková, 2001):

- skládky, knihy, pastelky, křídly, navlékačí korálky, hry na rozlišování tvarů, míče
- stavebnice, velké kartonové krabice naplněné měkkým materiálem
- zvukové hračky, hudební nástroje, točící se hračky, větrníky
- kbeličky, lopatičky, sítko pro hru s pískem a vodou

6. Úloha ergoterapie

„Ergoterapie je zdravotnická disciplína, která využívá specifické diagnostické a léčebné metody a postupy, event. činnosti při léčbě jedince každého věku, s různým typem postižení, kteří jsou dočasně nebo trvale fyzicky, psychicky, smyslově nebo mentálně postižení.“

„Cílem ergoterapie je dosažení maximálního stupně funkčnosti v aktivitách denního života (ADL), v pracovních činnostech a v aktivitách volného času pomocí vhodně zvolených, cílených a pro osobu smysluplných aktivit či zaměstnání.“

(Česká asociace ergoterapeutů, 2004)

Prostředky ergoterapie:

- **Diagnostické** – odhalit na základě postižení či nemoci u pacienta případnou disabilitu či riziko vzniku handicapu pomocí analýzy zbylých funkčních schopností v oblastech mobility, všedních denních činností (ADL) personálních i instrumentálních, funkčního vyšetření horních a dolních končetin, vyšetření kognitivních a smyslových funkcí, zjištění zbylého pracovního potenciálu a potřeby kompenzačních pomůcek
- **Preventivní** – přispět pomocí cíleného terapeutického plánu a výběrem správných metod a technik k prevenci vzniku disability a handicapu
- **Terapeutické** – na základě ergoterapeutického hodnocení spolu s pacientem stanovit cíle terapeutického plánu, které směřují k zachování či zlepšení soběstačnosti, pracovních činností i aktivit volného času a rekreačních aktivit, podpora v zastávání potřebných sociálních rolí.

(Votava, 2003, s.37)

Mezi oblasti výkonu ergoterapie patří aktivity, které jsou typické pro každodenní život:

- **všední denní činnosti** (osobní hygiena, koupání, oblékání, příjem jídla, WC, pravidelné užívání léku, funkční mobilita – přesuny v interiéru a exteriéru, funkční komunikace telefonování, jízda dopravními prostředky)
- **pracovní činnosti** (péče o domácnost, péče o druhé, vzdělávací aktivity, pracovní aktivity – placená práce, dobrovolnictví, hledání pracovního místa)
- **zájmové, herní a aktivity volného času** (výběr herních aktivit, provádění aktivit)

U dětí s autismem je největším problémem oblast volného času a hry, která je často brána jako méně důležitá. Tyto děti pak upadají do svého stereotypního chování, které můžeme pomocí hry změnit. Touto cestou nebudeme měnit pouze stereotypní chování, ale také rozvíjet všechny složky psychomotorického vývoje.

6.1. Nástroje ergoterapie

K důležitým nástrojům ergoterapeuta patří především **analýza činnosti**. Pomáhá lepšímu porozumění vztahu mezi činností a jedincem. Na základě analýzy činnosti může terapeut navrhnout vhodnou terapii nebo adaptaci, tak aby jedinec mohl danou činnost vykonávat samostatně, nebo s dopomocí. Cílem celého procesu je natrénovat činnost tak, aby ji klient zvládl tím, že ji rozlázujeme do jednotlivých kroků a krok po kroku provádíme její nácvik. Činnost, kterou jedinec provádí můžeme přizpůsobovat a také stupňovat. Analýzu činnosti bychom měli vnímat ze dvou hledisek: analýza zaměřená na klienta a analýza zaměřená na činnost.

Přizpůsobování neboli adaptace činnosti podporuje samostatné funkce a napomáhá ke zviditelnění výsledku klienta. Adaptaci provádíme pokud klient není schopen provést činnost žádným způsobem nebo je schopen činnost provést, ale potřebuje delší čas nebo je kvalita výkonu snížena. U dětí s autismem je adaptace činnosti velice důležitá

Nejběžnější adaptace:

- **prostředí**: typ místnosti, rozmístění nábytku
- **pomůcky**: množství pomůcek, nářadí, materiálu, úprava nástroje
- **sociální**: počet klientů, účastníků se terapie
- **fyzická**: pracovní pozice, náročnost na sílu, potřebný rozsah pohybu
- **kognitivní**: ucelenost, posloupnost činností, potřeba instrukcí
- **emocionální**: zájem, sebevyjádření, význam činností
- **času – doby**: trvání, opakování
- **struktura**: pořadí částí úkolu, vynechávání nepodstatných úkolů

Stupňování činnosti zahrnuje postupné zvyšování či snižování nároku při vykonávání činnosti tak, abychom dosáhli co největšího terapeutického efektu. Při stupňování činnosti se terapeut může zaměřit na činnost jako celek nebo může zvýšit/snížit obtížnost pouze v jednom kroku. Při stupňování činnosti musí terapeut reagovat na aktuální stav klienta. Stupňování obtížnosti činnosti provádíme během vykonávání činnosti podle potřeb klienta na dosaženém stupni funkčních schopností.

Schopnosti, které ovlivňují průběh činnosti jsou:

- *senzomotorické* (vnímání, svalová síla, svalový tonus, citlivost, hrubá a jemná motorika, koordinace oko – ruka, praxe)
- *kognitivní* (orientace, pozornost, paměť, řešení problémů, plánování, posloupnost a řazení)
- *psychosociální* (chování, motivace, sebekontrola, zájmy, hodnoty, interpersonální dovednosti)

Příklady stupňování:

- pořadí úkolů / součástí úkolů
- tvar, velikost nástrojů
- umístění nástrojů, pomůcek, nábytku (pomůcky potřebné k činnosti můžeme klientovi připravit, jako další stupeň si klient vezme pomůcky sám)
- množství, typ materiálů (s větším množstvím materiálu je často náročnější manipulace)
- rychlost, doba provádění, opakování činnosti
- požadování přesných pohybů pro provádění úkolu
- požadavek svalové síly
- požadavek na percepci
- kognitivní složka
- jednoduchost, ucelenost
- způsob a množství podávaných informací, demonstrace
- místo, kde bude činnost prováděna
- počet účastníků
- možnost výběru, kreativita, rozhodnutí se, plánování, řešení úkolů

Při práci s autistickými dětmi má ergoterapeut používáním analýzy činnosti možnost, velice efektivně zhodnotit dítě pozorováním během hry v reálném kontextu, zaznamenávat si oblasti reálných i předpokládaných problému a hodnotit silné a slabé stránky. Dále pak může identifikovat jednotlivé dovednosti, které jsou potřebné pro zvládnutí jednotlivých her.

6.2. Ergoterapeutické přístupy

6.2.1. Holistický přístup

Vychází z filozofického směru tzv. filozofie celistvosti, který by se ve zdravotnictví dal popsat jako pohled ergoterapeuta na klienta jako celek – nejen tedy na diagnózu. Tento přístup by měl terapeuta vést k rozpoznání potřeb, které klient má: psychické, sociální a spirituální

6.2.2. Neurovývojový přístup

Jeho cílem je postupně zlepšovat schopnosti klienta až na nejvyšší možnou úroveň. Vychází z vývojových teorií a zahrnuje vývoj jemné motoriky, hrubé motoriky, postury, zraku, sluchu, řeči a sociálních dovedností. U dětí s autismem napomáhá přístup tam, kde se jejich vývoj zastavil či vůbec neprojevil a vede k jeho viditelnému zlepšení

Jednotlivé přístupy:

➤ Bobath koncept

24 hodinový dynamický koncept, který:

- vychází ze vzpřimovacích a rovnovážných reakcí
- je uplatňován individuálně podle analýzy schopností klienta
- do kterého by měli být zapojeni všichni, kteří s klientem přicházejí do styku (rodina, osobní asistenti)

cíle: ergoterapeut kontroluje svalové napětí, ovlivňuje držení těla a stimuluje části těla, aby docházelo k podpoře motorických dovedností, pomocí polohovacích a pohybových technik navozuje fyziologické pohybové vzorce

- během praxe se mi u dětí s autismem velice dobře osvědčila technika guidingu. Pokud pozorujeme, že např. dítě neví jak si hrát s hračkou můžeme využít techniku taktilního

guidingu, kdy vedeme ruku dítěte (spolu s dítětem uchopíme hračku a začneme s ní manipulovat. Postupně zapojujeme naši ruku tak, abychom dávali dítěti větší prostor a vedli ho tak k úplné samostatnosti)

➤ **Senzorická integrace (A. Jean Ayres)**

Zahrnuje:

- všechny oblasti vnímání a chování a proto je nutným předpokladem lidské existence
- je schopností mozku registrovat, roztřídit a integrovat, filtrovat a koordinovat smyslové podněty
- její poruchy ovlivňují motorické funkce, vnímání vlastního těla, pozornost, vývoj řeči, učení a chování

Tento přístup využívá ve své terapii stimulační aktivity, které se zaměřují především na centrum rovnováhy, receptory kůže, klubů, šlach, svalů a podporují rozvoj funkcí v mozgovém kmeni a mozečku. Stimulační aktivity nemají být násilné, měly by se uskutečňovat zábavnou formou (hrou). Děti s autismem tak s jejich pomocí rozvíjí své poznávací a emocionální schopnosti, které se projeví v chování a učení.

Cílem senzorické integrace je zlepšit ADL, herní dovednosti, jemnou a hrubou motoriku, adaptační reakce

6.2.3. Biomechanický přístup

- *Přístup stupňování aktivit* – her (postupně od jednoduchého ke složitějšímu, kontinuální nácvik problematické oblasti)
- *Přístup ADL* – zlepšení dovedností na základě opakování
- *Kompenzační přístup* – využití zbývajících schopností pomocí kompenzačních pomůcek a adaptace prostředí

Při nácviku herních dovedností využíváme především:

- *přístup stupňování aktivit*, kdy postupujeme od těch nejjednodušších her ke složitějším, dále od individuální hry k paralelní hře a dále ke skupinové hře. Přístup k těmto dětem je velice individuální a proto neexistuje „šablona“, podle které můžeme napsat, jaká hry jsou pro děti s autismem jednoduché a které složitější.
- *kompensační přístup*, který je u dětí s autismem během nácviku herních dovedností stěžejní, přizpůsobuje prostředí tak, aby co nejvíce kompenzovalo poruchu, př. úprava herního prostoru, výběr hračky, analýza činnosti, počet dětí, účastníků se na hře, potřeba instrukcí, potřeba vedení

Jak už jsem několikrát napsala hra je nepostradatelnou složkou v životě všech dětí, má přímé působení na psychomotorický rozvoj a skrze hru je možné naučit dítě mnoha dovednostem. V této kapitole jsem se snažila objasnit, proč se zrovna ergoterapeut může zabývat hrou u dětí s autismem. Hra je v ergoterapii brána jako jedna z nejdůležitějších činností v lidském životě. A právě ergoterapeut je ten, který svými metodami dokáže zhodnotit problémové oblasti v herních dovednostech a navrhnout ergoterapeutickou intervenci (přístupy, stanovení cílů). Zapojuje do péče rodiče, kterým poskytuje poradenství.

Ergoterapeut se tak stává součástí týmu, který pečuje o autistické dítě. Každý odborník vnáší do práce své schopnosti a tím se zvyšuje úspěšnost terapeutického programu.

7. Zásady při hře

Příprava herního místa a výběr herních pomůcek

Úprava herního prostoru je u dětí s autismem velice důležitá. Vytvořením vhodného prostředí je myšleno jasně ohraničené místo, kde hra probíhá. Je potřeba dítěti zajistit takové optimální podmínky, aby mohlo hrát aktivní roli. Ideálním prostorem pro hru dětí s autismem může být stůl. Má přirozené a jasné hranice. Podobně ale můžeme rozdělit i jiný prostor pro hru, např. koberec, podlahu apod. Základem každé hry by měl být strukturovaný prostor, vizuálně zdůrazněný. Takové prostředí vede k menší závislosti dítěte na dospělé osobě. Při hře u stolu je dobré vštěpovat dítěti metodu učení zleva doprava. Znamená to, že na levou stranu stolu umístíme předměty, které budeme při dané činnosti potřebovat nebo zadání úkolu, které má splnit. Když je něco hotovo, přesune zadání doprava na znamení, že skončilo. Děti s autismem takto vymezený prostor pro hraní a metodu učení zleva doprava velice dobře přijímají. Při hře by rodiče měli vždy sedět proti dítěti. Snadněji se tak navazuje a udržuje oční kontakt a dítě může sledovat ústa, výraz a obličej, čímž je mu umožněno rodiče pozorovat a napodobovat. Důležité je taky předejít rozptýlení pozornosti. Z prostoru, kde si dítě hraje nebo pracuje by měly být všechny nepotřebné věci a hračky uklizené. Dítě by mělo mít jen tu hračku, s kterou si bude hrát.

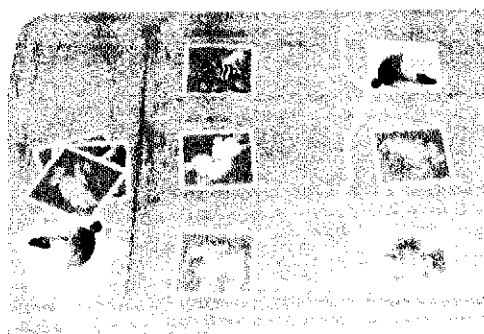
Hračky pro děti s autismem by měly být jednoznačné a mělo by se s nimi snadno manipulovat. Dobře motivující jsou ty, které mají příčinnou souvislost (jako např. bublifuk, autíčko s balónkem, které jede, když se balónek nafoukne, žába, která skáče, když se zatáhne za provázek, atd.). Pro vizualizaci a specifikaci denních rutinních činností jsou např. vhodné domečky pro panenky a miniaturizované předměty z oblasti lidské pracovní činnosti.

Rozvrh činností

Nejenom během činností, ale také v průběhu celého dne bychom měli dítěti poskytovat co nejvíce „vodítek“, podle kterých samo usoudí, co bude následovat. Můžeme mu např. vytvořit obrázkový rozvrh činností, který bude zahrnovat celý den nebo jen několik hodin. Dobré je použít tabuli ze dřeva, na kterou se přilepí několik proužků suchého zipu. Rozvrh by měl být organizovaný zleva doprava nebo shora dolů. Pro každou aktivitu během dne nakreslíme symbol tzn., že si připravíme předměty, fotku nebo najdeme vhodný obrázek. Zpočátku používáme předměty, které aktivitu vystihují (např. symbol snídaně může být lžička, symbol hry kostka od stavebnice, atd). Na předmět se připevní druhá část zipu a přilepí se na tabuli. Na začátku je lepší používat pouze předměty, protože jsou více konkrétnější. Postupně přecházíme od konkrétních předmětů k fotografiím a dále pouze ke slovům.

7.3. Motivace

Děti s autismem většinou nemívají zájem o zkoumání okolí a o aktivní hru. Motivace proto u nich hraje jednu z klíčových rolí, jak zaujmout. S motivováním zpravidla pomáhá, když dospělý ví, co dítěti dělá radost. To jakým způsobem seznámíme dítě s činností, bývá často klíčové. U každého dítěte se dá najít oblíbená činnost, na které můžeme stavět a využívat ji. Každou novou dovednost bychom měli dítěti představit co nejjednodušeji. Hraní můžeme zkombinovat s dalšími činnostmi teprve, až když dítě zvládne první jednoduché kroky. Např. pokud chceme, aby si dítě hrálo se skládačkou puzzle, je důležité začít pouze se dvěmi, třemi dílky. Až když těchto pár dílků zvládne složit, můžeme pokračovat a přidat dva až tři další. Při hrách jako je puzzle, vkládky atd. bychom neměli zapomenout na metodu učení zleva doprava. To znamená, že samostatné dílky jsou nalevo v ohraničeném prostoru a obrázek dítě skládá do pravé části (viz. níže obr.1) Nejjednodušší způsob je vytvořit strukturované krabice, které budou rozdělené na pravou a levou část. Při nácviku manipulace s předměty je lepší nejdříve používat takové, které se dítěti dobře vejdu do ruky a s nimiž může snadno manipulovat. Manipulace s velkými předměty bývá stejně tak náročná jako s předměty drobnými.



obr. 1

7.3.1. Chválit a povzbuzovat

Děti s autismem potřebují přehnaně chválit a povzbuzovat. Jakmile něco poprvé udělá dobře měli bychom ho chválit jak slovy, tak gesty. Pochvala by se měla vždy spojit s popisem chválené činnosti. „Jsi šikovná holka“ nebo „Jsi šikovný kluk“ je pro dítě s autismem moc abstraktní a naše pochvala mu nic neřekne. Je důležité pochvalu specifikovat, např: „Ty jsi postavil krásnou věž“, „Ty jsi namalovala krásné sluníčko“. Takto už pochopí, za co je chváleno a co udělalo dobře.

7.3.2. Odměňovat

U dětí s autismem se často stává, že pochvala a následná motivace k další činnosti nejsou dostatečné a děti na ně nereagují. V tomto případě je čas přistoupit ke konkrétní odměně. Mezi nejzákladnější patří jídlo, pomazlení, hra s oblíbenou hračkou. Odměny by měly být malé (zvláště pokud odměňujeme jídlem) a měly by přijít okamžitě. Důležité však je, aby se nám odměňování nevymklo kontrole. Je dobré, dávat odměny náhodně. Dítě se tak na odměny neupne a bude se činnost učit nejen kvůli ní, ale také proto, že ho baví. Pokud odměňujeme jídlem, můžeme vytvořit komunikační tabulku, na které budou fotky nabízených odměn, dítě si pak samo vybere, na co má chuť. Při rozdávání odměn bychom měli mít neustále na paměti, že chceme dosáhnout stavu, kdy bude stačit pochvala a radost z úspěchu.

8. Hry a činnosti pro děti s autismem

V této kapitole představuji a popisuji hry, které jsou vhodné pro děti s autismem.

Vycházela jsem především ze zkušeností, které jsem nasbírala během své praxe ve speciální mateřské škole a z literatury. Tato kapitola je rozdělena do podkapitol, ve kterých jsou popsány hry pro kognitivní, smyslový a sociální vývoj a pro rozvoj hrubé a jemné motoriky.

8.1. Hry pro kognitivní vývoj

Napodobování

Pokud chceme, aby nás dítě napodobovalo a ono nechce, je důležité, ho nenutit a naopak zkusit napodobovat jeho. To znamená, že napodobujeme všechno, co dělá, všechny zvuky, gesta, mimiku, činnosti. Tuto hru je důležité několikrát opakovat, protože dítěti tak dáváte užitečnou zpětnou vazbu. Když dítě začne tuto hru bavit, zkusíme si vyměnit role tak, aby napodobovalo ono nás. Pro napodobování můžeme využít celou řadu říkanek. Pokud máme možnost, je dobré říkanky doprovázet obrázky nebo fotkami, aby byly pro dítě více konkrétnější. Říkanky doprovázíme jednoduchými pohyby.

Pro inspiraci zde několik říkanek uvádím:

Dupání: Dupy, dupy, klapy, klapy.

Takhle chodí všichni chlapy.

Dupy, dup a klapy klap.

Z louže pod hnědý okap.

Tleskání: Paci, paci, pacičky, táta koupil botičky.

A maminka pásek, za myši ocásek.

Lezení: Krtek leze podle meze,
Vyměřuje louku,
Sysel za ním pytel veze,
Že bude mlít mouku

Bubnování: Tluče bubeniček, tluče na buben.
A svolává děti, honem pojdte ven
Zahrajem si na vojáky, máme flinty a bodáky.
Hoła, hoła hej, nikdo nemeškej

Pro napodobování můžeme také využít metodu taktilního guidingu (vedení ruky). Začneme např. tak, že spolu s dítětem uchopíme balónek a hodíme do krabice. Jakmile po několika opakováních ucítíme, že dítě začíná spolupracovat, posuneme ruku na jeho zápěstí. A pak až pochopí, co má dělat, posuneme ruku k loktům, aby ve své činnosti bylo více samostatnější. Nakonec se pouze jemně dotýkáme paží dítěte. Tento poslední krok, vede k úplné samostatnosti.

Poznávání předmětů

Nejdříve dítěti nabízíme větší hračky, aby je dokázalo samo uchopit. Postupně velikost zmenšujeme. Nabízíme hračky z různých materiálů, např. sešité z různých druhů látek, ze dřeva, z papíru. Můžeme také do menší bedny naskládat různé předměty z domácnosti, suroviny jako je rýže, hrách, čočka, fazole, těstoviny. S dětmi pak trénujeme poznávání předmětů dále porovnáváme a určujeme, který předmět je větší a který menší, k čemu předměty slouží.

Příčina a následek

Pokud máme pocit, že dítě špatně chápe souvislosti mezi příčinou a následkem a má i potíže s jemnou motorikou, nabízíme mu hračky, které reagují na slabý dotek. Např.: hračky s tlačítky, po jejichž stisknutí vyluzují zvuky a svítí, knihy vybavené tlačítky po jejichž stisknutí jsou obrázky doprovázeny zvuky, klávesové nástroje ad.

Přiřazování, vybírání, pojmenovávání

Začneme s přiřazováním předmětů, později můžeme přejít na obrázky a nakonec i na abstraktnější pojmy jako barvy, velikosti a různé materiály. Hru na přiřazování zpočátku doprovázíme slovně: „Kde je stejný?“, „Najdi stejný“, aby dítě vědělo, co po něm vlastně chceme.

Př. Před dítě položíme pomeranč, autíčko a lžičku. Druhou lžičku položíme vedle první, aby mělo příklad. Pak dáme dítěti pomeranč se slovní doprovodem: „Kde je stejný?“, naposledy následuje autíčko. Až se první tři předměty naučí dobře přiřazovat, obměníme je.

Jakmile se dítě naučí správně přiřazovat, vybědneme ho, aby z předmětu vybralo ten, který chceme.

Př. Z předcházejících tří předmětů vybědneme dítě, aby nám podalo autíčko. To samé pak nacvičujeme s obrázky, barvami, tvary a různě velkými předměty. Pokud si dítě neví rady, jaký předmět nám má podat, využijeme metodu taktálního guidingu (viz. výše)

Pokud dítě zvládne vybírání, můžeme po něm chtít, aby předměty pojmenovalo.

8.2. Hry pro rozvoj motoriky

Hrubá motorika

Postavíme pro dítě dráhu s 3 - 4 stanovišti. Na každém stanovišti pro něho bude připravený jednoduchý úkol. Úkoly na stanovištích změníme, až když je dítě zvládne samo

Příklady úkolů na stanovištích:

1. dráha: Plazení po zemi, trakař, hod na cíl, skákání po jedné noze.
2. dráha: Stoj na jedné noze, přehodit míčkem židli, chůze v dřepu
3. dráha: Chůze po špičkách, podlézt židli, shzení kuželek, přeskočit krabici
4. dráha: Chůze poslepu, hod na cíl – shodit krabice, udělat kotrmelec, skákat snožmo
5. dráha: Přejít pokoj s míčkem na pálce, kopnout do balónu, chůze pozadu

Jemná motorika

Nabízíme dítěti předměty z různých druhů materiálu a motivujeme ho k tomu, aby je bralo do ruky. Zjistíme tak, jaké materiály má rádo a naopak. Můžeme porovnávat povrchy různých předmětů a přiřazovat k sobě stejné.

Příklady her pro trénink jemné motoriky:

- Připevňování kolíčku na okraj krabice
- Sbíráání drobných potravin: hrášek, čočka, rozinky, rýže
- Navlékání korálek na provázek
- Zjednodušené pexeso
- Kutálení míčků a víček
- Trhání papírů na proužky
- Hra na hudební nástroje – ozvučená dřívka, bubínek
- Hra se stavebnicemi
- Stříhání – nejdříve stříhat bez předlohy, později namalujeme předlohu a trénujeme stříhání podle předlohy

8.3. Hry pro smyslový vývoj

Zrak

Zabalíme předměty a hračky do blýskavých, lesklých a jasně barevných papírů. Nabízíme dítěti hračky, které blikají. Neustále kontrolujeme, aby dítě všechno co dělá doprovázelo zrakem.

Sluch

Mezi nejoblíbenější hračky u dětí s autismem jsou hračky zvukové (viz níže obr. 2). Dokáží si s nimi velice dlouho a se zájmem hrát. Zvukové hračky můžeme dítěti v rámci hry schovávat a vybízet ho, aby je hledalo.

Další hrou může být zpívání jednoduchých písniček doprovázené hrou na hudební nástroje. Na podporu soustředěnosti a naslouchání zpíváme dítěti říkadla.

Př.: Běží liška k táboru, nese pytel zázvoru.

Ježek za ní utíká, že jí pytel rozpíchá

Běž, zajíčku, běž za ní, seber jí to koření,
Liška se jim schovala, ještě se jim vysmála.

Pec nám spadla, pec nám spadla, kdopak nám ji postaví,
Starý pecař není doma a mladý to neumí,
Zavoláme kominíka, ten má na to nářadí,
Strčí štětku do komína a už je to hotový.

Během zpívání můžeme písničku opět doprovázet jednoduchými pohyby, tleskáním, dupáním. V dítěti tak podporujeme smysl pro rytmus. Stejně jako u výběru odměny, můžeme také pro písničky vytvořit komunikační tabulku, ze které si vybere, jakou písničku by chtělo zazpívat (viz níže obr. 3)

S hudbou je možné pracovat i tak, že pustíme písničku a necháme dítě běhat po místnosti nebo mu určíme nějakou aktivitu. Dále mu dáme za úkol, aby pozorně poslouchalo hudbu a až hudba přestane hrát, musí s danou aktivitou přestat a udělat to, co bude patřit k tichu, např. posadit se na koberec.



obr.2



obr.3

Hmat

Vyrobíme krabici, do které dáme různé předměty, různých materiálů nebo geometrické tvary ze stavebnice. Vrehtní část krabice přetáhneme ustříženou nohavicí. Do nohavice strčí dítě ruce a snaží se v krabici nahmatat nějaký předmět. Jakmile ho najde, nevytahuje ruce z krabice a snaží se hmatem poznat co to je.

Při této hře se děti často nevydrží na předmět nepodívat a předmět z krabice vytáhnou dřív, než ho začnou hmatem poznávat.

8.4. Hry pro sociální vývoj

Patří sem především hry, které podporují oční a tělesný kontakt, podporují zájem o lidi, spolupráci s dospělým, sociální interakci, střídání, podporují rozvíjení sociálních kontaktů.

Uvědomování si vlastního těla

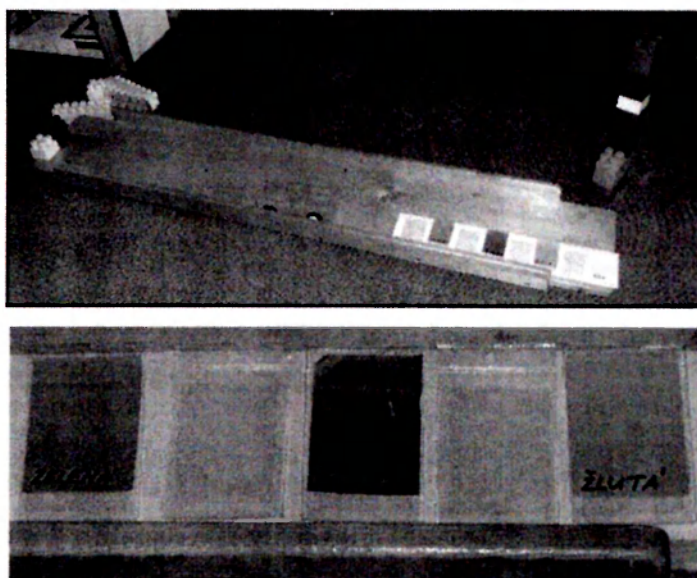
Dítě hladíme a masírujeme různé části jeho těla, hrajeme si s jeho nohama, rukama. Dotýkání a pohyby můžeme doprovázet písničkou nebo říkankou. Lechtáme ho, má-li to rádo (říkanka Vařila myšička kašičku...). Hrajeme hry jako je válení sudů, točení se dítětem v náruči, skákání. Při hrách občas umísťujeme dítě do ohraničeného prostoru, aby se při pohybu dotklo něčeho dalšího. Některé děti mají rády hry se zrcadlem. V zrcadle na ně můžeme dělat různé grimasy a vybízet je, aby nás napodobily nebo napodobujeme my je. Ukážeme na dítě v zrcadle a opakovaně vyslovíme jeho jméno. Vedeme ho, aby se dotýkalo svého obličejce a pojmenováváme části, kterých se dotklo.

Spolupráce s dospělým při hře, střídání

Dá se velice dobře trénovat během *hry s dráhou* (viz. níže obr. 4). Dřevěná dráha, po které se posílá auto nebo válec. Na jedné straně sedí dospělá osoba, na druhé straně dítě. Dospělý má u sebe např. barevné kartičky. Postupně je na autíčku nebo ve válci posílá dítěti, které kartičky zařazuje. Tato hra jde různými způsoby obměňovat. Dítě může říkat, jakou barvu dospělý posílá. Další obměna může být taková, že si dítě řekne, jakou barvu chce poslat, atd. Aby dítě u hry vydrželo co nejdéle, motivujeme ho odměnou. Odměnu posíláme také na autíčku nebo ve válci. Posíláme ji, když dítě barvu správně zařadí.

Hra na přetahovanou – na provaz navlečeme různě barevné kroužky, aby dítě mohlo pozorovat, jak přebíhají z jedné strany na druhou.

Stavění věže z kostek – dítě a dospělý sedí proti sobě. Kostička uprostřed stolu je začátek věže. Zbylé kostičky jsou na dělicí čáře. Dospělý s čepicí (hráč) vezme kostku a položí ji na základní kostičku, pak podá čepici dítěti, to vezme další kostičku a položí ji na rostoucí věž. Hráči se střídají a snaží se postavit co nejvyšší věž.



obr.4

Rozvíjení sociálních kontaktů

Předtím, než dítě pustíme do rozvíjení sociálních činností, to znamená hry s ostatními dětmi, mělo by umět navazovat oční kontakt, střídat se a spolupracovat.

Během své praxe jsme u dětí trénovaly všechny oblasti, které jsem výše popsala. Děti zatím nedokázaly navázat oční kontakt, střídat se během hry a spolupracovat. Proto ve své práci popisuji pouze hry, které dítě musí zvládnout, aby si mohlo hrát s ostatními dětmi.

9. KAZUISTIKA

Jméno: Robin

Rok narození: 2001

Diagnóza: Dětský autismus

- dle sociálního chování typ pasivní
- dle adaptability nízká až středně funkční
- symptomatika středně těžká

Lhká mentální retardace

Rodinná anamnéza: otec VŠ MFFUK - zdravý, matka VŠ farmaceutická – zdravá, sourozenci bratr, epilepsie, dyslektik, sledován pro benigní tu mozku

Osobní anamnéza: Dítě z prvního těhotenství, porod fyziologický ve 42. týdnu, od 7. měsíce RHB – Vojtova metoda, v 9 – ti měsících otáčení, od 10 měs. lezl, v 1. roce chůze – motoricky obratný, v kojeneckém věku – klidný, hravý, časté obtíže se spánkem

1. slova po 1,5 roce: máma, táta, mimi, opožděný nástup řeči, před 2. rokem užíval jen několik slov, po 3. roce přestal užívat slova, která znal

ve 3 letech vyšetřen psychologem na žádost rodičů (nesoustředěný, hyperaktivní, vztekání při nedodržování rituálů) – potvrzen dětský autismus

od 3 let logopedická péče ve Foniatické klinice

3-4 let bezlepková dieta, která způsobila špatný růst zubů, nyní má Robin protézu

Doporučena speciální MŠ s pevnou denní strukturou

Od září 2006 navštěvuje SMŠ Štíbrova

Sociální anamnéza: bydlí v bytě s rodiči

Hodnocení

Sociální chování a společenské chování

Robin navazuje sociální kontakt uchopením za ruku. Uchopí i ostatní děti. V kolektivu dětí je spokojený a nestrání se jich. Velice vnímá, když někdo křičí a pláče. Pokud je křik hodně intenzivní, je na Robinovi vidět nervozita. Verbální projevy ostatních dětí často opakuje. Opakuje také po učitelkách. Rád se zapojí do řízené činnosti. Je trpělivý a umí čekat na ostatní. Pokud mu jiné dítě sebere např. hračku, nebrání se. Verbálně si dokáže říct o pomoc např. při oblékání. Raduje se při společenských hrách s dospělými. Na procházkách nemusí chodit za ruku. Reaguje na pokyn stůj. Při komunikačních chvilkách je aktivní a rád se zapojuje. Často však vykřikuje a ruší ostatní děti. V současnosti je jeho hra pestřejší. Sám se dokáže zabavit. Ve škole tráví většinu času v herně, kde si hraje s autíčky nebo u stolečku, kde si hraje s domečkem. Při canisterapii dobře reaguje na psa. Ze začátku z něho měl respekt, který postupně opadnul. Nyní se psem velice dobře navazuje kontakt.

Motorické dovednosti

Hrubá motorika

Úroveň motoriky odpovídá věku zdravého dítěte. Chůze je stabilní. Při chůzi do schodů i ze schodů střídá nohy. Jezdí na kole, dobře řídí a na pokyn zastaví. Robin je velmi obratný a cvičení patří k jeho oblíbeným aktivitám. Překážkovou dráhu projde samostatně, respektuje dané úkoly. Vyleze na žebřík, seskočí z vyvýšené roviny, skáče snožmo, chodí po špičkách. Váží sudy, udělá kotrmelec, zvládne trakař. Mezi Robinovi oblíbené činnosti patří házení míčem a kopání. Rád si tímto způsobem hraje i s druhou osobou. Také rád hraje oblíbené hry patří také kuželky a na honěnou.

Jemná motorika

Robin zvládne všechny úchopy. Je trpělivý při těžších dovednostech. Dokáže se soustředit a snaží se úkol splnit. Navlékne korále různých velikostí a tvarů na tkaničku nebo bužírku. Našroubuje a odšroubuje víčko na láhev. Stříhá proužky papíru. S nůžkami pracuje dobře. Lžici drží v pravé ruce, horním způsobem. Umí krájet nožem, je pouze potřeba dohlédnout, aby se nezranil. Hmatem je schopen poznat a pojmenovat jednoduché tvary a předměty a vyloučením zraku. Oči dokáže mít zavřené pouze chvíli. Robin dokáže pracovat samostatně. Ke splnění úkolu již není potřeba motivovat odměnou.

Grafomotorika

Dominantní ruka je pravá. Na tužku stále slabě tlačí. Lépe se mu pracuje se štětcem, kde stačí slabší tlak. Tužkou napodobí svislou a vodorovnou čáru. Dokáže spojit 2 body. Naznačuje vybarvování (spíše větších ploch). Snaží se kreslit podle vzoru, ale potřebuje vést ruku. Při práci s tužkou je potřeba neustále kontrolovat, jak Robin tužku drží a způsob sezení.

Personální ADL

Oblékání Robin se svléká a obléká částečně. Když mu něco nejde očním kontaktem nebo slovem „Prosím pomoz“ vyhledá pomoc dospělého. Často zkouší na dospělého, že něco neumí a chce pomoc. Má naučený způsob oblékání a svlékání. Pokaždé si nejdříve oblékne a svlékne horní polovinu těla a potom dolní polovinu těla. Pokud se snažíme postup změnit, reaguje negativně a nechce dál pokračovat. Boty si nazuje sám, potřebuje pomoc při zavazování tkaniček. Při zouvání je potřeba tkaničky rozvázat, boty si zuje sám. U bundy je potřeba pomoc se zapnutím zipu. Rozepnout ho dokáže sám. Na pokyn zvládne uklidit oblečené a bačkory na své místo. Někdy to zvládne i bez pokynu.

Jídlo - U jídla je částečně samostatný. Jí sám vrchem (úchop lžice je vrchem). S jídlom si občas hraje, bouchá do stolu. Často také během jídla začne zpívat písničku, která se zpívala u piana. Nebo

začne vykřikovat pouze slova. Je nutné upozorňovat, aby byl potichu a jedl. Z hrnku pije sám. K pití je potřeba neustále vybízet. Po jídle automaticky uklidí nádobí na určené místo.

Umývání rukou - umývání rukou je automatické. Robin je téměř samostatný - je však nutný dohled, nebývá v mytí pečlivý, mýdlo používá pouze na pokyn

WC - je samostatný. Pozná, když má potřebu a řekne: "Chci čurat." a běží sám na toaletu. Sám spláchne. Robin chodí ve školce pouze čurat. Není potřeba žádná asistence. Pouze po použití WC je potřeba dohlédnout, aby si pečlivě umyl ruce.

Komunikace

Neverbální

Oční kontakt je nestabilní a krátkodobý. Oční kontakt navazuje především když potřebuje s něčím pomoci. Nesouhlas vyjadřuje dupnutím a rozzlobením se, souhlas vyjadřuje většinou pasivním přijetím. Umí vyjádřit emoce – libost / nelibost. Při hře používá komunikační výběrovou destičku s fotkami.

Verbální

Expresivní - opakuje slyšená slova, na vyzvání opakuje jednoduché věty (echolálie). Opakuje slova po dospělém, velmi trefně komentuje situace naučenými frázemi. Začal zpívat. Je schopný melodii řady písní zazpívat. Jeho slovní zásoba se stále rozšiřuje. Doma sleduje pohádky a pak je schopný odříkat celé pasáže. Pozná podle fotek všechny děti i učitelky a na požádání je pojmenovává. Pojmenuje také obrázky v knížce na otázku: "Co to je?". O pomoc požádá použitím klíčových slov: „Prosím pomoc“. Pamatuje si a říká řadu říkanek, věty z televize, knížek, které často vykřikuje u jídla, komunikační chvíle a během procházky. Pojmenovává základní barvy. Na pozdrav odpoví, ale chybí oční kontakt.

Receptivní – dobře a reaguje a rozumí na jednoduché i složitější verbální pokyny. Na procházkách nemusí chodit za ruku, protože reaguje na pokyn stůj.

Hra, volná činnost

Robin si nejraději hraje sám. Kolektivní a sociální hra není rozvinuta. Ve škole tráví nejvíce volného času v herně. Nejčastěji si hraje s autíčky, se kterými závodí. Pokud si k němu přisedne dospělý a chce si s ním hrát, Robin většinou řekne: „Chci závody“. Znamená to, že chce postavit dráhu s deskami, na které s autíčky závodí. 5 autíček postaví do řady, drží před nimi desku, aby se nerozjela a pak je najednou pustí. Sám si dráhu nedokáže postavit. Než auta pustí, odstartuje jim závod: „Připravit, ke startu, připrav, pozor teď“. Zkoušela jsem s Robinem změnit hru a chtěla pouštět auta postupně, které dojedou nejdál. Když jsem pustila první auto, Robin po něm hned sáhl a ve hře pokračoval podle sebe. Zkoušela jsem to ještě několikrát, ale pokaždé hned po prvním autíčku moji hru přerušil. Robin si také hraje se zvířátky z umělé hmoty. Nakládá je do auta a říká že „jedou do nemocnice“. Když jsem se ho zeptala, proč do té nemocnice jedou, nedokázal odpovědět.

Velice často si také hraje u stolečku. Nejoblíbenější hrou u stolečku je hra s dřevěným domečkem a panenkami. Robin na otázku: „Kdo to je?“ pojmenuje panenky: „máma, táta, brácha“. Hraje si s nimi tak, že je dává spát a staví je k oknu. Svoji činnost komentuje: „Koukají se z okna“. Když jsem se zeptala, co dělají, dokáže odpovědět: „Koukají z okna do zahrady“.

Abstraktně vizuální myšlení, vnímání

Robin je schopen řadu úkolů plnit sám u samostatné práce. Třídí předměty podle tvaru, velikosti a přiřazuje je k barvám. Dokáže pojmenovat barvy. Skládá puzzle max. ze 7 dílků. Puzzle složí pouze s předlohou. Rozpozná a pojmenuje předměty podle hmatu s vyloučením zraku. Zavřené oči však vydrží mít pouze chvíli. Přiřazuje k sobě obrázky s opačným významem. Třídí předměty podle funkčnosti. Odříká čísla od 1 do 10, počítání však nemá funkční charakter.

Imitace

a) Imitace motorická Napodobí jednoduché pohyby (tleskání, mávání, dupání). Zazvoní na zvonek- nedodrží počet zazvonění. Napodobí užívání předmětů a činnosti (česání, zametání,

vaření) a pohyby (dotkne se částí těla, převede jednoduchý pohyb končetin). Uklízí hračky. Postaví komín, staví dle jednoduchého modelu. Napodobí manipulaci s krasohledem

b) Imitace sociální - Napodobuje jednoduché činnosti a hru vrstevníků. Napodobuje manipulaci s předměty, začíná manipulovat s dřevěnou panenkou (ukládá jí po postýlky a staví jí k oknu). Na otázku: „ Co panenka dělá?“, odpoví: „ Kouká z okna do zahrady“

c) Imitace verbální - Opakuje jednotlivá slova a jednoduché věty. Říká krátké básničky. Opakuje zvuky zvířat. Zpívá písničky, které se zpívají u piana. Opakuje věty z televize.

Ergoterapeutický plán

Dlouhodobé cíle

- Upevňování a rozvoj sociálního chování
- Zlepšení dovedností hrubé motoriky
- Zlepšení dovedností jemné motoriky
- Nácvik grafomotorických dovedností
- Podpora správného sedu
- Upevňování samostatnosti v PADI.
- Rozvoj neverbální a verbální komunikace
- Podpora a rozvoj abstraktně vizuálního myšlení
- Rozvoj imitace

Krátkodobé cíle

Sociální chování

- Proevičování her ve dvou (střídání se v dané činnosti- s pomocí fotek).
- Trvat na rituálech při loučení s rodiči, dětmi, učitelkami.
- Proevičovat komunikaci a tuto oblast pomocí vzkazu: např.: „Robine, jdi k Hance a řekni, už je oběd aj.

Hrubá motorika

- Procvičovat chůzi po úzké lavičce.
- Rozvíjet a zdokonalovat míčové techniky – kutálení, driblování, kopání.
- Odpalování míčku pálkou.

Jemná motorika

- Vystřihování základních geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník).
- Procvičovat a posilovat prsty při úchopu (mačkání a trhání papíru, připínání kolíku).
- Práce s terapeutickou hmotou nebo modelínou (mačkání, protlačování, uštipování).
postupné zvyšování tvrdosti – posílení svalové síly prstu
- Navlékat drobné korále na vlasec.

Grafomotorika

- Nácvik správného držení tužky (vodorovné a svislé čáry, kresba čar od bodu k bodu) a silnějšího tlaku na tužku.
- Cvičit vykreslování ohraničené plochy (pomocí šablony).
- Kreslit základní geometrické tvary podle vzoru.

pADL

- Podporovat a trvat na co největší samostatnosti při oblékání. Často zkouší na dospělého, že to neumí. Je třeba mu říkat: „Robine, zkus to sám“.
- Nácvik zapínání zipu u bundy
- Nácvik zavazování uzle na tkaničce.
- Učit správný úchop lžice a používání nože na přihrnutí jídla.
- Odstranění vykřikování u jídla
- Nácvik pečlivého mytí rukou

Komunikace

- Zavedení karet – nekřič, buď potichu.
- Upevňovat oční kontakt

- Rozvíjet komunikaci – správné použití zájmen, mluvit v 1. osobě. Používat kombinaci podstatné jméno a sloveso (prosím chleba, prosím pít). Umět požádat o pomoc, vyjádřit přání. Požadovat dvou slovné odpovědi.
- Zavedení procesuálního schématu doma (vstanu-nasnídám se-obléknu se-vyčistím si zuby....)
- Vyfotit jednotlivá jídla a dát tak možnost, aby si Robin doma sám vybral, co by chtěl k večeři (vizuální podpora, aby byl ve výběru samostatnější).

Abstraktně vizuální myšlení, vnímání

- Skládat puzzle obrázky ze 6 a více částí.
- Doplnovat řady podle zadaného vzorce (algoritmus).
- Přiřazovat obrázky lišící se v detailech.
- Podle předlohy směřovat obrázek (směr dolu-nahoru, doprava-doleva).
- Umisťovat správně obrázek do krajiny.
- Ze skupiny předmětů vybírat ten, který tam nepatří.

Imitace motorická

- Napodobovat tleskání a napodobovat modelování- placka, váleček.
- Proevičovat hraní s míčem (kutálení míče, vyhození míče do vzduchu, bouchnout míčem o zem).
- Navlékání dle předlohy a slovního pokynu, skládání algoritmů - střídání 2 předmětu a barev.

Imitace sociální

- Cvičit nápodobu různých činností a her. (hra na obchod, mytí auta, zajet s ním do garáže apod.).

Imitace verbální

- Napodobování zvuků předmětů a opakování jednoduchých krátkých vět.

DOTAZNÍK PRO HODNOCENÍ HERNÍCH DOVEDNOSTÍ

Jméno: Robin

Rok narození: 2001

Datum provedení hodnocení: 5. – 7. 11. 2007 (odpovědi, které jsou platné jsem zvýraznila tučně a podtrhla)

1. VOLNÁ HRA

Typy předkládaných hraček:

- A) jednoduché hračky jako kostky, chrastítka apod
- B) hračky, které je třeba při hře aktivovat, např. autíčka vydávající zvuk, když se jich dotkne, mechanické zvířátko, které je třeba natáhnout
- C) funkční hračky, např. autíčka, panenky, nádobíčko pro panenky, zvířátka

Pozorujeme dítě při hře, pozornost věnujeme zejména následujícímu chování:

Výběr hraček

- 1. Vybírá si dítě určitou hračku? **Ano** Ne (autíčka)
- 2. Vybírá si dítě určitý typ hračky? **Ano** Ne (pět stejných autíček)
- 3. Nevybírá si hračku. Ano **Ne**
- 4. Jiné....

Sociální chování během volné hry

- 1. Straní se dítě dospělého? Ano **Ne**
- 2. Zapojuje dítě dospělého do hry? Ano **Ne**
Jestliže ano, jak:
 - a) Podá nebo ukáže dítě hračku dospělému? Ano **Ne**

3. **NAPODOBOVÁNÍ**

Napodobujte chování dítěte, (např. klepání na stul) a pozorujte jeho reakci

1. Uvědomuje si dítě, že ho napodobujete a chce ve hře pokračovat? Ano **Ne**
2. Pokouší se dítě napodobit dospělého? Ano **Ne**

4. **SOCIÁLNÍ RUTINY A PŘEDVÍDÁNÍ**

Rozumí dítě jednoduchým sociálním rutinám (lechtání, já tě chytím, kuk, apod.)? Chce dítě ve hře pokračovat? **Ano** Ne

5. **STRÍDAVÁ HRA**

Je dítě schopno půjčit si při hře předmět a vzít ho zase zpět a celý postup opakovat (koulení míčem, posílání autíčka se spoluhráčem, střídavé bubnování)? **Ano** Ne

6. **HRA S PANENKAMI**

Položte běžnou panenku před dítě a čekejte na reakci

Položte vedle panenky hrníček a talířek pro panenky, nočníček, hřeben, deku a opět čekejte na reakci dítěte

1. Dítě si začne s panenkou hrát. Popište jak: Robin vzal panenku a deku. Panenku přikryl. Svoji činnost nekomentoval. Když jsem se zeptala, co panenka dělá, řekl: „Spí“. Ostatních předmětů si nevšímal.
2. Dítě si začne hrát s předměty pro panenku Ano **Ne**
3. Jiné

Stimulujte zájem dítěte tím, že předvedete krátký úsek hry (scénář) s panenkou (Je ráno, panenka vstává, jde na nočníček, snídá atd.)

1. Dítě pochopí scénář a iniciuje pokračování hry. Popište jak (funkční předstíraná hra)
Robin zopakoval poslední slovo „Snídá“. Potom vzal panenku a postavil ji k oknu. Svoji činnost okomentoval „ Kouká z okna“. Ve hře dále nepokračoval
2. Dítě napodobí dospělého, ale nepokračuje ve hře. Popište, kterou činnost dospělého napodobí.....
3. Dítě nemá o panenku zájem.

Závěr

Hodnocení probíhalo vždy v herně. Rozdělila jsem ho do tří dnu, protože jsem předpokládala, že celé hodnocení by Robin najednou nezvládl. Začala jsem s prvními dvěma položkami.

Volná hra - Připravila jsem všechny hračky podle doporučení. Když Robin do herny přišel, chvíli si všechny hračky prohlížel a pak sáhl po autíčkách. Vybral si pět autíček, se kterými si ve školce často hrál. Během dalších dvou dnů, jsem hodnocení začínala vždycky tak, že jsem Robinovi znovu nabídla všechny hračky. Pokaždé si vybral pět autíček jako první den. Během hry se nestraní dospělé osoby, ale také dospělého do hry nezapojuje. Pokud se dospělý zapojí do hry, Robin ho pasivně přijme, ale nevyžaduje, aby si s ním někdo hrál. O pomoc si neřekne. Pokud mu něco nejde, přestane si s tím hrát. S vybranými hračkami (autíčka) jezdí po koberci nebo s nimi závodí (funkční hra). Hru na závody začne však hrát, až když mu dospělý nabídne, že postaví dráhu. Sám si o postavení dráhy neřekne. Při hře na závody pak autíčka staví vedle sebe a závod jim odstartuje (organizuje).

Sociální iniciativa ze strany dospělého – Vybrala jsem hru pinkání míčkem. Robin mě chvíli pozoroval, ale zájem o hru nejevil. Když jsem před něho položila pátku s míčkem, chvíli na předměty koukal a potom si začal hrát se zvířátky.

Napodobování hodnotila jsem ho u komunikační chvíli, kdy se měli děti na hudbu spontánně pohybovat. Robin nevnímal, že jsem ho napodobovala. Snažila jsem se navázat oční kontakt, ale nepodařilo se.

Sociální rutiny a předvídání – Robin má velice rád hru na honěnou. Dokáže se řídit podle pravidel, že na určitém místě je domeček, kam se může schovat a osoba, která ho honí za ním nesmí. O hru si však nedokáže říct. Když mu jí dospělý nabídne, přijme ji. Lechtat se nechá pouze když mám na ruce maňáska a mluvím na něho jeho prostřednictvím.

Střídavá hra - je u Robina velice dobrá. Často jsem s ním hrála hru, ve které jsem po dřevěné dráze posílali váleček s předmětem, který Robin na druh straně doplnil, kam patří. (viz. níže obrázek 1). Tato hra ho bavila a pokaždé se povedlo jí dohrát do konce. Robin už nepotřebuje odměnu za každým kouskem. Kutálení míčem se také vedlo.

Hra s panenkami - Robin vzal panenku a deku. Panenku přikryl. Svoji činnost nekomentoval. Když jsem se zeptala, co panenka dělá, řekl: „Spí“. Ostatních předmětů si nevšímal. Když jsem předvedla krátkou hru s panenkou a končila jsem větou: „ Panenka jde teď snídat“, zopakoval poslední slovo „Snídá“. Potom vzal panenku a postavil ji k oknu. Svoji činnost okomentoval „Kouká z okna“. Ve hře dále nepokračoval

Předmětů, které jsem mu nabídl ke hře si nevšímal.

Rovinová hra se začíná rozvíjet a být pestřejší. Pokud mu hru na nabídneme, spolupracuje, ale sám si o nic neřekne. Stále ještě spíše vyhledává individuální hru a to především s autičky a dřevěným domečkem. Individuální hra je stále spíše stereotypní.

10. KAZUISTIKA

Jméno: Eliška

Rok narození: 2003

Diagnóza: Infantilní autismus

Nerovnoměrný opožděný psychomotorický vývoj
- mentální věk 19 – 30 měsíců

Rodinná anamnéza: matka: zdravotní sestra – zdráva, otec: majitel stavební firmy – zdravý, sourozenci 0

Osobní anamnéza: Dítě z prvního těhotenství, porod fyziologický, 10 dní po termínu, bez komplikací, RHB dle Vojty pro stimulaci motorického vývoje, cvičení podle matky špatně snášela – ukončeno na doporučení neurologa, PM vývoj – lezení v 11 měsících, chůze a sed od 15 měsíců s oporou, v 19 měsících chodí sama, jemná motorika v normě – skládá lego

Opožděný vývoj řeči – od 7. měsíce říká slabiky, od 15. měsíce jednotlivá slova (cca 20 slov) – komolenná dvouslabičná, ve 2 letech aktivně jen slovo „či či“, ve 3 letech aktivně říká cca 8 slov (máma, táta, hop, hájí, apod..)

Ve třech letech vyšetřena logopedem na žádost matky, kterou trápil opožděný vývoj řeči. Matka sama vyjádřila podezření na autismus. Poté vyšetřena psychologem – potvrzen infantilní autismus, snížená schopnost koncentrace pozornosti.

Doporučena péče ve Speciálně pedagogickém centru, Speciální mateřská škola

Od září 2006 navštěvuje SMŠ Štíbrova

Sociální anamnéza: bydlí s rodiči, rodiče oba pracují, hlídají prarodiče, od 21 měsíců jesle, které byly doporučeny psychologem

HODNOCENÍ

Sociální chování a společenské chování

Eliška se ve škole velice dobře zadaptovala. Je veselá, usměvavá, ráda se mazlí a tulí. Daří se jí komunikovat s dospělými (učitelkami). Pokud se však ve třídě objeví nová učitelka (př. studentka) Eliška zkouší, co si může dovolit – nedělá, co má, utíká z místa: „zlobí“. Je stále velice ulpínavá (výběr oblečení, způsob práce, osoby...). Když dojde ke konfliktu, začne trucovat a očekává, že si ji začnou ostatní udobřovat. Poznává známé osoby, aktivně a bez vyzvání odpovídá na pozdrav a rozloučí se (má zavedený rituál s tátou, s dětmi u komunikačních chviliek). Nemá problém obcházet vedlejší třídy se vzkazem, zdravít a loučit se. S učitelkami se mazlí, hraje si, tancuje, hraje na hudební nástroje. K dětem je rezervovaná, hraje si vedle nich, zatím pro ni nejsou partnery. Při dotyku, i náhodném nezáměrném postrčení vše oplácí (ne vždy v zápětí, což může působit jako útok z její strany.) Nedá si vzít hračku, snaha o kontakt končí většinou konfliktem – vzájemná tahanice o hračku. Eliška není pasivní, brání se. Nechá se vybidnout ke skupinové hře s více dětmi – kuželky, rybolov, posílání auta, kuchyňka. Při společných aktivitách (komunikační a pohybová chvílka) plní zadané úkoly. Umí čekat na ostatní. Při individuálních činnostech je pečlivá, pozorná. Má radost z výsledku. Je velice trpělivá. Velmi dobře se orientuje v denním rozvrhu, který má již sestavený z fotografií. Někdy jde k další činnosti automaticky a fotografii nechá na programu. Zapojuje se do všech činností během ranního programu. Nejoblíbenější je „samostatná práce“ a „bílý pokoj“. Na procházkách chodí za ruku.

Motorické dovednosti

Hrubá motorika

Chůze je stabilní, bezproblémová. Střídá nohy ze schodů i do schodu, raději se přidržuje učitelky Sama projde překážkovou dráhu při rozevíčece cvičení ji baví, hezky spolupracuje. Překračuje a podlézá překážky, vyleze na židli, na žebřík, přejde lavičku a snožmo seskočí. Hází míč na cíl, snaží se chytat. Kopne do míče. Sama jezdí na bobech, s rodiči na lyžích a pokouší se o bruslení. Jezdí na kole s postranními kolečky. Umí válet sudy, s dopomocí udělá kotoul. Nezvládne stoj na jedné noze.

Jemná motorika

Eliška zvládne všechny druhy úchopu. Zvládne zašroubovat a odšroubovat víčka všech velikostí. Navléká drobné korále na bužírku, vkládá a zasouvá i drobné hříbečky do desky. Poznává rozdíly hebký X drsný a hranatý X kulatý po hmatu. Stříhá samostatně podle čáry, respektuje vyznačené místo při nastřihávání. S pomocí udělá váleček a kouli z modelíny nepoužívá sílu. Umí pracovat s tyčinkovým lepidlem. Zmačká papír, ale neumí správně trhat. Rozváže tkaničku i dvojitý uzel. Lžiči drží v pravé ruce dolním způsobem, umí napichovat vidličkou. Nožem krájí s pomocí dospělého.

Grafomotorika

Většinou používá pravou ruku, ale při únavě překládá tužku i do levé. Brání se správnému úchopu, spontánně drží tužku ve špetce. Spojuje vytečkované obrázky, sama si je předkresluje. Umí obkreslit šablonu. Napodobuje jednoduchá grafomotorická cvičení – vlny, kouř, čáry, oblouky, klubička, plot atd. Nakreslí sama sluníčko. Dokáže vybarvit ohraničenou plochu

Personální ADL

Oblékání - je téměř samostatná (nutné připomenout, ať si donese/uklidí krabici, začne se oblékat). Občas zkouší v šatně různé hrátky, přeseďává na jiné místo, rozmísťuje židle podle sebe. Důležité je nic takového nedovolit a vrátit pozornost k oblékání. Boty si obuje i zuje sama, rozváže i zamotané tkaničky. Potřeba dopomoc při zapínání zipu.

Jídlo - Jí i pije sama. S jídlem nemá problémy a není vybíravá. Vyžaduje k druhému jídlu příbor, ale při řídké stravě si ho nechá vyměnit za lžiči. Zatím nekrájí. Po jídle automaticky uklízí nádobí. Pokud už nechce jíst, používá gesto a slovo „DOST“ a čeká na souhlas – ohlíží se po učitelce.

Umývání rukou – při mytí rukou je samostatná, občas si hraje s vodou. Tak jako v šatně, zkouší i v koupelně různé hrátky. Utírá se do cizího ručníku, přehazuje ručníky.

WC - při malé straně samostatná, ale stále nesplachuje. Má tendenci chodit jen na první WC, ale když je obsazeno, sedne si vedle. Po velké straně se neutírá a pokud není dohled, oblékne se a odejde.

Komunikace

Neverbální

Oční kontakt navazuje krátce jako projev žádosti. Pokud něco chce nebo jí něco zajímá ukáže prstem. Nesouhlas vyjadřuje vokálně, souhlas pasivním přijetím. Dokáže vyjádřit smích i naštvaní. Používá gesta: dost, prosím, doma, ahoj

Verbální

Expresivní - pojmenovává karty z denního režimu, při komunikačních chvílkách děti na fotkách a názvy odměn a dnů v týdnu. Při příchodu do třídy zdraví: „Ahoj“ a loučí se „Pá Pá“. Stejně (pá pá) oznamuje, že chce být sama a nechce s nikým spolupracovat. Ráda zpívá písničky. Vyslovuje nezřetelně, ale udrží rytmus a melodii. Komentuje pravidelné dění v týdnu: „Přijde děda. Půjdeme do bílého pokoje. Přijde máma. Neboj se.“ (toto spojení říká mimo kontext). Umi vyjádřit nesouhlas „ne, ne“, „dokáže si říct o pomoc – volá učitelky jménem a říká „pomož“.

Receptivní - Eliška reaguje na své jméno otočením hlavy. Rozumí a vyhoví jednoduchým pokynům, uklízí hračky na výzvu, nemá problém přerušit činnost. Ukáže pojmenované obrázky, zvířata, barvy, základní tvary. Donese vzkaz určené osobě ve třídě. Rozumí zákazu a pravidla respektuje.

Hra, volná činnost

Eliška si hraje nejraději sama. Bere si vkládky, různé puzzle. Při hře i při práci je velmi pečlivá. Puzzle skládá po řadách a hledá dílky, který do té řady patří. Dokud dílek nenajde, nepokračuje.

Rozvíjí se sociálně imitační hra. Začíná napodobovat jednoduché činnosti při hře v kuchyňce a s panenkou (čče ji, krmí, servíruje knedlíky, chce, abychom ochutnaly). Po přestěhování do rodinného domku si začala hrát s dřevěným domečkem – ukládá panáčky do postele, dává

jím pusinky. Komentuje situace - „hají, papat, dobrou noc“. Hraje si sama nebo s učitelkou, kterou stilizuje a nastavuje do požadovaných pozic.

Většinu volného času tráví Eliška v herně nebo u stolečku. U stolečku skládá puzzle, navléká korálky, hraje si s dřevěným domečkem. Eliška se velice ráda zdobí. Když si navlékne korálky, celý den je pak nosí na krku nebo jako čelenku. V herně si většinou hraje s kuchyňkou, vaří knedlíky. Dlouho si hraje se stejnými hračkami a sedá si na stejné místo. Velice ráda má výtvarnou činnost. Ráda vybarvuje, maluje štětcem, stříhá. Vždy pečlivě vybírá barvy a materiál, který použije

Abstraktně vizuální myšlení, vnímání

Eliška pracuje velice ráda, je precizní a systematická. Vydrží velice dlouho sedět a „lámat si hlavu“ nad úkolem. Třídí předměty podle velikosti, barvy, tvaru. Základní barvy pojmenuje. Poznává a přiřadí k sobě stejné obrázky, přikládá předmět na obrázek, obrázky k piktogramu. Skládá půlené obrázky a opaky. Staví kostky různé barvy na předlohu. Skládá puzzle i z 20 kousků, ale nesleduje předlohu. Systematicky hledá následující dílek v řadě. Přiřadí k sobě stejné karty s různým počtem a polohou prvků, ale zatím nedodrží pravo/levou orientaci. Přikládá slovo k obrázku s popiskou a písmen pod vzor – napsané slovo pod obrázkem.

Imitace

- a) *imitace motorická* - napodobí některé pohyby – mrkání, tytyty, pohladí po vlasech, tleskání a dupání. Imituje nacvičované pohyby k určitým písničkám (př. Autobus, Šla Nanyka do zelí), rytmizuje na nástroje při zpívání. Zazvoní na zvonek, ale nedodrží počet zazvonění. Napodobí užívání předmětů a činností (česání se, fénování vlasů, čištění bot o rohožku, vaření). Vytleská dvouslabičná slova.
- b) *imitace sociální* - napodobuje jednoduché činnosti při hře v kuchyňce a s panenkou (češe ji, krmí, servíruje knedlíky). Začala si hrát s dřevěným domečkem – ukládá panáčky do postele, dává jim pusinky. Komentuje situace - „hají, papat, dobrou noc“. Na otázku:

„Kdo to je?“ , panáčky pojmenuje „Máma, táta, Eliška, Kája“. Hraje si sama nebo s učitelkou, kterou a nastavuje do požadovaných pozic. Hra na obchod.

c) *imitace verbální* - Eliška začala opakovat většinu běžně používaných slov, aktivně pojmenovává obrázky a piktogramy na komunikačních tabulkách (názyv odměn, činnosti z programu, dny v týdnu). Opakuje zvuky zvířat. Objevilo se občasné zpívání některých písniček, ale ne na požádání.

Ergoterapeutický plán

Dlouhodobé cíle

- Upevňování a rozvoj sociálního chování
- Nácvik respektování pokynů jiných učitelek
- Zlepšení dovedností hrubé motoriky
- Zlepšení dovedností jemné motoriky
- Nácvik grafomotorických dovedností
- Nácvik správného držení tužky
- Upevňování samostatnosti v pADL
- Nepodporovat hrátky v šatně
- Rozvoj neverbální a verbální komunikace
- Podpora a rozvoj abstraktně vizuálního myšlení
- Rozvoj imitace

Krátkodobé cíle

Sociální chování

- Upevňovat prošení, když si chce Eliška něco půjčit. Pokud už se stane nějaký konflikt, vždy vyžadovat s pomocí učitelky omluvu – pohládit, říct „PROMIŇ.“
- Podpora zvládnutí nového prostředí třídy, respektování pokynů jiných učitelek – každé pondělí docházka do výtvarného kroužku Tvořilek
- Snaha o co největší možnost střídání barvy a druhů oblečení – snaha o odbourání ulpínivosti
- Upevňování základních sociálních pravidel „Prosím“ a „Děkuji“

Hrubá motorika

- Stoj na jedné noze, trénink rovnováhy
- Chůze po špičkách
- Rozvoj hry s míčem (kutálení, chytit skákající míč, hod na cíl)
- Skákat snožmo v řadě za sebou

Jemná motorika

- Práce s modelínou – váleček, mistička
- Práce s terapeutickou hmotou (mačkání, uštípování) – postupné zvyšování tvrdosti – posílení svalové síly prstů
- Vystřihování jednoduchých tvarů – např. kruh, čtverec, srdíčko
- Cvičit správný postup trhání papíru
- Nácvik zavazování uzle na botě

Grafomotorika

- Procvičování správného držení tužky (3 prsty, ne špetka) – nutný dohled, používání smotku v dlani, který drží při kreslení prsteníkem a malíkem.
- Kresba geometrických tvarů dle názorného předvedení.
- Nácvik základní kresby postavy – hlava, tělo, ruce, nohy. Obličej – oči, nos, pusa.

Personální ADL

- Nácvik používání jiného WC než prvního
- Nácvik větší samostatnosti na WC
- Na protější stěnu nalepit procesní schéma: sedím na WC – vykakala jsem se – zavolám: a velkou kartu „SPLÁCHNOUT“ - postupně zautomatizování činnosti
- Upevňování hygienických návyků pomocí procesního schématu: sedím na WC – vykakala jsem se – utřu se - spláchnu
- Podpora samostatného oblékání
- Nácvik zapínání zipu na různém oblečení
- Snaha o co největší možnost střídání druhu a typu oblečení.
- Odbourání ulpínavosti na jednom druhu oblečení
- Nácvik zavazování uzle na botě.
- Upevňovat úklid oblečení do svého šuplíku a šuplík uklidit na své místo

Komunikace

- Podporovat aktivní komunikaci - neverbální i verbální. Skládat krátká (dvouslovná) vyjádření – „Ahoj tati. Pomož mi prosím. Pojď ke mě. atd.“
- Odpovědi na otázky: „Co je to? Kdo je to?“
- Při komunikačních chvílích chtít po Elišce „přečíst“ v týdenním programu, jaký je den a pozdravit „Ahoj děti. Ahoj Kájo. Ahoj Vlád' o.“
- Rozšiřovat repertoár písniček a říkánek
- Rozšiřovat slovní zásobu
- Upevňovat oční kontakt

Hra, volná činnost

- Podpora rozvoje sociálně imitační hry – snaha o rozvinutí hry s panenkou a domečkem
- Podpora rozvoje konstruktivní hry
- Neustále zařazovat a nabízet nové hry
- Hrát společenské hry se střídáním osob
- Měnit herní místa – postupně odbourání ulpínavosti na herním místě a hračece

- Vybízet Elišku, aby svoji hru komentovala

Abstraktně vizuální myšlení, vnímání

- Skládání kruhového obrázku z osmin.
- Vybrat ze skupiny obrázků ten, který tam nepatří – mezi stejnými obrázky jeden jiný.
- Dělení předmětů podle skupin. Na stole jsou různé věci. Elišce dáme pokyn. „Podej mi to, co je k jídlu. Podej mi oblečení.“
- Přiřazování obrázků lišících se v detailech.
- Správně nasměrovat šipku (letadlo) dle předlohy (nahoru, dolů, doleva, doprava).
- Doplnit chybějící část obrázku.
- Skládání kostek podle předlohy – řídit se vzorem.
- Rozlišování předmětů hmatem v uzavřeném sáčku
- Skládání dvojic obrázků – příčina – následek
- Umísťování předmětů v prostoru (za, pod, před, v, vedle, nad....)

Imitace

Motorická imitace

- Napodobovat pohyby při různých říkankách a písničkách
- Napodobovat jednoduché pohyby (tleskání, dupání, mávání...)
- Ukazování jednotlivých částí těla
- Napodobování výrazů tváře před zrcadlem.

Sociální imitace

- Snaha o rozvinutí hry s panenkou a hry s domečkem.
- Napodobování jednoduchých činností – pochovat panenku, nakrmit ji, učesat
- Snaha o rozvinutí hry na obchod – zapojovat se do Eliščiny hry

Verbální imitace

- Komentování obrázků s činnostmi – dvouslovné věty: Máma řídí, Holka pije atd.
- Procvičovat s obrázky: Jak dělá kočička? Jak dělá pejsek? Zvuky zvířat.
- Učit krátké říkanky a písničky – za prezentaci odměňovat.

DOTAZNÍK PRO HODNOCENÍ HERNÍCH DOVEDNOSTÍ

Jméno: Eliška

Rok narození: 2003

Datum provedení hodnocení: 29. – 31. 11.2007 (odpovědi, které jsou platné jsem zvýraznila tučně a podtrhla)

1. VOLNÁ HRA

Než Eliška přišla do herny, připravila jsem na podlahu různé hračky. Dala jsem jí dost času, aby se mohla rozhlédnout než si začne hrát.

Typy předkládaných hraček:

- A) jednoduché hračky jako kostky, chrastítka apod
- B) hračky, které je třeba při hře aktivovat, např. autíčka vydávající zvuk, když se jich dotkne, mechanické zvířátko, které je třeba natáhnout
- C) funkční hračky, např. autíčka, panenky, nádobíčko pro panenky, zvířátka

Pozorujeme dítě při hře, pozornost věnujeme zejména následujícímu chování:

Výběr hraček

1. Vybírá si dítě určitou hračku? **Ano** Ne (nádobíčko pro panenky)
2. Vybírá si dítě určitý typ hračky? **Ano** Ne

1. Sleduje dítě pohled dospělého, je-li předmět mimo dosah? Ano Ne
2. Požádá dítě dospělého:
- a) o pomoc? Ano Ne
- b) aby zopakoval zajímavou činnost? Ano Ne
- c) o předmět, na který nedosáhne? Ano Ne
- d) jiné...

3. **NAPODOBOVÁNÍ**

Napodobujte chování dítěte. (např. klepání na stul) a pozorujte jeho reakci

1. Uvědomuje si dítě, že ho napodobujete a chce ve hře pokračovat? Ano Ne
2. Pokouší se dítě napodobit dospělého? Ano Ne

4. **SOCIÁLNÍ RUTINY A PŘEDVÍDÁNÍ**

Rozumí dítě jednoduchým sociálním rutinám (lechtání, já tě chytím, kuk apod.)?

Chce dítě ve hře pokračovat? Ano Ne

5. **STŘÍDAVÁ HRA**

Je dítě schopno půjčit si při hře předmět a vzít ho zase zpět a celý postup opakovat (koulení míčem, posílání autíčka se spoluhráčem, střídavé bubnování)?

Ano Ne

6. HRA S PANENKAMI

Položte běžnou panenku před dítě a čkejte na reakci

Položte vedle panenky hrníček a talířek pro panenky, nočníček, hřeben, deku a opět čkejte na reakci dítěte

1. Dítě si začne s panenkou hrát. Popište jak.....
2. Dítě si začne hrát s předměty pro panenku Ano Ne
3. Jiné

Stimulujte zájem dítěte tím, že předvedete krátký úsek hry (scénář) s panenkou. (Je ráno, panenka vstává, jde na nočníček, snídá atd.)

1. Dítě pochopí scénář a iniciuje pokračování hry. Popište jak (funkční/ předstíraná hra).....
2. Dítě napodobí dospělého, ale nepokračuje ve hře. Popište, kterou činnost dospělého napodobí.....
3. Dítě nemá o panenku zájem.

Závěr

Hodnocení probíhalo stejně jako u Robina v herně a také jsem ho rozdělila do tří dnu. Každý den jsem začínala s výběrem hraček.

Volná hra – Eliška si z nabídnutých hraček pokaždé vybrala nádobíčko pro panenky. Hned se postavila ke kuchyňce a začala si hrát. Po chvíli ke mně přišla podávala mě umělou placku se slovy: „Knedlíky“. S nádobíčkem si pak dokázala dlouho hrát. Během hry se Eliška dospělé osoby nestrání. Pokud si hraje s panenkami zapojuje do hry i dospělou osobu. Dává jí ochutnat „knedlíky“ a používá jeho ruce jako nástroj. Někdy pouze chce, aby u ní dospělý seděl a jenom se koukal. Hračky využívá funkčně a také se již objevuje symbolická hra (umělá placka – knedlík, plyšový had – fén na vlasy).

Sociální iniciativa ze strany dospělého při pínkání míčkem mě Eliška chvíli pozorovala, ale dále nejevila o hru zájem. O **napodobování** Eliška také nejevila zájem. Sedla jsem si k ní v herně a začala jsem napodobovat, jak si fěnuje vlasy. Ve své činnosti pokračovala a mě si nevšímala. Navázat oční kontakt se také nepodařilo. Eliška se velice ráda mazlí a tulí. **Sociálním rutinám** rozumí. Dokáže si přijít i pro pomazlení. Ráda hraje na honěnou a to hlavně na hřišti kolem stromu. **Střídavou hru** také zvládne. Dokáže za dospělým přijít a říct: „Posílat“, znamená to, že si chce hrát s dráhou (viz. obr. č. 1). Hra s panenkami se u Elišky začíná velice výrazně rozvíjet. Když jsem před ní položila panenku, nejdříve si ji prohlížela a pak ji začala česat. U této činnosti vydržela asi deset minut. Když jsem její hru přerušila a začala s panenkou hrát jak vstává, jde do koupelny a na snídani, nenechala mě hru dokončit, panenku si vzala a začala ji opět česat.

U Elišky jsem během své praxe pozorovala ve hře veliké pokroky a to zejména v rozvoji symbolické hry (plyšový had jako lěn, umělá placka jako knedlík, židle jako domeček) Dokáže si říct o hru s dospělou osobou (hra s dráhou, hra na honěnou). Stále si ale nejraději hraje sama. Vydrží si dlouho hrát se stejnými hračkami a na stejném místě. Děti vnímá, ale zatím je nebere jako partnery.

11. Diskuze

Jaký rozdíl vnímají děti mezi hrou a prací?

Na tuto otázku jsem se zeptala několika dětí předškolního věku. Před dotazováním jsem měla určité představy, jak budou odpovídat, ale nakonec mě některé odpovědi překvapily. Nejčastější byly následující: *„Hra je, že si s něčím hraji. Práce je, že musím hodně pracovat, je důležitá“*. *„Rozdíl je v tom, že pracovat se musí a hrát si člověk může, není to důležité“*.

Hra vyplňuje většinu času běžného života dítěte, přináší dítěti radost a přispívá ke všeobecnému rozvoji osobnosti. Autismus je řazen mezi pervazivní vývojové poruchy. To znamená, že jsou postiženy všechny složky vývoje osobnosti. Autismus se projevuje v komunikaci, představitivosti a sociální interakci. Tyto tři oblasti jsou třemi základními složkami hry a proto si tyto děti hrají odlišným způsobem. Tvrdí se, že autisté si neumí hrát, nemají ze hry radost, postrádají schopnosti a zájem zapojit se do hry a nemají většinou zájem o kontakt a hru s jinými dětmi. Má tedy smysl učit děti s autismem, aby si hrály? Lze je zapojovat do hry s ostatními dětmi? Tyto otázky jsem si velice často pokládala a hledala na ně odpověď. Nyní už vím, že s některými tvrzeními můžeme souhlasit, ale je řada věcí, které se s mými zkušenostmi z praxe ve speciální mateřské škole vylučují. Děti s autismem si umí hrát, ale je potřeba vytvořit jim takové prostředí, které naplní jejich potřeby ke hře. Často se sami nedokážou zabavit a potřebují někoho, kdo jim poradí a pomůže, jak si s danou hračkou hrát. I to málo stačí, aby si autista začal hrát a zajímal se o hračku jinak, než doposud. Každá změna, kterou jsem u dětí ve hře pozorovala mě utvrzovala a přesvědčovala o tom, že tato práce smysl má.

Jakým způsobem může ergoterapeut dítěti pomoci?

Právě ergoterapeut může být ten, který naučí dítě s autismem, jak si hrát, namotivuje ho ke hře a postupně zapojí do různých herních aktivit. Ergoterapie rozvíjí dovednosti v jednotlivých oblastech činnosti a jednou z nich je také hra a aktivity volného času. Využívá různé intervence, přístupy a prostředky k stimulaci aktivní účasti na aktivitě. Proto si myslím, že právě ergoterapeut se může stát odborníkem při nácviku hry u těchto dětí.

„Naučí-li se dítě nezávisle si hrát, budou rodiče méně stresováni a tyto činnosti, fungující ve volném čase, mohou dětem, ale i dospělým s autismem umožnit integraci mezi zdravé vrstevníky“ (Jelinková, 2001, s. 8)

12. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se snažila zmapovat problematiku autismu. Mým cílem bylo především poukázat na význam hry u těchto dětí a vysvětlením základních principů ergoterapie objasnit, proč se právě ergoterapeut může této problematice věnovat. Popsala jsem několik způsobů, jak si s dětmi s autismem hrát a přidala několik praktických rad a příkladů.

Hodně známých se mě často ptá: „*Proč chceš pracovat právě u dětí s autismem?*“. „*Myslíš, že taková práce má smysl?*“ Ano, myslím si že to smysl má. Každé dítě má v sobě nevyužité zdroje a každé dítě si zaslouží, abychom tyto zdroje hledali a podporovali jejich rozvoj. Je velmi krásné vidět v průběhu terapie každý sebemenší pokrok, který dokáže dítě, rodiče a terapeuty motivovat k dalšímu hledání.

Domněnku o tom, že si děti s autismem neumí hrát jsem se snažila vyvrátit praktickými radami o uspořádání herního místa, výběru hraček a celkovému přístupu k dětem. Dále pak popisem několika her.

U dětí s autismem je nejdůležitější individuální přístup. Neexistuje přesný návod, podle kterého se může postupovat. Proto bych byla ráda, kdyby se moje práce stala jakousi inspirací pro rodiče autistických dětí a pro všechny, kteří s těmito dětmi pracují, nebo se o problematiku autismu zajímají.

Domnívám se, že cíl práce, který jsem si na začátku vytyčila, jsem dokázala naplnit.

Seznam literatury

- Beyer, J., Gammeltoft, L.: *Autismus a hra*, Praha: Portál, 2006
- De Clerq, H.: *Mami, je to člověk, nebo zvíře?*, Praha: Portál, 2007
- Dudáková, Z.: *Výukové materiály k předmětu Ergoterapie v pediatrii pro 3. ročník*, Praha, 2006
- Česká asociace ergoterapeutů
- Gillberg Ch., Peeters, T.: *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, Praha: Portál, 1998
- Hamáčková, L.: *Výukové materiály k předmětu Úvod do ergoterapie pro 1. ročník*, Praha, 2004
- Hrdlička, M., Komárek, V.: *Dětský autismus*, Praha: Portál, 2004
- Jelínková, M.: *Autismus III – Problémy s představitostí u dětí s autismem*, Praha: IPPP ČR, 2000
- Jelínková, M., Netušil, R.: *Autismus V. - Hra a hračka v životě dítěte s autismem*, Praha: IPPP ČR, 2001
- Kolembusová, O.: *Výukové materiály k předmětu Ergoterapeutické a psychosociální přístupy pro 2. ročník*, Praha, 2005
- Langmeier, J.- Krejčířová, D. : *Vývojová psychologie*, Praha: Grada 1998
- Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2001
- Matějček, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, Praha: Portál, 1996
- Newman, S.: *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*, Praha: Portál 2004
- Richman, S.: *Výchova dětí s autismem*, Praha: Portál 2006
- Rybářová, E.: *Psychologie a pedagogika*, Praha: Avicenum, 1988
- Schopler, E., Mesibow, G. B.: *Autistické chování*, Praha: Portál 1997
- Thorová, K.: *Poruchy autistického spektra*, Praha: o.s. Apla, 2007
- Thorová, K.: *Poruchy autistického spektra*, Praha: Portál, 2006
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*, Praha: Portál 2000
- Valenta, M a kol.: *Herní specialista v somatopedii*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003

- Votava, J.: *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*, Praha: Karolinum, 2003
- Wingová, L.: *Autistic Kontinuum (The National Autistic Society)*, London, 1993

Seznam příloh

Tabulky:

Tabulka 1 – Typy her u zdravých dětí a dětí s autismem

Tabulka 2 – Trávení volného času u dětí zdravých do pěti let a dětí s autismem

Tabulka 3 – Vývoj hry zdravého dítěte a dítěte s autismem

Textové přílohy:

Příloha 1 – Dotazník pro hodnocení herních dovedností

Fotodokumentace

Tab. č. 1. Typy her u zdravých dětí a dětí s autismem (Thorová, 2006)

Typy her u zdravých dětí a analogické hry a projevy dětí s poruchou autistického spektra.		
Typ hry	Popis hry obvyklé pro dané věkové pásmo	Analogická aktivita u dítěte s PAS
Autostimulační - sluchová hra	Zvukové hračky, vyluzování vlastních zvuků (pískání, kňk, povykávání), rytmické hry, hra na hudební nástroje	Vydává různé zvuky, upívá dlouze na zvukových hračkách, velmi zaujato předměty, které vydávají určitý zvuk. Opakovaně poslouchá jednu písničku nebo úryvek z videa. Opakuje jedno slovo či slovní spojení
Autostimulační - zraková hra	Prohlížení předmětů, sledování pohybu, krasohled, barevná skládka a předměty, prohlížení obrázků	Dítě výrazně upřednostňuje zrakové podněty, dlouze si prohlíží předměty, zkoumá obraz při změně zrakového úhlu, zajímá se o světla, prohlíží si prsty. Často má extrémní zájem sledovat pohyby - krouživý (buben ud pračky, větráky, roztoceny předměty), třepavý (klacek, stéblo trávy, tyčku nějakou věc) nebo siazický (obrázky, písmena v knize, vzory na předmětech či opakující se předměty - popelnice, kanály, sířony apod.). Asi 55 % rodičů dětí s PAS udává, že dítě je přímo fascinováno některými zrakovými podněty jako jsou třepivé předměty, světla a stíny, vydrží je dlouho pozorovat. Stejně chování pozoruje 20 % rodičů zdravých dětí.
Autostimulační - vestibulokochleární hra	Obíba houpaček a kolotočů, točení („jetadlo“), vyhazování do výšky	Některé děti s PAS tyto činnosti nesnáší, nicméně zhruba 56 % rodičů dětí s poruchou autistického spektra uvádí, že jejich děti mají výraznou zálibu v houpačkách a kolotočích (oproti 23 % běžné populace). 46 % rodičů dětí s PAS rado běhá do kolečka nebo se otáčí okolo své osy (oproti 10 % jejich vrstevníků)
Autostimulační - doteková hra	Dítě zkoumá předměty hmatem a olizováním, mlačá, trhá, prosypá, přehrabuje, hladí, rype, koupe se, sprchuje, polevá vodou, dotýká se vlastního těla včetně genitálií	Dítě výrazně upřednostňuje dotekové podněty. Součástí je i nutkavé dotýkání lidí a předmětů a autostimulační sebezbraňování.
Manipulační hra	Bouchání, třepání předmětem (chrastítkem), srkání, otáčení, slouchání předmětu, kousání	Dítě třepí předměty, bouchá věcmi, upouští je. S některými předměty dlouze manipuluje tak, aby mohlo opakovaně poslouchat zvuk nebo předmět pozorovat (viz autostimulační zraková a sluchová)
Experimentační hra	Dítě se snaží prozkoumat předmět, prohlédne, otočí, vyzkouší, zname funkce, nřhodí, uloží	Některé děti s PAS vykazují omezenou zvědavost, u jiných experimentační aktivita ve volné činnosti převažuje. Dítě chaoticky zkoumá předměty, zájem je krátkodobý, dítě hru ne rozvíjí.
Vztahová hra	Dítě se především zajímá o souvislost mezi akcí a reakcí - vkládá a vyndává předměty (z kosíku, ze skříně, z krabice), otvírá a zavírá dveře, rozsvěcí a zhasíná světla, oživuje zvukovou hračku, popojíždí autíčkem tam a zpět.	Stereotypní vztahová aktivita: vypínáče, dveře, zásuvky, schovávání a objevování předmětu, přespávání drobných předmětů (pisek, korálky), řazení předmětů do řad. Aktivita trvá neuměrně dlouho, opakuje se, neodpovídá věku dítěte.
Funkční hra	Naskládá kostky na auto a popojíždí s autíčkem, vjede s autíčkem do garáže, kope míč do branky, hází míč do košíku, privrhává hrnce paplčkou, nřpodobá či nřznak každodenních aktivit v herní situaci (řístění zubů, řesání, obouvání), staví z kostek komín a babovky na písku, spojuje dílky stavebnice	U dětí s autismem jsou někdy tyto hry přítomny. Důležité je hodnotit spontánně, frekvenci a konzistentnost vzhledem k různým situacím (děla, jen když má velmi dobrou náladu, když se mu chce, jen s matkou, velmi krátce a odejde, musí se vybidnout)
Abstraktně-vizuální hra	Vkládačky, skládačky, puzzle, hlavolamy	U dětí s PAS jsou tyto hry často obhbené, protože nevyžadují komunikační a sociální dovednosti. Některé děti s PAS nemají dobrou abstraktně-vizuální představivost, tvoří skupinu dětí, které tento typ her vůbec nezajímá.
Konstruktivní hra	<i>I. jednoduchá.</i> Hra se stavebnice bez zapojení vyšší myšlenkové fantazie, seskládá koleje, postaví ze stavebnice konvenční tvary. Vyskládá ornament, vzor, mozaiku. <i>II. fantazijní sportovní.</i> Vytvoří různé stavby, udici, lodičku, postaví zoo, nádraží	Mnohé děti s PAS jsou schopné jednoduché konstruktivní hry. Hra se obvykle objevuje později než u zdravých vrstevníků. Tvůrčivost, různorodost a konzistentnost obvykle bývá omezená (dítě si hru hraje jen o samotě nebo doma, vyrábí nebo staví nmezeny či stereotypní okruh staveb nebo výrobků)
Lokomoční a motorické hry	Lezení, pobíhání, poskakování, prolézačky a klouzačky, tanec, kotouly, jízda na odstrkovačce, tříkolce, na kole, plavání	Asi 50 % rodičů dětí s autismem své děti označuje za obratné v motorických aktivitách (ale jen 16 % rodičů dětí s Aspergerovým syndromem a 30 % rodičů dětí s atypickým autismem)
Fyzické hry - interaktivní (agresivní, škáděivé a obranné hry)	Zapasení, točení, chytání se, lechtání, pronásledování legračky, unikání, schovávání	Fyzické hry jsou první interaktivní hry, o které děti s poruchou autistického spektra obvykle projevují zájem. Výjimkou jsou děti, které mají odpor k dotykům o fyzickému kontaktu.
Vytvarná hra	Kreslení, modelování, vystřihování a lepení, jiné výtvarné techniky	Setkáváme se s dětmi, které kreslí nerady, mají ke kresbě neutrální vztah, nebo kreslí s velkým zaujetím. Výkony některých dětí jsou výrazně opožděné, jiné lze považovat za fenomenální. Některé děti kreslí méně často, u jiných se jedná až o obsesivní zaujetí kresbou a kreslením vyplňují veškerý volný čas.
Předstřání - interaktivní hra	Dítě chápe princip předstřání: „Jako ze - spinkáš, papáš, vaříš, že tě to bolí.“ „Jako že jsi krokodýl a snažíš se mne sníst.“ „Jako že tenhle banan je telefon.“	S předstřáním mají děti s poruchou autistického spektra obrovský potíže hlavně v předškolním věku. Některé děti s výsokou funkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem jednoduché předstřání zvládnou, nicméně aktivita jim na rozdíl od zdravých vrstevníků většinou nepřináší tolik radosti.
Nřpodobiva - interaktivní hra	Dítě se snaží hru s dospělým nřpodobovat, nechává se vést a inspirovat, hru dále rozvíjí, projevuje u ní radost. Krmi po ukázkě panenku, manipuluje stejným způsobem s hračkou jako dospělý, nřzí si s mímec, posílá autíčko. Dítě se zapojuje s entuziasmem do domácích, opravářských a zahradnických prací.	Mnohé děti s PAS jsou schopné jednoduché nřpodobivé interaktivní hry. Hra se obvykle objevuje později než u zdravých vrstevníků. Radost z interakce, různorodost a konzistentnost hry obvykle bývá omezená (dítě hraje hru jen s určitým okruhem osob, ze hry neprojevuje radost nebo jen omezeným způsobem, v mnohých situacích se hry nechce účastnit, nerozvíjí ji, nesnáží se o její pokračování). U některých dětí se zdá, že překážkou k nřpodobě je prvek interakce. Děti činnost nřpodobí, ale později, až když jsou si jisté, že jsou samy nebo když je nikdo nepobízí.

Typ hry	Pápis hry obvykle pro dané věkové pásmo	Analogická aktivita u dětí s PAS
Napodobivá hra odložená	<p><i>I. hra napodobivá odložená jednoduchá</i> Dítě napodobuje činnosti a aktivity rodičů a vrstevníků nebo situace, které vidělo v televizi. Pokud nemá k dispozici reálný předmět, najde si zástupný. Z papíru je utěrka, místo kůrů tužka, z kostek je sekačka na trávu a ze dvou díků lega nebo klacku je pistole.</p> <p><i>II. hra napodobivá odložená procesualní</i> Dítě již imituje několik sekvencí aktivit. Vyčistí panence zuby, otevře a zašroubuje pastu, nasype do hrnce suroviny, zamíchá, servíruje na talíř, nakrmí panenku, pochová, uloží do postýlky.</p> <p><i>III. hra napodobivá se scénářem děje a prostředků</i> Dítě vytváří složité scénáře - plánuje prostředí, rozděluje role, hra v sobě nese příběh (hra namětová), s oblibou se zapojuje hračky miniaturny.</p>	<p>Se spontánní napodobivou hrou mají děti s poruchou autistického spektra obvykle potíže hlavně v předškolním věku. Některé děti se střídně a vysoce funkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem činnosti napodobují, chování ale obvykle není komplexní, nebo se jedná o činnosti, které souvisí s vyhraněnými zájmy. Některé děti s PAS napodobují činnosti, pouze pokud nejsou přítomni rodiče či jen v souběhu s televizním pořadem.</p> <p>Se správnou následností činnosti mají děti s PAS potíže i v reálném životě (např. ve hře). Některé starší děti si vytvářejí několik procesualních schémat či scénářů, které potom velmi rigidně při hře provádějí, hra pak má spíše podobu rituálu. Odklon od původního scénáře nesou velmi neobtě. Pokud si hrají s ostatními dětmi, snaží se je organizovat, rozčleňují se, pokud děti pravidla poruší. Ostatní vrstevníci nemohou zapojit svoji vlastní iniciativu a fantazii nesou velmi neobtě, a tak dochází ke konfliktům a vydělování dětí s PAS z kolektivu.</p>
Napodobivá fantazijská sociální hra	<p><i>I. úroveň (od 1,5 roku)</i> Dítě imituje ve hře sociální situace - krmit, obléká panenku nebo plyšové zvířátko, hovoří na něj, poučuje ho, píše si a chváá, oěla s ním různé aktivity, mazlí se s ním.</p> <p><i>II. úroveň (od 4 let)</i> Dítě dává již dvě panenky nebo figurky do vzájemné interakce, zapojuje i fantazijské postavy, imituje scény z různých životních oblastí.</p> <p><i>III. úroveň (od 6 let)</i> Dítě zapojuje do hry již tři a více panenek či figurek, dává je do vzájemné interakce, náměty čerpá z filmu, rodiny, okolí. Zapojuje fantazii.</p>	<p>Děti s poruchou autistického spektra mají v sociální napodobě problémy vždy. Napodobba sociálního chování chybí, nebo je omezená na pouhé prvky a vykazuje známky rigidity a stereotypních schémat. Některé děti napodobují rodiče či učitele velmi přesně až pedanticky, jejich chování potom působí zvláštně, mechanicky - domrem robota či miniaturny dospělého. Fantazijské postavy a scénáře se relativně často mohou vyskytovat ve hře dětí s Aspergerovým syndromem.</p> <p>Hra nebývá tematicky bohatá, námět může být specificky originální, scénář je obvykle rigidní.</p>
Soutěživé hry	Kdo bude první?	Oblast soutěživých her je pro mnoho dětí s poruchou autistického spektra velmi problematická. Některé děti s PAS principu soutěže vůbec nerozumí. Prostá motivace k vítězství je jim úplně cizí. Postrádají v těchto situacích tržizadostnost, odmítají se her účastnit. Jiné děti jsou na tom zcela opačně. Přímou pravdu nutnosti zvítězit, ale zvláštního natolik rigidně, že při prohře, včetně druhého místa, costávají nekontrolovatelné zachvaty vzteku i agresivního a destruktivního chování.
Stolní hry	Jsou podskupinou her soutěživých, mají poměrně jasně definovaná pravidla - lota, karty, domino, Člověče nezlob se, pexeso.	Stolní hry se děti s PAS obvykle učí v pozdějším věku, než je běžné. Potřebují zpravidla větší míru vysvětlování. Někdy ke hře nejsou motivováni vůbec. Některé děti s těžšími obtížemi v sociálním chování nechápou ani princip střídání ve hře, motivace musí být zoprotáku nahrazena materiální odměnou nebo se hra musí zjednodušit na maximální možnou míru. Některé děti zapak mohou hrát dámu, šachy nebo pexeso naprosto fenomenálně.
Kolektivní hry	<p><i>I. jednoduché hry na principu střídání se, napodoby a společně sdílené pozornosti:</i> Společná činnost okolo stolu, tanečky, Kolo, kolo mlýnský, Zajicek v své jamce, kolektivní tělocvik.</p> <p><i>II. kolektivní hry s pravidly:</i> Kral vysílá své vojsko, Cukr, káva, umonáda, kulčky, na schovavancu, na homěnou.</p> <p><i>III. týmové hry:</i> Vyzádují vyšší sociální dovednosti, děti se je učí hrát až ve školním věku, stojí na rozdělení rolí, podřízení, vedení kompromisu, přizpůsobování a flexibilitě, partii sem míčové hry, strategické hry, turnaje a bojové hry, zorganizování představení, dramatické hry, skautské a táborské hry.</p>	<p>Tyto hry jsou pro děti s PAS nesnadné obtížné. Některé děti se do kolektivní činnosti nedokážou vůbec zapojit, setravují v úplně pasivité, snaží se ze situace uniknout, odchází do kouta nebo do vedlejší místnosti, věnují se vlastní aktivitě, nebo pasivně sedí a koukají do prázdna. Jiné děti alespoň sledují dění. Pokud se zapojí, jedná se o vstup krátkodobý, nepřiběhají nebo jen s vyšší mírou pomoci.</p> <p>Aktivní děti naopak dokážou celou kolektivní činnost rozbourat. Jejich vstupy jsou zcela neadekvátní, chovají se agresivně, snaží se na sebe upozorňovat destruktivními akcemi, sáškovaním, výkřiky, nepřipravenými výroky a otázkami, lezou po nábytku, pod stůl apod.</p> <p>Jen dítě s vysoce funkčním autismem nebo mírnou formou Aspergerova syndromu je schopné zvládnout pravidla složitějších kolektivních her. Pravidla ale děti obvykle vyžadují dodržovat rigidně, rozlíli je, pokud dojde k jejich úpravě.</p> <p>Sociální dovednosti jsou u dětí s PAS narušeny vždy, což se obvykle projevuje v týmových aktivitách. Kvůli uvědomování si vlastního handicapu nebo celkové velmi nízké touze po sociálním zapojení se mnoho dětí s PAS týmovým akcím vyhýbá. Pokud se aktivit přece jen účastní, bývají spoluhráči považováni za lidi zvláštní, podivínské, nepřizpůsobivé, soriálně nanní až slabomyslné.</p>
Sběratelská hra	Sbírání klacků, kamínky, leskle předměty, hračky kartičky, předměty, které jsou aktuálně v módě.	Lidé s PAS sbírají knihy, informace, mocely, obrázky, kartičky, stránky, které se týkají nějakého tématu (rostliny, dinosauri, hmyz, ptáci, železniční doprava, oheň, traktory, historie, internetové adresy apod.). Některé děti s PAS mají tendenci jen hromadit (veškeré předměty, jež jim přijdou pod ruku a zaujmou je, včetně odpadků).
Intelektuální zájmy	Čtení Odborné zájmy Technika Filozofování	Mnozí lidé s PAS (převážně s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem) nemají zájmy, které by odpovídaly věku, ale zaměřují se na studium určité oblasti nebo oblasti, kterým věnují veškerý volný čas. Od nadaných vrstevníků se však liší markantním deficitem sociálních a komunikačních dovedností (nejedná se pouze o drobné odlišnosti, jako je silná itroverze nebo vyhraněná osobnostní charakteristika, ale o potíže pervazivního charakteru). Odlišná je také velmi často přítomnost stereotypních, repetitivních, kompulzivních a obsesivních prvků ve vztahu k vyhraněným zájmům. Děti s PAS se často zajímají o vědy, jako je matematika, astrologie, chemie, historie, doprava (většinou si vyberou určitou oblast, které se věnují se zvýšeným úsilím - například pravidla, třetí odřucovací, rozdělení dvou a jednoděložných rostlin, prehistorická zvířata, železniční doprava, tramvajová doprava, 19. století, architektura okien). Některé děti si vybírají filozofická či náboženská témata (biblie, lidská práva, demokracie), diskuse o tématech je však jednostranná, způsob uvažování velmi rigidní, nejsou schopny přijímat argumenty druhé strany a flexibilně upravovat své názory.

Tab. č. 2: Trávení volného času u dětí zdravých do 5 let a dětí s dětským autismem (Thorová, 2006)

Data získaná z výpovědí 137 rodičů dětí s poruchou autistického spektra a trávení volného času dětí v raném věku (kontrolní skupina: děti zdravé do pěti let a děti s mentální retardací)

Údaje jsou uvedeny v procentech (Thorová, 2003) Podrobnější informace o výzkumu viz s. 273.

Projevy	ZDRA ^a	MR ^b	DA ^c	AS ^d	ATYP ^e
Dítě se rádo otáčí kolem své osy nebo běhává do kruhu.	0	12	28	13	21
Dítě dlouhodobě stereotypně třepe rukama či prsty a prohlíží si pohyb.	10	12	47	50	42
Dítě je fascinováno určitými zrakovými podněty, jako jsou například světla, stíny, hrany předmětu či třpytivé věci, a vydrží je dlouze pozorovat.	19	30	60	63	42
Dlouhodobé kývání dítěte v postýlce nebo lomcování tyčkami (do jednoho roku věku dítěte).	0	15	35	29	37
Rádo roztáčí předměty (víčka, hrníčky atd.).	3	20	55	58	34
Fascinace pohybem (např. tekoucí vodou, padajícími předměty, listováním knih, třepání klíči, papíry, hračkami, igelitovými sáčky, otvíráním a zavíráním dveří).	10	45	80	63	55
Fascinace točícími se předměty, obliba sledování krouživého pohybu (pračka, větrník, větrák apod.).	6	30	65	54	34
Fascinace určitými předměty (vysavače, dlouhé tyčovité předměty, okapy, provázky, vypínače apod.).	13	30	75	75	50
Zájem o přesypání drobných předmětů či pohazování věcmi.	13	35	47	25	47
Nehraje si správně s drobnými hračkami (spíše je pouze rozhazuje a demontuje).	10	50	71	54	76
Nezájem o klasické hračky (stavebnice, auta, panenky).	0	50	59	54	53
Velmi úzké přimknutí k jedné nebo dvěma hračkám.	7	15	55	63	55
Nezájem o hračky znázorňující živé tvory (plyšová zvířátka, panenky, figurky, lidi).	3	10	57	46	34
Dítě nenapodobuje ve své hře dospělé (hra „jako že“ a „na“).	0	35	63	54	58
V televizi dítě nezajímají různé pohádky (i když může vyžadovat pouštění několika pohádek stále dokola), může dávat přednost pouze reklamám či určitým pořadům (Sazka, Risk, Kolotoč apod.).	3	40	69	75	55
Dítě rádo staví předměty do řad nebo z nich vytváří různé ornamenty nebo je podle určitého klíče třídí.	3	15	51	54	53

^a zdravé děti ^b děti s mentální retardací ^c s dětským autismem ^d s Aspergerovým syndromem ^e s atypickým autismem

Tab. č. 3: Vývoj hry zdravého dítěte a dítěte s autismem (Gillberg, Peeters, 1998)

měsíc	zdravé dítě	dítě s autismem
8	Hra s dospělým (raná interakční hra): Ber-dej! Mechanická hra se dvěma předměty.	Uzavřené, jen asi třetina dětí přijímá interakci. Objevují se motorické stereotypy.
12	Iniciuje hru, vyhledává oční kontakt při hře s hračkou (sdílení pozornosti). Funkční použití předmětů.	
18	Začíná si hrát s vrstevníky, nabízí a bere hračky. Převážně si ještě hraje samo, náměty her se opakují. Samostatná paralelní hra. Začíná symbolická hra.	
24	Krátké hry s vrstevníky, převážně motorické, už to není pouze sdílení hraček. Předstírá skutečnou činnost (češe panenku). Objevuje se následnost (nakrmí panenku a uloží do postele).	Neobvyklé hry s hračkou (točení, řazení do dlouhých řad).
36	Mění role při hře a sdílí ji s vrstevníky. Trvalejší spolupráce s vrstevníky.	Jen obtížně přijímá jiné děti. Přetrvává nevhodné použití předmětů (žmolání). Repetitivní motorické pohyby. Úspěch v motoricko-vizuální hře (skládanky).
48	Sociálně-dramatické hry. Používá pantomimu. Fantazie ve hře.	Neschopné porozumět pravidlům hry s vrstevníky. Funkční hra. Malý zájem o běžné hračky nebo je používá jiným způsobem. Symbolická hra pokud výjimečně existuje je jednoduchá a repetitivní.
60	Orientuje se více na vrstevníky.	Orientuje se více na dospělé. Neschopné pantomimy a sociálně-dramatické hry.

Tabulku lze brát pouze orientačně. Raný vývoj dětí s autismem není přesně popsán. Individuální rozdíly jsou značné.

5. Střídavá hra

Je dítě schopno půjčit si při hře předmět a vzít ho zase zpět a celý postup opakovat (koulení míčem, posílání autíčka se spoluhráčem, střídavé bubnování)?

6. Hra s panenkami

Položte běžnou panenku před dítě a čkejte na reakci

Položte vedle panenky hrníček a talířek pro panenky, nočníček, hřeben, deku a opět čkejte na reakci dítěte

1. Dítě si začne s panenkou hrát. Popište jak.....
2. Dítě si začne hrát s předměty pro panenku
3. Jiné

Stimulujte zájem dítěte tím, že předvedete krátký úsek hry (scénář) s panenkou. (Je ráno, panenka vstává, jde na nočníček, snídá atd.)

1. Dítě pochopí scénář a iniciuje pokračování hry. Popište jak (funkční/ předstíraná hra).....
2. Dítě napodobí dospělého, ale nepokračuje ve hře. Popište, kterou činnost dospělého napodobí.....
3. Dítě nemá o panenku zájem.

Prostor vyhrazený pro odpočinek



Prostor vyhrazený pro individuální práci. Metoda učení zleva doprava. Na levé straně jsou v polici připravené úkoly, které má dítě splnit. Hotové úkoly odkládá na pravou stranu opět do police.



Strukturované prostředí ve SMSŠ Štíbrova

Prostor vyhrazený pro hru

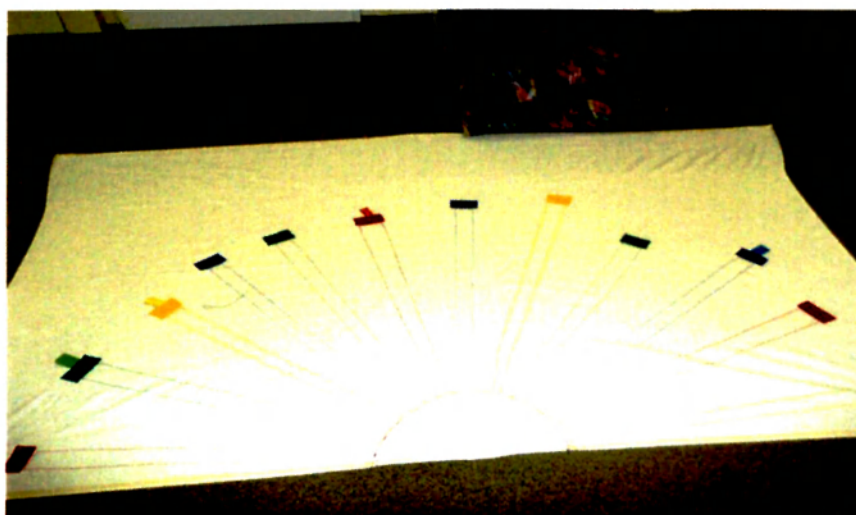


Prostor vyhrazený pro komunikační chvíli

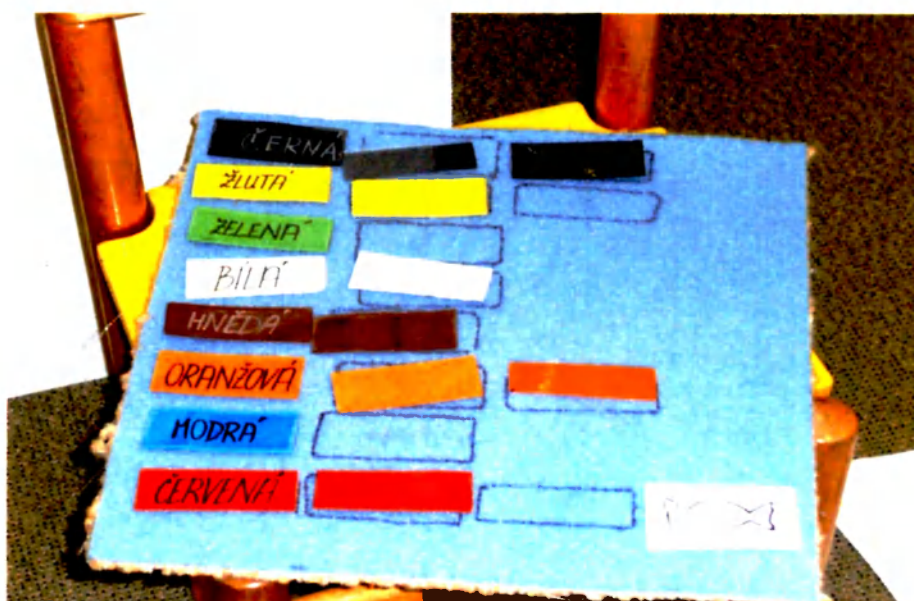


Hra pro rozvoj hrubé motoriky:

Dítě stojí v půlkruhu, vybere si barvu a snožmo k ní skočí. Ve dřepu vyndá barevnou kartičku (viz obr.1) a po jedné noze doskáče k židli, kde je položená deska s barvami. Kartičku zařadí ke správné barvě (viz obr. 2). Tato hra se může hrát s různými obměnami.



Obrázek 1



Obrázek 2