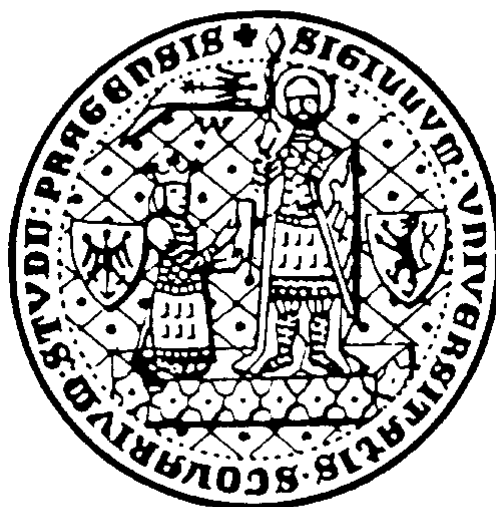


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

HERNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ S AUTISMEM V MŠ

Autor: Lenka Kudrnková

Vedoucí BP: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

© UK 2012

PROHLÁŠENÍ

Čestně prohlašuji, že jsem Bakalářskou práci na téma Herní dovednosti dětí s autismem v MŠ vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

V Praze, dne 20.4.2012

.....
Lenka Kudrnková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala především vedoucí Bakalářské práce paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup, který mi velmi pomohl při vypracování této práce. Dále bych poděkovala pedagogům SMŠ Horáčkova, za umožnění mé práce zde a vřelé přijetí. Závěrečné poděkování patří všem mým blízkým za podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytovali.

ANOTACE

Práce se věnuje problematice herních dovedností u dětí s autismem v mateřské škole. Teoretická část práce se zabývá dítětem předškolního věku, diagnózou autismus, běžným i speciálním vzděláváním v předškolním věku a její závěr je věnován hře. Praktická část představuje konkrétní třídu pro děti s autismem, popisuje jejich volný čas a proces výuky. V závěru je uvedena kazuistika žáka s autismem, jeho IVP a dovednosti v herních aktivitách, které s ním byly zkoušeny.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dítě předškolního věku, behaviorální normy vývoje, autismus, pervazivní vývojová porucha, triáda postižení, předškolní vzdělávání, mateřská škola, hra, hračka, herní dovednosti, dítě.

ANNOTATION

This thesis treats the issues of playing competences of autistic children in kindergartens. The theoretical part deals with the preschool age child, the diagnosis of autism, regular and special education in the preschool age and the conclusion treats the game. The practical part presents a specific class for autistic children; describes their free time and teaching process. At the end the casuistry of an autistic pupil, his individual education plan and his skills in playing activities, which have been practised with him, are presented.

KEYWORDS

Preschool age child, behavioural development norms, autism, pervasive developmental disorder, triad of the disorder, preschool education, kindergarten, play, toy, playing competences, child

Obsah

1. ÚVOD	7
2. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
2.1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	8
2.2 BEHAVIORÁLNÍ NORMY VÝVOJE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	10
3. AUTISMUS-PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÁ PORUCHA	13
3.1 HISTORIE	14
3.2 DIAGNOSTIKA.....	15
3.3 MKN (ICD) – 10 DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA PRO DĚTSKÝ AUTISMUS	15
3.4 PERVAZIVNÍ VÝVOJOVÉ PORUCHY A PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	17
3.5 TRIÁDA POSTIŽENÍ.....	18
4. VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	20
4.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
4.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S AUTISMEM	21
4.3 MATEŘSKÁ ŠKOLA	23
4.3.1. <i>Mateřská škola speciální</i>	23
5. HRA	24
5.1 HRA DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	25
5.1.1 <i>Hra ve vztahu k učení</i>	26
5.2 HRAČKA	27
5.3 VÝVOJOVÁ STÁDIA HRY	27
5.3.1 <i>Manipulační hra</i>	27
5.3.2 <i>Paralelní hra</i>	28
5.3.3 <i>Kooperativní hra</i>	28
5.3.4 <i>Střídavá hra</i>	28
5.3.5 <i>Skupinová hra</i>	28
5.3.6 <i>Předstíraná (symbolická) hra</i>	28
5.4 HRA DĚTÍ S AUTISMEM	29
5.4.1 <i>Jednotlivá stádia hry dětí s autismem</i>	30
5.5 ROZVÍJENÍ HERNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ S AUTISMEM.....	32
5.5.1 <i>Nácvik hry</i>	32
5.5.2 <i>Výběr hraček</i>	33
5.5.3 <i>Úprava hraček</i>	34
5.5.4 <i>Uspořádání hraček</i>	34
5.5.5 <i>Označení hraček</i>	34
5.5.6 <i>Herní místnost</i>	35

5.5.7 Herní pravidla.....	35
6. PRAKTICKÁ ČÁST	37
6.1 CÍL ŠETŘENÍ A POUŽITÉ METODY	37
6.2 MÍSTO ŠETŘENÍ.....	38
6.2.1 Třída.....	38
6.3 VLASTNÍ VÝZKUM	42
6.3.1 Kazuistika žáka	42
6.3.2 Žákův IVP pro školní rok 2012	45
6.4 CHLAPEC A HRA	46
6.5 NÁCVIK HERNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	47
6.5.1 Hrubá motorika.....	48
6.5.2 Jemná motorika.....	49
6.5.3 Koordinace ruka-oko	52
6.5.4 Kognitivní dovednosti	53
6.5.5 Grafomotorika.....	54
6.5.6 Zraková percepce.....	56
6.5.7 Sluchová percepce.....	57
6.5.8 Receptivní řeč.....	58
6.5.9 Expresivní řeč	59
6.5.10 Dovednosti sebeobsluhy	59
6.5.11 Sociální dovednosti	60
7. ZÁVĚR	61
8. SEZNAM ZKRATEK	62
9. POUŽITÁ LITERATURA.....	63
10. PROSTUDOVANÁ LITERATURA	64
11. POUŽITÉ ZDROJE	65
12. PŘÍLOHY.....	66

1. Úvod

Za téma své bakalářské práce jsem zvolila Herní dovednosti dětí s autismem v mateřské škole. Tento námět je použit z důvodu mého zájmu o danou problematiku. Neboli zájem o výchovu a vzdělávání dětí, kterým život ovlivňuje stanovená diagnóza autismus.

Právě oblast herních dovedností je jednou z narušených oblastí vývoje dětí s touto diagnózou. Hra u dětí s autismem bývá vysoce omezená a také stereotypní. Často bývá zmiňován jejich specifický zájem o rutinní činnosti a nedostatek kreativity. Pro tyto poznatky je nezbytné věnovat oblasti hry velkou pozornost a pokusit se těmto dětem pomoci. Najít a ukázat jim způsob, jak si hrát, jak trávit volný čas a v neposlední řadě, jak mít ze hry radost.

Bakalářskou práci jsem rozdělila hned do několika kapitol. První část práce se zabývá dítětem předškolního věku, shrnuje poznatky o této brzké a pro další vývoj velmi důležité, životní etapě. Jejím obsahem jsou dále normy behaviorálního vývoje pro děti předškolního věku.

Následující část se zabývá problematikou autismu u dětí stejného, tedy opět předškolního věku. Blíže je zde popsána historie postižení, její diagnostika a kritéria pro diagnostiku autismu dětského. Dále jsou zde zmíněny ostatní pervazivní vývojové poruchy a také oblast triády, ve které jsou projevy autismu nejvíce znatelné.

Obsah kapitoly další je zaměřen na samotné vzdělávání dětí v předškolním věku. A to jak vzdělávání běžné, tak také speciální. Jeho specifika, úkoly i cíle, vycházející z RVP PV. Tato kapitola dále pojednává o mateřské škole, jakožto součásti institucionálního vzdělávání.

Předposlední kapitola se věnuje hře a hračce. Podává jejich charakteristiku, popisuje vztah vzhledem k učení spolu s jejich nezastupitelnou rolí v životě dítěte. Rozvoj hry popisuje v jednotlivých vývojových obdobích dítěte zdravého i dítěte s poruchou autistického spektra. Také obsahuje jednotlivé poznatky, jak hru vhodně zvolit a jakým způsobem ji využít ku prospěchu vzdělávacího procesu.

Poslední, pátá kapitola je zaměřena prakticky. Je v ní popsána mateřská škola s autistickou třídou, ve které jsem měla možnost, po nějaký čas působit. Popisuje jejich strukturu, denní režim této třídy i volný čas dětí, které třídu navštěvují. Do kapitoly jsem také zařadila kazuistiku jednoho z dětí spolu s popisem jeho aktuálního stavu. A na závěr pak popis jednotlivých herních činností, které jsem s tímto chlapcem měla možnost vyzkoušet.

2. Dítě předškolního věku

2.1 Vývoj dítěte předškolního věku

„K plynulému přechodu přispívá předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat“. (Opravilová, 2001, s.134)

Význam dětství je popsán v nejedné publikaci. Dětství je popisováno, jako ta nejvýznamnější etapa pro další vývoj člověka. Jedná se o první čtyři roky života dítěte, které jsou pro jeho následné učení a rozvoj těmi nejvzácnějšími. Z důvodu, že dítě předškolního věku a jeho vývoj protíná celou mou práci, rozhodla jsem se na začátek uvést celkovou charakteristiku tohoto dítěte, spolu s behaviorálními normami vývoje, ze kterých následně vychází praktická část této práce.

Předškolní věk je etapa, časově vymezena třetím až šestým rokem života dítěte. Počátek ani konec tohoto časového období není striktně dán a zvláště jeho zakončení může být o rok, dva delší. Zpravidla ale tato etapa končí nástupem dítěte do školy. (Vágnerová, 2000)

Předškolní věk je obdobím růstu, časem, kdy dochází k zásadním změnám v růstu dítěte, ale také v jeho vývoji, rozvíjejí se zde elementární a východiskové kvality jedince. A právě tyto změny potřebují jistou organizaci dospělých. Podporu a pomoc dítěti zajišťuje jeho okolí. A to nejen rodina, ale právě například školské instituce a pedagogové v nich se nacházející. (Opravilová, 2001)

I v předškolním věku dítěte záleží na jeho vývoji a to jak na fyzickém, psychickém tak i sociálním. Dítě se postupně učí větší samostatnosti, získává zkušenosti prosadit se mezi svými vrstevníky, osvojuje si běžné normy chování a jistou úroveň komunikace, přesto je jeho myšlení stále prelogické, egocentrické s vazbou na aktuální situaci i subjektivní dojem. Jean Piaget nazývá myšlení předškolních dětí jako názorné a intuitivní s prvky egocentrismu, fenomenismu, magičnosti a absolutismu. Toto vyjádření mluví o tom, že dítě žije ve své představě světa, která má natolik zjevné znaky, že z jeho subjektivního pohledu platí vždy a za všech okolností. Malé děti mezi fantazií a realitou příliš rozdílů nevidí, nemají potřebu. Za pomoci fantazie a jistého zkruslení si vytváří svět takový, aby jejich porozumění, bezpečnost a jistota orientace v něm byla

co nejvyšší. Přesto předškolní věk přináší odklon od subjektivního prožívání k důrazu na viditelné projevy aktuální situace. (Vágnerová, 2000)

Uvažování předškolních dětí zatím chybí komplexnost, dítě na svět nazírá jedním úhlem pohledu a jakékoli odlišnosti, změny od svého chování, považuje za nezvratné fakty, které do jeho světa nezapadají. Dítě si v tomto věku vypomáhá fantazií, která je pro jeho citovou a rozumovou rovnováhu potřebná. S tím souvisí jeho chování, přiřítat věcem lidské vlastnosti, jež mu zajišťuje větší pochopení světa. Svět v předškolním věku vyjadřuje nejčastěji při hře, kresbě či vyprávění. Ve všech těchto oblastech je také patrné zjednodušení skutečnosti. (Vágnerová, 2000)

Kresba, prostor, čas

Právě v kresbě je viditelná tendence o zobrazení upravené reality. Spolu s rozvojem poznávacích funkcí dítěte se postupně stává jedním ze způsobů o symbolické zobrazení skutečnosti a ke konci předškolního období se jeho výtvořiny stávají více reálnými.

Chápání prostoru, času i počtu má v předškolním věku také své zákonitosti. Prostorové vyjádření je dětmi chápáno v tendenci přeceňovat a podceňovat. Vzdálené je příliš malé a blízké naopak ohromné. Dítě již chápe vyjádření nahoře a dole, vpravo a vlevo jsou však zatím pojmy nepochopitelné, související s dozráváním jeho lateralizace.

Čas je dítětem chápán subjektivně. Vychází ze stále se opakujících událostí a je vázán na aktuální prožitky, které ve svém životě prozatím upřednostňuje. (Vágnerová, 2000)

Socializace

Socializace dítěte probíhá především v rodině. Dítě si je přínosu rodičů pro svou osobu vědomo. Často jim připisuje všemocnost či se s nimi identifikuje za účelem zisku jistoty a bezpečí. Rodičovské role dítě využívá jako vhodného způsobu přijmout řád, normy a pravidla světa dospělých. Přesto dítě v předškolním věku začíná navazovat kontakty se svými vrstevníky. Mezi nimi si také vybírá své kamarády a učí se postupné diferenciaci sociálních rolí. (Vágnerová, 2000)

„Rodiče jsou pro dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje“. (Vágnerová, 2000, s.125)

Při hodnocení vývoje dítěte je třeba brát v úvahu rozličnou vývojovou perspektivu. Adaptační dovednosti dětí s handicapem i bez něho jsou také závislé na věku a vývojové úrovni

dítěte. Vývoj dítěte se může různit v jednotlivých oblastech, v některé mohou být jeho dovednosti věku odpovídající, v jiné oblasti však nikoli. Abychom vývoj dětí v předškolním věku mohli objektivně posoudit, je potřebné vnímat, co děti potřebují, být si vědomi jejich vzájemných podobností i společenských potřeb. Vývoj dětí s postižením porovnáváme s vývojem dětí bez handicapu, vždy však s ohledem na jejich individualitu a aktuální stav. (Schopler, 2011)

2.2 Behaviorální normy vývoje dítěte v předškolním věku

Behaviorální normy vývoje dítěte v předškolním věku jsou zde rozpracovány podle chronologického věku dětí s normálním vývojem a zároveň dle jednotlivých funkčních oblastí. Přesto je následující seznam dovedností pouze orientační. Každé dítě je vysoce individuální, rozmanitost lidského druhu značná a samotný vývoj záleží na komplexnosti několika faktorů. Zmínit lze biologické předpoklady, předchozí zkušenost, výuku a samotné chování dítěte atd.

Tyto normy, které ve své práci používám, vychází z publikace Erica Schoplera – Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Pro účely své práce využívám v následujících odstavcích pouze ty části, odpovídající věku dítěte předškolního, zhruba tedy vývoj dítěte od jeho tří do šesti let.

Napodobování

Napodobování řeči se mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte vyvíjí od napodobování série číslic (tři až čtyři), napodobování věty o šesti slovech po napodobování složených vět

V napodobování pohybů se mezi těmito roky dostává k nápodobě točení palci, stavby mostů z kostek a tvarů z modelíny.

Percepce

Od druhého roku je již dítě schopno rozeznat negeometrické tvary v puzzle, v kresbě rozeznat kříž, sledovat film či televizi.

Mezi třetím a čtvrtým rokem je schopno rozeznat barvy a rytmy a rozeznává komplexní geometrické formy. Před dosažením pátého roku života rozeznává rýmy slov.

Hrubá motorika

Ve věku tří až čtyř let je dítě schopno hodit míč přes hlavu a chytit míč skákající. Při chůzi ze schodů střídá nohy, skáče na jedné noze a po dobu deseti sekund je schopno na jedné noze balancovat. Jednou nohou také přeskakuje. Je-li rozhoupán, houpe se na houpačce.

Chůze po lavičce, lezení po žebříku a stromech přichází ve věku čtyř až pěti let. Tehdy hází sněhové, blátové koule, snaží se zasáhnout cíl.

Mezi pátým, šestým rokem dítě přeskakuje z nohy na nohu, skáče přes švihadlo, běhá po špičkách či bruslí. Na kole jezdí s pomocnými kolečky a míč trefí pálkou nebo raketou. S velkým míčem dribluje.

Jemná motorika

Ve věku tří až čtyř let dítě drží tužku prsty, obtahuje tvary několika čarami, je schopno postavit na sebe devět kostek.

Jednoduché obrázky (tužkou, pastelkou) maluje mezi čtvrtým a pátým rokem. Tehdy také šroubuje maticku na šroubek, kostek na sebe staví více než devět a papír je schopno přeložit více než jednou. Po hmatu pozná předměty v tašce, z modelíny tvoří zvířátka (dvě až tři části) a je schopno si zavázat boty.

Koordinace oko-ruka

Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě navlékne čtyři korále, podle vzoru kreslí kříž, kopíruje tvar kosočtverce. Chytá skákající míč, vybarvuje ohraničené tvary a doplní obrázkovou hádanku o sedmi kusech.

Od čtvrtého do pátého roku si osvojuje vystřihování a lepení jednoduchých tvarů. Píše některá velká tiskací písmena. Kreslí jednoduché domečky a panáčky. Podle vzoru kreslí hvězdu, k neúplnému obrázku dokreslí tři části.

Pátý, šestý rok. Dítě vystřihuje obrázky s dostatečnou přesností, podle vzoru kreslí kosočtverec. Píše jednodušší písmena a číslice, na obrázku dokresluje drobné detaily (domeček, osoby). Kladivem uhodí hřebíček na hlavičku.

Kognitivní dovednosti

Slovní zásoba se mezi třetím a čtvrtým rokem postupně rozšiřuje. Zná slova pro názvy tvarů, barev, struktur i chutí. Používá minulý i přítomný čas, je si vědomo úlohy jednotlivých členů rodiny. Dále zná funkci předmětů a umí porovnávat. Počítá do pěti a napodobuje vzorek kostek.

Mezi čtvrtým a pátým rokem zná svůj věk i adresu, rozezná a pojmenuje čtyři barvy. Vnímá absurdity na obrázcích. Zapamatuje si soubor tří předmětů. Osoby rozlišuje podle pohlaví a je schopno tvořit analogie.

Před dosažením šestého roku života zná 15-20 předmětů, patřících k určitým činnostem. Chápe pravidla fair-play, rádo řeší hádanky. V počítání dosáhne počtu dvaceti a při použití počítadla sčítá a odčítá do tří. Je schopno logického myšlení, v příběhu předpovídá, co se stane dál. Zná velká tiskací písmena a pravé a levé části těla.

Receptivní řeč

Dítě ve věku tří a čtyř let rozumí tři slovným pokynům, na podání věci určité barvy. Pokyn skládající se ze dvou částí s využitím podstatných a přídavných jmen provede. Rádo naslouchá delším, souvislým příběhům.

Ve čtvrtém až pátém roce prostorově určí nebo položí věci za užití slov za, u, mezi, vedle. Chápe pojem „jestliže“ a rozumí trpnému rodu. Je schopno splnit tři po sobě jdoucí pokyny a v případě vyzvání si zvolit činnost.

Expresivní řeč

Mezi třetím a čtvrtým rokem vzrůstá slovní zásoba na 900 slov. K sobě samému hovoří v dlouhých monolozích, používá věty o šesti a sedmi slovech. Správně používá nepravidelné množné číslo a slovesné tvary. Je schopno otázek se správným slovosledem, rychlost i hlasitost řeči si kontroluje podle zdůraznění informací.

Ve čtvrtém a pátém roce používá složené věty a bez pomoci vypráví známé příběhy. Předměty je schopno popsat vzhledem k jejich použití a artikulace již přestává být „dětská“.

Okolo šestého roku se ptá na význam abstraktních slov, správně používá čas minulý i budoucí. Řeč je plynulá, správná s použitím slov „včera“ a „zítra“.

Dovednosti sebeobsluhy

Sebeobsluha ve věku tří let je na úrovni svléknutí si kabátu, šatů, obléknutí si jednoduchého oblečení (svetr) a stažení si kalhot před použitím toalety. Na oblečení rozepíná velké knoflíky, je schopno oděv zavěsit na věšák. V oblasti hygieny přes den udržuje čistotu, ruce si utře, mytí zatím s dopomocí. Při požádání odloží hračky.

O rok později je schopno si nalít pití a bez dopomoci se napít. K namazání chleba použít nůž. Na toaletu chodí samostatně, pod dozorem si čistí zuby a myje se. Oblékání i svlékání zvládá samostatně. Zavazování tkaniček je schopno s dopomocí.

Před pátým rokem používá vidličku, nůž i lžíci. Obsluha na WC je samostatná, včetně splachování i utírání. Bez dozoru se umývá, čistí si zuby. Přichází pokusy o vysmrkání se. Orientuje se v blízkém okolí, před přechodem se rozhlédne na obě strany.

Než dosáhne šestého roku, zvládá samostatně svlékání i oblékání. Čese si vlasy. Ke spánku se ukládá sám. Je schopno vyřídít jednoduché vzkazy i přes telefon. Ve hře je zájem o jednoduché stolní hry.

Sociální dovednosti

Ve věku tří let dítě iniciuje vlastní hru. Jeho zájem o hry paralelní, snadné hry skupinové i hry vyžadující fantazii narůstá. Při hře „na něco“ do hry zapojuje své vrstevníky, se kterými je schopno se podělit o hračky. Ve světě emocí se stává tvrdohlavým, časté jsou změny nálad a prudké reakce. V komunikaci je schopno verbálního pozdravu.

Mezi třetím a čtvrtým rokem začíná hrát hry, které již vyžadují spolupráci. Je schopno vyčkat, až na něj přijde řada a podělit se o své věci. Rádo pomáhá v domácnosti, dostává, ale i dává věci. V oblasti komunikace se objevuje koktavost spojená s nejistotou.

Ve věku čtyř až pěti let hraje hry, ve kterých se může předvést, poroučet či kritizovat druhé. Rádo soutěží a jeho zájem o druhé stoupá. Je schopno pocítit lítost, respektovat vlastnictví i soukromí. Na požádání plní i nechtěné úkoly. V komunikaci se objevuje verbální hrubost až agrese.

Po pátém roce přichází potřeba fair-play a dodržování pravidel. Oblíbené jsou malé skupinky vrstevníků, mezi nimiž přijímá škádlení. Svě chování kontroluje na veřejnosti a je ochotno přizpůsobit se nápadům dospělého. (Schopler, 2011)

3. Autismus-pervazivní vývojová porucha

„Být autistický neznamena nemít lidskou duši. Ale určitě to znamená být odcizený. Znamená to, že co je normální pro mne, není normální pro ostatní, a co je normální pro ostatní, není normální pro mne. V určitém směru jsem velmi špatně vybaven pro přežití v tomto světě,

jako mimozemšťan, který přistál bez orientačního manuálu. Ale moje osobnost je nedotčená, moje já je nepoškozené. Život má pro mne velkou cenu a nacházím v něm smysl a nechci, abych byl zbaven možnosti být sám sebou...Poskytněte mi důstojnost tím, že se setkáme ve světě pro mne srozumitelném...uvědomte si, že jsme si odcizeni navzájem, že můj způsob života není pouze poškozená verze vašeho. Zvažte své domněnky. Definujte své podmínky. Spojte se se mnou ke stavbě mostů mezi námi“. (Jim Sinclair)

Autismus je nejen vrozené, ale zároveň i celoživotní postižení. Je definován určitými specifickými problémy, často také doprovázen dalšími přidruženými poruchami. Lidé s autismem jsou odlišní, pro přežití v našem světě totiž nezískali dostatečné vybavení. Svět okolo nich jim často připadá jako jeden velký chaos. Především jsou to však stále lidské bytosti, které potřebují odbornou pomoc, pochopení i ochranu. Potřebují ukázat cestu, jak se stát v dospělém věku co nejvíce samostatným a být integrován do společnosti. K tomu nejlépe slouží časná diagnostika, časná intervence a samozřejmě celoživotní péče. V následujících podkapitolách se pokusím shrnout dosavadní poznatky, tohoto postižení se týkající.

3.1 Historie

První definice samotného syndromu přichází roku 1943, kdy se ve vědecké publikaci objevuje článek „Autistic Disturbances of Affective Contact“ (Autistická porucha afektivního kontaktu). Jejím autorem je zde americký psychiatr rakouského původu, Leo Kanner. V té době je autismus chápán jako emocionální porucha. Porucha, která má své kořeny v psychopatologickém prostředí rodiny, kde převládá citově chladné prostředí a odmítavý postoj matek. Přelom v pojetí přichází okolo šedesátých a sedmdesátých let, tato léta přináší nové výzkumy, odklon od psychoanalytické teorie a nový názor, že se jedná o poruchu vývoje, jejíž příčina se nachází v oblasti organické, biologické a somatické. (Jelínková, 2008) Roku 1977 publikuje Americká autistická společnost první definici a rok 1988 spolu s konferencí v Hamburku na téma Autismus dnes a zítra, přináší revidovanou verzi mezinárodního klasifikačního systému nemocí a autismus zařazuje mezi poruchy vývojové. (Richman, 2008)

3.2 Diagnostika

Lékařská definice řadí autismus mezi pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní znamená všeprostupující a tento termín tedy označuje projevy postižení ve všech oblastech života. Vývojová porucha poukazuje na vývoj jedince, který je v tomto případě odlišný od jedince zdravého. (Jelínková, 2008)

Příznaky dětského autismu jsou nejvíce patrné mezi třetím a pátým rokem života dítěte. (Hrdlička, Komárek, 2004) Avšak nástup prvotních příznaků psychopatologie, alespoň v jedné z oblastí sociálních vztahů, jazyka, řeči, komunikace, chování, hry i zájmů je v diagnostických manuálech, MKN-10 a DSM-IV uváděn před dosažením třetího roku života. Počátečních příznaků autistického chování si rodiče dítěte všimají však většinou mnohem dříve. Často již po prvním roce života. Pro určení diagnózy autismus již v tomto předškolním období, je používána škála M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers). (Hrdlička, Komárek, 2004) Určení správné diagnózy je pro základ vhodně zvolené terapie a samo dítě klíčové. (Jelínková, 2008)

Pro stanovení diagnózy i míry závažnosti postižení se používají nejenom kritéria diagnostických manuálů, ale důležitou roli zde hrají i informace získané pozorováním během klinického vyšetření a anamnestické údaje poskytnuté rodinou. Screeningové dotazníky, používané aktuálně v České republice jsou dvojí. Jedná se o CARS- Childhood Autism Rating Scale a ADI-R, neboli Autism Diagnostic Interview – Revised. Oba tyto nástroje slouží k odhalení autismu a jiných poruch autistického spektra. (Hrdlička, Komárek, 2004)

3.3 MKN (ICD) – 10 diagnostická kritéria pro dětský autismus

Jde o typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována přítomností abnormálního nebo narušeného vývoje a která se projevuje před 3. rokem věku. Má charakteristickou podobu abnormalit ve všech třech oblastech – sociální interakce, komunikace a omezeného opakujičího se chování.

Diagnostická vodítka

Obvykle se nevyskytuje období jednoznačně normálního vývoje, ale pokud ano, nepřesáhne období normality věk 3 let. Vždy se vyskytuje kvalitativní narušení vzájemné sociální interakce. Má formu nepřiměřeného hodnocení společenských emočních situací, což se projevuje nedostatečnými reakcemi na emoce druhých lidí nebo nedostatečným přizpůsobením chování sociálnímu kontextu, špatným používáním sociálních signálů, slabou integrací sociálního, emočního a komunikačního chování a obzvláště chyběním sociální vzájemnosti. Obdobně univerzální je i narušení komunikace. To má formu nedostatečného sociálního užívání řeči, ať již jsou přítomny jakékoliv jazykové dovednosti, porucha imaginativní a sociálně napodobivé hry, nedostatečná synchronizace a nedostatečná reciprocita v konverzačním hovoru, snížená přizpůsobivost jazykového vyjadřování a relativní nedostatek tvořivosti a fantazie v myšlení. Chybí emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí, ať už verbální nebo neverbální, je narušené užívání změn kadence a důrazu, které odrážejí modulaci komunikace, a podobně je nedostatečná gestikulace k zdůraznění významu při mluvené komunikaci.

Chorobný stav je také charakterizován omezenými, opakujícími se stereotypními způsoby chování, zájmy a aktivitami. Ty se projevují tendencí k rigiditě a rutinnímu chování v široké škále aspektů každodenního života. Obvykle se to týká nových činností, jakož i všedních zvyků a typů hry. Může se vyskytnout specifická příchyllost k neobvyklým, obvykle ne měkkým (nonsoft) předmětům, obzvláště v raném dětství. Děti mohou trvat na vykonávání zvláštních rutin a rituálů nefunkčního charakteru. Může to být stereotypní zájem např. o data nebo jízdni řády. Často se vyskytují také pohybové stereotypie, běžný je specifický zájem o nefunkční prvky předmětů (např. jejich vůni nebo omak). Může to být odpor k změnám v běžném průběhu obvyklých činností nebo v detailech osobního prostředí (např. přemístění dekorace nábytku v rodinném domě).

Kromě těchto specifických diagnostických rysů se u autistických dětí často vyskytuje řada nespecifických problémů, jako je strach (fobie), poruchy spánku a jídla, záchvaty vzteku a agrese. Dostí obvyklé je sebezraňování (např. kousání do zápěstí), zvláště když je přidružena těžká mentální retardace. Většině autistických dětí chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování jejich volného času a mají potíže s koncepčností při rozhodování v práci, i když jejich schopnosti na samotné úkoly stačí. Specifický projev deficitů, charakteristických pro autismus, se mění s věkem dětí. Deficity pokračují dále během dospělosti s podobným druhem problémů v socializaci, komunikaci a druhů zájmů. Aby mohla být stanovena tato

diagnóza, musí být vývojové abnormality přítomny v prvních třech letech života. Syndrom se však může diagnostikovat v každém věkovém období.

Při autismu se mohou vyskytovat všechny stupně IQ, ale asi u tří čtvrtin případů se vyskytuje signifikantní mentální retardace. (MKN-10, 1992)

3.4 Pervazivní vývojové poruchy a poruchy autistického spektra

Na tomto místě uvádím stručnou charakteristiku dalších poruch, řadících se spolu s dětským autismem mezi pervazivní vývojové poruchy. Přesto chci zdůraznit, že diferenciální diagnostika jednotlivých syndromů je velmi nesnadná a tudíž při dělení jednotlivých syndromů na podskupiny nepanuje mezi odborníky úplná shoda. Spektrum autistických poruch je příliš rozsáhlé.

Atypický autismus

Tato diagnóza je stanovena, jestliže porucha zcela nesplňuje kritéria pro dětský autismus. Jedná se buď o pozdní nástup příznaků, nebo nejsou naplněna všechna tři diagnostická kritéria. (Jelínková, 2008)

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom byl do praxe uveden roku 1981, kdy jím Lorna Wing nahradila termín dosavadní, a sice autistickou psychopatii. Postižení s sebou přináší normální až nadprůměrnou inteligenci. Řeč působí bez větších nápadností, avšak přes svou formální správnost je nápadná, šroubovaná. Osoby s AS vedou dlouhé monology na témata, která zajímají pouze je samotné. Proto často přichází selhání v běžné denní komunikaci. Typická je pro ně sociální izolace způsobená deficitem v sociálním porozumění, rigidním myšlením, neschopností spolupracovat a zvláštními zájmy, kdy dotyčný shromažďuje obrovské množství faktických informací o velmi úzkém oboru. (Jelínková, 2008)

Rettův syndrom

Vysoká pravděpodobnost, že tento syndrom postihuje pouze dívky. Poprvé popsán roku 1965, jeho příčina určena jako genetická. Projevuje se normálním vývojem dítěte zhruba do období 5 měsíců. Náhle přichází regrese, následovaná ztrátou řeči, manuálních dovedností a výraznými motorickými stereotypy. Syndrom je často doprovázen těžkou mentální retardací, epileptickými záchvaty, v pozdějším věku se vyvíjí skolióza. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Jiná desintegrační porucha v dětství

Tato porucha byla dříve známa pod názvem infantilní demence. Roku 1908 přichází označení Hellerův syndrom nebo také desintegrační psychóza. Pro poruchu je typické období normálního vývoje zhruba do dvou let věku dítěte. Poté nastává výrazná regrese. Objevuje se progresivní ztráta dříve nabytých dovedností, především pak řeči. Porucha je označována za velmi vzácnou, s prognózou horší než u autismu dětského, většina osob zůstává těžce mentálně retardovaná. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Porucha, která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci s IQ pod 34, a dále stereotypní pohyby a/nebo sebepoškozování. DSM-IV tuto poruchu neuznává, MKN-10 ji označuje za poruchu špatně definovanou, sdruženou s řadou dalších vývojových opoždění. (MKN-10, 1996)

Dále: Jiné pervazivní vývojové poruchy, Pervazivní porucha nespecifikovaná

3.5 Triáda postižení

Termín triáda je souhrnné označení tří oblastí vývoje, ve kterých se charakteristické rysy tohoto postižení objevují. *„Přes velkou rozmanitost projevů uvnitř autistického spektra, je jádrem problému postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. Problémy jsou doprovázeny omezeným okruhem zájmů, neúčelným repetitivním chováním, bizarními rituály, úpornými stereotypy, nechutí ke změnám, které nelze předvídat“.* (Jelínková, 2008, s.33)

Sociální interakce

„Sociální chování můžeme u dětí pozorovat už od prvních týdnů i dnů života. Sociální úsměv, sociální broukání a oční kontakt se s každým měsícem vývoje upevňují“. (Thorová, 2006, s.61)

U dítěte s autismem je tomu však jinak. Vrozená schopnost sociálnímu porozumění dětem s autismem chybí. Dítě se vyhýbá očnímu kontaktu, na rozdíl od dětí zdravých nejeví

zájem o lidskou tvář, od matky se často odvrací a jeho sociální chování je charakteristické nezájmem o kontakt s okolím. Tento nezájem však může být vysvětlen jejich neporozuměním sociálnímu chování i sociálním situacím umocněn narušenou komunikační schopností. Dítě s autismem se často snaží porozumět sociálnímu světu na základě logického vztahu příčina-následek, což je velice obtížné. V této oblasti mluvíme o kvalitativním narušení sociální interakce. Dětem s autismem chybí porozumění sociálnímu světu, světu, ve kterém žijeme my ostatní ve vztahu s druhými. (Jelínková, 2008)

Komunikace

„Autistickým dětem chybí vrozená schopnost uvědomit si, že jazyk je nástroj, jak sdělit někomu nějakou informaci, jak ovlivnit své okolí ke svému prospěchu. Dítě s autismem nemá vrozené mechanismy pro osvojování a spontánní učení struktury jazyka“. (Jelínková, 2008, s.34, 35)

I oblast komunikace je u dětí s autismem narušena. Některé děti s autismem se sice jistě komunikativní řeči naučí, není ovšem považována za funkční. Řeč je sama o sobě nápadná, monotónní s obsahem jistých nápadností. Těmi jsou echolálie, neboli mechanické opakování toho, co dítě právě slyšelo. Dále se jedná o záměnu zájmen (dítě používá zájmeno „on“ či „ty“ místo správného „já“) a narušena bývá celá větná stavba. (Jelínková, 2008) Zaměříme-li pozornost na nonverbální složku komunikace, ani zde nenajdeme přílišný opak. Mimika dětí s autismem bývá strohá a většinou nesouvisí s jeho aktuálními potřebami. (Hrdlička, Komárek)

„Mnoho dětí s autismem si nevytvoří aktivní mluvenou řeč. Může to být dáno nedostatečným pochopením funkce a možností komunikace. Příčinou může být také nižší vývojová úroveň nebo specifická vývojová porucha typu dysfázie“. (Beyer, Gammeltoft, 2006, s.25)

Představitost, chování

Představitost dětí je pro jejich další vývoj nezbytnou součástí. Do budoucna pro dítě představuje velký vliv na vývoj mentální úrovně. Při její nedostačivosti v jednotlivých činnostech dítěte, přichází omezenost a stereotypie. Stereotypie znamená, že dítě lpí na vlastních rituálech, na neměnnosti života. Jakákoli byť sebemenší změna pak bývá brána s nesouhlasem a často i s nepřiměřenou, agresivní reakcí. Zřetelné jsou u dětí s autismem také stereotypní, motorické pohyby. Jedná se o pohyby prstů, rukou a někdy až celého těla, které se vyskytují převážně ve chvílích neklidu. Autisté bývají citliví na běžné zvuky, pachy, chutě i jednotlivé

materiály. Na ty pak mohou reagovat až sebezraňujícím chováním. Zvýšená odolnost se u nich naopak vyskytuje při zvýšeném prahu bolesti. (Hrdlička, Komárek, 2004) U autistů vysocefunkčních se často objevují stereotypy v zájmech. Mnoho z nich shromažďuje nepřiměřené množství informací, týkající se jediného, úzkého oboru. Časté jsou dále jejich zájmy o sběr předmětů určitého typu a přísné rituály, doprovázející každodennost jejich života. (Jelínková, 2008)

4. Vzdělávání dětí v předškolním věku

„Vzdělávací politikou rozumíme principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání“. (Svobodová, 2010, s.14)

„Vzdělávání je pojímáno v rovině osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana a jako příprava pro pracovní život“. (Svobodová, 2010, s.16)

Vzdělávání je dlouhodobý proces, je to tzv. „běh na dlouhou trať“. Stejně tak, jako má každá osoba právo být součástí společnosti, uplatnit svá legitimní lidská práva, má taktéž právo se vzdělávat. V této kapitole vycházím nejprve ze vzdělávání běžného, to je nutné znát, aby následně mohly být správně sestaveny a naplněny úkoly, specifika i cíle vzdělávání speciálního, v této práci, vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je hlavním pedagogickým dokumentem, v jehož jádru jsou jasně vymezeny požadavky, vztahující se k výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách. Pravidla v něm uvedená jsou závazná pro všechny vzdělávací instituce předškolního vzdělávání, včetně sítě škol a ostatních školských zařízení.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který dále navazují další formy vzdělávání základního. Je neodmyslitelný srdcem, otevřeným pro školu, učitele i pro děti. Vytváří podmínky, z nichž dále vychází škola při tvorbě svých vlastních školních vzdělávacích programů a jejich následném uskutečňování. (RVP PV, 2004)

Úkoly předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání ve svém principu slouží jako doplněk výchovy, kterou dítě získává v rodině. Dítěti poskytuje odbornou péči i dostatek podnětů pro jeho aktivní rozvoj a učení, a zároveň slouží k obohacení jeho denního programu.

Vzdělávání v předškolním věku má dítěti usnadnit jeho další cestu a to jak životem, tak právě ve vzdělávání. Proto by mělo pozitivně přispívat k rozvoji celé jeho osobnosti, působit pozitivně na jeho tělesný rozvoj, na jeho zdraví, ale také mu přiblížit pochopení okolního světa, poskytnout mu náhled na hodnoty a normy, které tato společnost uznává. (RVP PV, 2004)

Specifika předškolního vzdělávání

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“. (RVP PV, 2004, s.8)

Prostředí, ve kterém je předškolní vzdělávání naplňováno má tak být vstřícné, pro dítě podnětné a obsahově bohaté. Prostředí, ve kterém dítě cítí bezpečí, jistotu, radost a spokojenost a má možnost projevit se přirozeným dětským způsobem. Záleží tak i na odpovídajícím přístupu, který je v předškolním vzdělávání uplatňován. (RVP PV, 2004)

Cíle předškolního vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání jsou v rámci RVP PV rozděleny do několika úrovní. Jsou zde definovány cíle rámcové i dílčí, klíčové kompetence i dílčí výstupy. Každá oblast pak obsahuje nadefinovaný záměr a společně vytváří očekávané výstupy, kterých má dítě na konci předškolního období v rámci svých možností dosáhnout. (Svobodová, 2010)

4.2 Vzdělávání dětí s autismem

„Vzdělávání je náročná, společenská činnost, která s sebou u klientů s autismem nese velká rizika nepochopení a špatného interpretování situací a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáka“. (Jelínková, 2008, s. 73)

Vzdělávání dětí s autismem vychází z dokumentů vytvořených pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby vzdělávání bylo úspěšné, vždy je dobré vycházet z respektování individuálních potřeb a možností konkrétního dítěte a respektovat specifické problémy, které autismus přináší. (Jelínková, 2008)

Pedagogové by při jejich vzdělávání měli usilovat *o vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhl co největší samostatnosti.* (RVP PV, 2004)

Základní povinné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy. Vedle těchto základních podmínek existují ještě další. Mezi ty nejzákladnější z nich patří vzdělání pedagoga v oblasti speciální pedagogiky a také vědomí, že při své práci vychází a respektuje vývojová a osobnostní specifika dítěte předškolního věku. Jedná se o podmínky, které dále ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. (RVP PV, 2004)

Podmínky pro vzdělávání dětí se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením, jsou v RVP PV určeny ve vztahu k druhu a stupni postižení dítěte a v případě vzdělávání speciálního i integrovaného jsou plně vyhovující, pakliže (RVP PV, 2004, s. 36):

U dětí s více vadami a autismem

- je zajištěno osvojení specifických dovedností, zaměřených na sebeobsluhu
- vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné
- je zajištěna přítomnost asistenta
- počet dětí ve třídě je snížen
- jsou zajištěny vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky
- jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení

„Vývoj vzdělávání dětí s autismem prošel od časů Kannerova velmi bouřlivým rozvojem. V současné době je možno pro každé postižené dítě vytvořit vzdělávací postupy „šité na míru“, které pomohou některým z postižených nejen dosáhnout vyššího vzdělání, ale umožní jim i plnou integraci do společnosti“. (Jelínková, 2008, s. 72)

4.3 Mateřská škola

Mateřská škola je institucí, která vzdělávání dětí předškolního věku naplňuje. Představuje přirozený přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. Pro děti by tak měla být přechodným mostem a proto by i její délka a rozsah měli odpovídat věku a možnostem všech dětí. (Opravilová, 2001) Každé dítě je individuální a proto je třeba volit ke každému z nich odlišný přístup, respektovat individuální tempo práce i rozlišnou sociální zralost. Pedagog by měl být trpělivý, vytrvalý a zejména systematický. Jeho výhodou je důvěra malých dětí v autoritu dospělého, může proto dítě částečně ovládat a směřovat k budoucímu životu.

Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni v dětech rozvíjet zdravé sebevědomí, sebedůvěru, naučit je věřit ve své schopnosti a dovednosti, ale zároveň jim poskytnout něco neopakovatelného. Měly by se naučit procesu učení, naučit se přijímat, zpracovávat a následně i používat získané informace a celý vzdělávací proces by je měl začít bavit. Dítě v mateřské škole začíná věřit ve svoje schopnosti, rozvíjí své dispozice a talent. (Svobodová, 2010)

4.3.1. Mateřská škola speciální

Mateřská škola speciální je téměř obdobná mateřské škole běžného typu. Avšak má svá vlastní specifika.

Její povinností je vytvořit si vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který plyne ze školského zákona 561/2004 Sb. Školy při jeho tvorbě vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a dále z Manuálu k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy.

Přestože má MŠ speciální při tvorbě svého školního vzdělávacího programu částečně volnou ruku, RVP PV je i pro tento typ předškolních zařízení závazný. U mateřských škol speciálních vymezuje tyto čtyři základní podmínky, které by měly být v rámci ŠVP dodrženy, jedná se o:

- dodržení obsahové struktury (informačních okruhů jako u MŠ běžného typu)
- dostatečnou otevřenost a volnost pro tvorbu třídních a IVP plánů

- přizpůsobení vzdělávacích cílů i nabídky druhu a stupni postižení, vždy musí vyhovovat jejich specifickým potřebám a možnostem
- co největší prostor pro práci učitelky (v němž bude místo pro rozdílnost ve vzdělávacích potřebách těchto dětí, pro individuální přístup i pro improvizaci a tvořivost)

Snad tím nejdůležitějším bodem v ŠVP mateřské školy speciální je jasné vyjádření vzdělávacích cílů a záměrů školy, které korespondují s cíli i záměry RVP PV. Cíle uvedené v RVP PV je zde nutno konkretizovat, doplnit je o cíle speciální a uvést, jak budou tyto cíle následně naplňovány a jaká cesta bude pro jejich dosažení zvolena. Ve svém ŠVP škola dále uvádí zásady vzdělávací práce, uplatňované principy, formy, metody apod. Mimo jiné je zde navíc uveden popis užívaných podpůrných opatření, jako jsou rehabilitační pomůcky, speciální didaktické materiály, ale i speciální metody, formy a postupy a ostatní specifika svého programu.

S přihlédnutím k tomu, že vzdělávání v MŠ speciální probíhá velkou měrou na základě IVP, vzdělávací obsah ŠVP nemusí být striktně vymezen. Pro tyto účely stačí jeho nejzákladnější podoba, umožňující v co nejvyšší míře individuální přístup. Učivo v MŠ speciální je na rozdíl od mateřské školy běžné modifikované, upravené tak, aby v co nejvyšší míře vyhovovalo speciálním vzdělávacím potřebám těchto dětí. Jeho struktura je pak dělena do integrovaných bloků. V jistém slova smyslu se jedná o základní stavební kameny, z nichž pedagogové při své práci vycházejí. (RVP PV, 2004)

5. Hra

„Každá hra je jedinečným tvůrčím dílkem dítěte, v němž se uplatňuje celá jeho osobnost.“ (Mišurcová, 1980, s. 31)

„Hra je aktivita svobodná, hráč k ní nemůže být nucen, nelze ji vykonávat na povel, tím přestává být přitažlivá, radostná a ztrácí prvek rozkoše ze hry.“ (Svobodová, 2010, s. 99)

Hra, slovo, které nám evokuje spoustu dalších přidružených pojmů, aktivit a činností. Známe ale pravý význam tohoto slova? Definice bývá různá, hra může být činnost jednoho i více lidí, může mít za cíl radost, relaxaci ale i náplň volného času a využití ve vzdělávání. Hra dětí má také své úkoly, svá specifika, vývojová stádia i svůj vztah k učení. Hraje nezastupitelnou roli

v životě dětí zdravých i handicapovaných. Je východiskem pro další učení a vývoj dítěte v jednotlivých oblastech, proto se i jakékoli narušení vývoje dítěte projeví i v jeho hře.

Hra je určena nejen pro zábavu, obveselení či rozptýlení, hra může sloužit i pro účely vzdělávání. Pro účely této práce se však budu držet výkladu hry v podání vývojové psychologie, ta považuje hru za hlavní hnací sílu hledání sebe sama v raném dětství a při pozdější socializaci člověka, zvláště při seznamování. Poznávat, prozkoumávat a reflektovat svět se člověk učí právě v dětské hře. (Vágnerová, 2000)

5.1 Hra dětí v předškolním věku

„Období od tří do šesti let je „zlatým věkem“ hry. Hra je pro dítě hlavní převládající činností, specifickou formou učení a přípravou pro školu a práci v dalším životě“. (Mišurcová, 1980, s. 73)

„Hra je důležitou součástí individuálního výchovně vzdělávacího programu, podporuje zásadním způsobem rozvoj všech oblastí, sociální, kognitivní, emocionální i oblast komunikace“. (Jelínková, 2008, s. 86)

V předškolním věku je pro dítě hra tou nejpřirozenější, nejatraktivnější a současně nejčastější činností. Získává z ní potěšení, nové zkušenosti a hrou se současně učí. (Svobodová, 2010) Při hře dítě zažívá pocity radosti, učí se při ní vyjádřit samo sebe a zároveň je prospěšná pro jeho celkový rozvoj. Hra je tvořivou činností, která vychází z předpokladu, jak dítě vnímá reálný svět. (Jelínková, 2008) Hra přináší dítěti možnost přizpůsobit realitu sobě samému. Je natolik tvárná, že pro dítě není problém vyjádřit prostřednictvím ní svá přání či dle svého zpravovat pro něho problematickou skutečnost. (Vágnerová, 2000)

Hra dětí v předškolním věku je ve fázi, kdy se dítě hře teprve učí, začíná poznávat její jednotlivé formy, hra je zatím jeho hlavní činností. Nebývá ještě promyšlená, propracovaná, ani příliš věcná. Postupně se však stává obsahově bohatší a dítě začíná vyhledávat přechod od hry samostatné ke hře ve skupině.

Při hře ve skupině se dítě učí žít v kolektivu, dělit se o své hračky s vrstevníky, zažívá různorodé sociální role, při kterých může dojít ke konfliktům, například, v boji o hračku. Předškolní dítě by mělo mít k dispozici dostatek hraček, které budou rozvíjet jeho fantazii, ne

však přehršel, jež pak dítě zbytečně unaví a od hry odradí. Vhodné jsou hračky, které dítě podporují v rozvoji v jednotlivých, výše zmíněných oblastech. (Mišurcová, 1980)

Na závěr v návaznosti na další kapitolu bych uvedla pravidlo, které ve své publikaci uvádí Věra Mišurcová: „*Ve vztahu dospělého k dětským hrám dodržujeme pravidlo, že dítě necháváme hrát v klidu, nezasahujeme rušivě do jeho hry, ale sledujeme jej, a když je zapotřebí, taktně a jemně jej usměrníme*“. (Mišurcová, 1980, s. 75)

5.1.1 Hra ve vztahu k učení

„Experimentace, situační učení a samostatná tvořivá hra dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a osobitým vztahu k němu“. (Kolláriková, 2001, s.135)

Hru lze považovat za nejlepší způsob, jak dítě zvládne veškeré předpoklady k rozvoji své osobnosti tak, aby bylo připravené na budoucí život. Při hře se nejedná pouze o to, že pedagog nechá děti si hrát a občas na ně vlídně dohlédne, ve hře je toho skryto o mnoho víc. (Kolláriková, 2001)

Hra také neznamena pouhé zadání pravidel jak dále jednat, ale naopak má dítěti poskytnout dostatečný prostor pro jeho samostatnou reakci. Součástí takového prostoru jsou jak aktivity spontánního typu, tak aktivity cílené. Ovšem jedná se o cílené v tom smyslu, že pedagog dítě ke správnému výsledku navede jakousi nenásilnou reží. Proto je zde nezastupitelná role pedagoga, který tvoří podmínky pro hru, ale také respektuje individuální tempo, hledá osobitý způsob práce s konkrétním dítětem tak, aby osvojení budoucího poznatkového systému bylo co nejefektivnější. (Kolláriková, 2001)

„Hra je způsob, jak vytvářet pro dítě denní rutiny – stávají se tak viditelné, přijatelné a konkrétní. Pomocí hry můžeme předvádět možnost výběru a variací, které rozvíjejí schopnost tvořit scénáře a zároveň berou ohled na potřeby dítěte poznávat a opakovat si souslednost známých událostí a situací“. (Beyer, Gammeltoft, 2006, s. 31)

Aby hra našla své naplnění, je pro její realizaci nezbytný speciální, hmotný předmět - hračka. (Mišurcová, 1980)

5.2 Hračka

Hračka, předmět ke hře dětí, ale občas i dospělých. Slouží k upoutání pozornosti dítěte, jeho zabavení, či případně k rozvíjení jeho psychických a motorických dovedností.

Hračky na světě existují odpradáвна. V souvislosti s rozvojem dítěte jsou za nejlepší hračky považovány hračky tvárné, tvarovací hmoty, jež mají různé složení (písek, plastelína, papír...). Mezi další oblíbené patří kostky, stavebnice, plyšová zvířátka apod. (Mišurcová, 1980)

Malé děti si s hračkami hrají již od narození. Pro zdravé dítě se první hračkou stává lidská tvář, ta se na dítě směje, gestikuluje a je pro něho vysoce poutavá. Časem takové dítě tuto mimiku napodobuje, začíná si ji uvědomovat a baví ho. Psychologové tuto hru považují za prvopočátek následujících aktivit. U dítěte s autismem se však tyto primární vrozené schopnosti neobjevují. (Moor, 2010)

5.3 Vývojová stádia hry

„Všechny děti projdou určitými stadii vývoje herních dovedností. Během vývoje můžeme rozpoznat šest vývojových stádií hry“. (Richman, 2008, s. 30)

1. Manipulační (izolovaná) hra
2. Paralelní hra
3. Kooperativní hra
4. Střídavá hra
5. Skupinové hry
6. Předstíraná (symbolická) hra

5.3.1 Manipulační hra

Tato forma představuje nejsnazší formu hry. Manipulační hra slouží k rozvoji motorických dovedností, dovedností hrubé i jemné motoriky, ale také učí dítě s hračkou vhodným způsobem zacházet. Ve vývoji dítěte se tato hra objevuje nejčastěji do tří let věku. Manipulační hra bývá často označována jako hra izolovaná, dítě si při ní hraje samo.

5.3.2 Paralelní hra

U paralelní hry postupujeme o stupeň výš. Při této hře si dítě hraje stále samo, herního dialogu zatím nebývá schopno, přesto projevuje zájem o své vrstevníky. V jejich blízkosti si hraje a dává tak najevo zájem a schopnost k vytvoření sociálních vztahů. Význam této hry spočívá především v napodobování.

5.3.3 Kooperativní hra

Kooperativní hra již vyžaduje jistou spolupráci mezi dětmi. Vzájemně si pomáhají, domlouvají se na pravidlech a mají možnost, vyzkoušet si určité sociální role ve skupině. Dítě mění pozici z vedoucího hry, na spoluhráče či pozorovatele. Při této hře je častá dopomoc pedagoga, který kooperativní hru usměrňuje.

5.3.4 Střídavá hra

Hra, ve které dítě učíme o pořadí střídání jednotlivých hráčů. Ze střídavé hry následně vycházíme dále u ostatních druhů her. Na tomto typu se dítě učí jisté míře sociálního chování, nevzteká se, být trpělivý, podělit se o hračky apod.

5.3.5 Skupinová hra

Skupinové hry zařazujeme ve dvojím pořadí. U některých herních dovedností je využíváme k nácviku hry střídavé, jinde naopak, až po jejím osvojení. Vždy když mluvíme o skupinové hře, máme na mysli takový typ hry, ve které je počet účastníků větší než dva.

5.3.6 Předstíraná (symbolická) hra

„Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro něj nějak problematická. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám“. (Vágnerová, 2000, s. 110)

5.4 Hra dětí s autismem

Přirozený způsob, kterým probíhá hra u dětí bez postižení, je u dětí s autismem narušen. Zorganizovat si efektivně volný čas je pro ně nelehký úkol stejně tak, jako použít vhodným způsobem hračky a jít za hranici svých zkušeností. Jejich zájem o hru je ovlivněn hned několika určujícími faktory.

„Některé děti s autismem si zdánlivě hrají jako zdravé děti. Při pozornějším pozorování však zjistíme, že opakovaně hrají jednu a tutéž hru se všemi podrobnostmi“. (Jelínková, 2008, s. 50)

Všechny tři prvky, sociální interakce, komunikace i představitivost jsou nezbytné pro herní dovednosti dětí. Tyto tři oblasti jsou u dětí s autismem narušené a proto mají na jejich hru velký vliv. Děti s autismem ve svých hrách preferují jednoduchost, rutinu, hry s jasnými pravidly, které mají očekávaný začátek i konec. Jedná se o hry jednoduché, ve kterých figurují hračky, nevyžadující přílišné zapojení fantazie dítěte. To vše je dáno několika určujícími limity, které s sebou autismus pro dítě přináší. (Jelínková, 2008)

V první řadě se jedná o hyperrealismus neboli přílišnou realističnost. Děti s autismem nedokáží překročit vnímanou skutečnost, nedokáží na věci pohlížet v širších souvislostech, jako celek. Jejich neschopnost pochopit význam symbolů je patrný ve chvíli, kdy dítě využívá hračku pouze jako předmět k manipulaci. Druhým určujícím faktorem je oslabená či chybějící teorie mysli. Jedná se o kognitivní schopnost porozumět stavu mysli druhé osoby. Děti s autismem nejsou schopny vcítit se do druhých, vnímat jejich emoce a následně na ně vhodným způsobem reagovat, nerozumějí výrazům obličeje, natož pak gestům či zabarvení hlasu, i proto pro ně bývá hra příliš obtížná. (Jelínková, 2008)

V neposlední řadě hru ovlivňuje problém s napodobováním a zrcadlením, činnosti, které jsou pro dítě s autismem poměrně obtížné. U těchto aktivit je potřebné vnímat druhého a zároveň je dítě nuceno jistého sebeuvědomění. (Beyer, Gammeltoft, 2006) Dále jsou herní dovednosti raného věku spojovány se sdílenou pozorností, které se děti s autismem vyhýbají. Ta je přidružena s očním i fyzickým kontaktem a přichází ve chvíli, kdy jsou dva lidé zaměřeni na stejnou věc v totožném čase a oba, krom uvědomění si sebe sama, zažívají podobné pocity. Neboli „*„Sdílený svět“ není jenom fyzická přítomnost na jednom místě, je to také sdílená*

pozornost, emoce a porozumění, což jsou kritické prvky pro ranou komunikaci“. (Moor, 2010, s. 17)

I způsob použití hraček dětí s autismem má svá specifika. Většinou je nestandardní a nefunkční. Nové aktivity i hračky bývají často odmítány. Některé děti s hračkami pouze pohupují, mávají či točí. Zde mluvíme o nefunkčním manipulativním použití. Jiné děti naopak předměty třídí dle určitých kritérií, rovnají je, řadí a všemožně přebírají. Zde se jedná o stereotypní činnost se vztahovými prvky. Hra dětí s autismem bývá často spojena s percepční autostimulací, děti uspokojuje zvuk, který hračka vyluzuje, světlo, které vydává apod.

Posouzení hry u dětí s autismem

Pro posouzení hry u dětí s autismem při jejich mentálním věku šest měsíců až šest let, se využívá semistrukturované kvalitativní škály TPBA (Transdisciplinary Play-Based Assessment). Tato škála pochází od Linderové a pro využití v našich končinách ji upravila dětská psychologka K. Thorová. Škály se využívá při diagnostickém procesu u dětí s autismem. Dítě je pozorováno při volné a facilitované hře a následně hodnoceno týmem odborníků spolu s rodiči. V TPBA jsou zaznamenány informace nejen o samotné hře, ale i o zapojení dítěte mezi své vrstevníky, o preferenci hraček či způsobu jejich použití. Při psychodiagnostice je dále na pozoru čas, frekvence i intenzita při hře dítěte, kontext jeho hry, přiměřenost věku, stereotypní tendence, sociální interakce apod. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Druhou posuzovací škálou herních aktivit je The Play Observation Scale – POS. Tato škála je dvousystémová a pro posouzení využívá jak systém kognitivní (dle Piageta) tak sociální (dle Partenové). Hra je v rámci této škály rozdělena na hru kognitivní: funkční, konstruktivní, explorační, dramatickou a s pravidly a sociální, kde se nachází hra soliterní, paralelní a skupinová. (Rubin, 2001)

5.4.1 Jednotlivá stádia hry dětí s autismem

Manipulační (izolovaná) hra

Manipulační hru děti s autismem zvládají vcelku dobře, je to typ hry, při které se uplatňuje jejich dovednost s hračkami manipulovat. U této hry je zapotřebí hlavně dovedností v oblasti motoriky, které bývají u dětí s autismem na dobré úrovni. I zde je ale možné, že

autistické dítě na tomto stupni hry přetrvává a jeho hra zůstane na formě jednoduché manipulace s předměty v kombinaci se stereotypii. (Jelínková, 2008)

Paralelní hra

Rozvíjet oblast paralelní hry je u dětí s autismem přínosem ve vytváření podmínek pro sociální interakci. Paralelní hra postupuje přes pouhé napodobování a zrcadlení k rámci, kde jsou hračky využívány v komplikovanějších scénářích a situacích. Dítě má k dispozici stejné předměty, hračky jako dospělá osoba a druhého napodobuje. To mu přináší jistotu osobního prostoru a energie tak může být koncentrována na rozvoj herních činností.

Kooperativní hra

Kooperativní hra může být pro děti s autismem problematická v užívání společných pomůcek. Hračky v tu chvíli nepatří pouze jemu, musí se o ně podělit, vyčkat až herní partner hračku odloží nebo se naučit o ni požádat.

Střídavá hra

Střídavá hra není pro dítě s autismem nikterak snadná. U takové hry není totiž jasně určené, kdy na dítě přijde řada. Proto je dobré střídání dítěti nejprve vysvětlit, názorně ukázat a až následně ho do takové hry zapojit. Pro usnadnění výuky střídavé hry se navazuje na předchozí činnosti, které si dítě osvojilo při předešlých hrách. Např. pokud jsme v manipulační hře využili hru stavění z kostek, s touto hrou pokračujeme jen s rozdílem, že dítě již dostane herního partnera, není partnerem jen sám sobě, jak tomu bylo doposud. Pro pomoc v pochopení, kdo je právě na řadě, lze využít označení této osoby nějakým zřetelným předmětem, který si následně hráči předávají. Jeho vlastník je pak aktuálním hráčem. (Beyer, Gameltoft, 2006)

Skupinová hra

Dítě s autismem ve hře se svými vrstevníky často selhává. Není schopno vcítit se do svého spoluhráče, nebývá tím, který hru iniciuje a jeho reakce často vyžaduje větší míru trpělivosti a pochopení, což jeho vrstevníka často brzy odrazuje. Při této hře chceme dítěti

ukázat, jak si lze hrát spolu s ostatními, vysvětlit mu systém společné hry. (Jelínková, 2008) (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Předstíraná (symbolická) hra

„Pro většinu dětí s autismem je symbolická hra příliš náročná, nejsou schopny využívat symbolů, „považovat něco, za něco jiného“, jít za realitu, za vnímanou skutečnost (hra na školu, hra na maminku apod.)“. (Jelínková, 2008, s. 50)

Předstíraná hra bývá považována za dovednost náročnou, je při ní zapotřebí vysoké míry abstrakce a odpoutání se od reality, což pro jedince s autismem představuje značný problém. Ne pro nic za nic jsou mezi triádou tohoto postižení zmiňovány problémy s představivostí. Předstíraná hra z představivosti vychází, dítě při ní musí opustit realitu, přestože si je skutečné situace plně vědomo. Má si hrát s panenkou, krmit ji, přebalovat, i když si je vědom, že o skutečné miminko se nejedná? Předstíraná hra se u dětí s autismem objevuje, otázka ale je, do jaké míry při takové činnosti dítě pouze napodobuje a do jaké míry překročilo vnímanou skutečnost. (Jelínková, 2008)

5.5 Rozvíjení herních dovedností u dětí s autismem

5.5.1 Nácvik hry

„Vybíráme-li pro dítě s autismem hry, bereme v úvahu především vývojový stupeň dítěte, úroveň sociability a možnosti prostředí“. (Jelínková, 2008, s. 51)

U dětí s poruchou autistického spektra bývá problém již na začátku. Dítě vykonává spoustu jiných, pro něj v tu chvíli zábavnějších činností, než hru. Dítěti k ní chybí inspirace. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Každá hra musí mít před zahájením své časové ohraničení. Na tyto aktivity se nejčastěji používá kuchyňská minutka. Na začátku nácviku čas nastavíme na co nejkratší dobu a postupně můžeme čas strávený hrou přidávat, vždy ale vycházíme z konkrétních potřeb dítěte a jeho aktuálního rozpoložení.

Každá hra bývá po čase vyčerpána a přestává bavit dítě i dospělého. Často se také stává, že nácvik dovedností, kterých se s konkrétní hračkou dalo dosáhnout je na svém vrcholu a navíc dítě hru zvládlo téměř samostatně. U jiných činností tomu může být naopak. Dítě je na nižším

vývojovém stupni, a proto při nácviku sledujeme aktuální herní dovednosti a z nich při následné hře vycházíme. (Beyer, Gameltoft, 2006)

5.5.2 Výběr hraček

Při výběru hraček pro děti s autismem nesmíme opomínat skutečnost, že samo postižení s sebou přináší jisté problémy. Mezi ty opět zařadíme problémy s napodobováním, se sdílenou pozorností, obtížná je pro tyto děti také generalizace, představivost, neméně pak komunikace a další dovednosti. Dovednosti, pro hru potřebné. (Moor, 2010)

Správný výběr hraček při hře, má dítě motivovat k další činnosti, má podněcovat jeho fantazii, podporovat tělesnou i duševní stránku jedince a přiblížit mu svět v tom, co nejvíce realistickém obraze. Abychom splnili všechny tyto oblasti, musíme pro vhodnou hračku stanovit určitá kritéria. (Mišurcová, 1980)

Věk

Hračku vždy vybíráme přiměřeně věku dítěte, hračka má dítě podněcovat k další činnosti, ne ho naopak v jeho vývoji brzdit. (Mišurcová, 1980)

Velikost

Velikost hračky by měla být uzpůsobena dovednostem v oblasti motoriky dítěte. Má-li dítě problém v dovednostech jemné motoriky, volíme hračky větších rozměrů, se kterými je pro dítě snazší manipulace. Hračky menších rozměrů můžeme nechat na později. (Moor, 2010)

Množství

I zde bude platit, že méně je někdy více. Tudiž, co nejméně podnětů, co nejlépe uspořádaných- pro dítě s autismem ta nejlepší cesta. Vždy se zaměřujeme na účel, který má hračka splnit. Budeme-li chtít po dítěti postavit věž z kostek, zvolíme pro počáteční nácvik kostek méně. Přidávat lze vždy. (Mišurcová, 1980)

Tématika

Vybrat hračku se srozumitelným námětem bývá pro děti s autismem velký problém. Abychom eliminovali, že jejich zkušenost je malá, obzor úzký, ale problém s představivostí značný, je vhodné poskytnout těmto dětem hračky, které kopírují skutečné předměty. Jsou to zmenšeniny reálných předmětů, které dítěti zpřesní jejich vágní, neurčité představy. Proto se u dětí s autismem také velmi často objevuje zájem o hračky typu lokomotiva či autíčko. (Straussová, Knotková, 2011)

Materiál

Při výběru hraček zohledníme, jaké hračky dítě preferuje, jaké materiály jsou mu příjemné. V případě, že dítě preferuje konkrétní materiál, který ho v činnosti stimuluje, není důvodu mu ho ze začátku neposkytnout. Dítě může preferovat materiály, které mu navozují příjemný pocit. Teplo, hebkost nebo naopak chlad či hrubost. (Moor, 2010)

Bezpečnost

Vybíráme hračky, které jsou pro hru dítěte bezpečné. Neobsahují drobné součástky, které by dítě mohlo spolknout, jejich součástí není nic ostrého, čím by dítě mohlo poranit sebe nebo druhou osobu. Důraz také klademe na dohled nad hrajícím si dítětem. (Mišurcová, 1980)

5.5.3 Úprava hraček

Mnohdy dítěti nabídneme hračku, která nám připadá vhodná, pro dítě podnětná. Avšak již si nevšimneme jejich drobných detailů, něčeho, co dítě zaujme více než hračka jako celek, upne se pak na tento detail a pokračování v takové hře by nám udělalo službu opačnou. V takovém případě je vhodné, pokusit se tuto součást hračky odstranit. Může se jednat o provázek, gumičku ale například i ozvučení, jež je součástí hračky. O krok napřed jsme, pokud daný detail zaregistrujeme dříve než dítě a pro nácvik využijeme hračky jiné. Často se ale objevují situace, kdy dítě přes tento drobný detail k hračce přivedeme a následně ho pak učíme její funkční použití. (Moor, 2010)

5.5.4 Uspořádání hraček

Jednotlivé hračky bývají v herních místnostech uspořádány dle svého druhu. Stavebnice na jedné straně, autíčka a vláčky pak na druhé. Takové hračky je pak nejvhodnější ukládat do barevných přepravných boxů, které jsou opět viditelně označeny vizuálním symbolem a mají v herní místnosti své stálé místo. Touto maličkostí dítěti opět usnadníme postup při jejich výběru. (Straussová R., Knotková M., 2011)

5.5.5 Označení hraček

K označení hraček jsou nejčastěji využívány vizuální symboly. Může se jednat o černobílý obrázek či barevnou fotografii konkrétní hračky, kterou je vhodné mít k dispozici ve dvojím provedení. První karta je umístěna v prostoru herny. Druhá na výběrové tabuli hraček. Funkce této tabule slouží dítěti v době relaxace. V té chvíli si je vědomo, že tento čas je určen

pouze jemu. Většinou se však stává nápomocí při hře řízené, kdy s dítětem odcházíme k výběrové tabuli. Tam dítě snímá symbol té dané hry a kartu následně umístí uje pomocí suchého zipu na místo v herně, kde se totožná karta a sama hračka nachází. (Straussová, Knotková, 2011)

5.5.6 Herní místnost

Herní místnost neboli herní prostor znamená jasně ohraničené místo, kde bude samotná hra probíhat. Protože ne vždy jsou možnosti vyčlenit pro hraní samostatnou místnost, musíme uvažovat nad vhodným rozčleněním prostoru. K těmto úpravám se dá použít stůl a židle, kobereček, polštáře či výrazné barevné pásy na zemi, herní prostor ohraničující. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

5.5.7 Herní pravidla

Vhodnou hračku, ostatní pomůcky i místo, kde se bude hra odehrávat, máme již vybrané. Tím však celá příprava stále nekončí. Abychom úspěch ve hře s dítětem ještě zvýšili, je dobré do přípravy zahrnout následující doporučení (pravidla). (Newman, 2004)

Načasování

Hra s dítětem by měla začít ve chvílích, kdy jsou oba dva, rodič či pedagog i dítě, odpočatí, v dobrém rozpoložení. Na hru mají vyhrazený čas, kdy je nebude nikdo rušit, a oba dva jsou jí otevření a přístupní. Zde také platí zásada trpělivosti. Na dítě nespěcháme a současně mu poskytujeme dostatek času na reakci. (Newman, 2004)

Motivace

Protože zájem o hru nebývá u dětí s autismem nikterak velký, je třeba je ke hře motivovat. Vždy je dobré vycházet z aktuálních zájmů dítěte, využívat hraček, které má dítě rádo, které bere do ruky často a samo. S motivací také souvisí chvála a povzbuzování k výkonu. Pro děti s autismem je pochvala, posílená navíc gestem velice přínosná. Pochvala by měla být v ideálním případě slovní, doplněná úsměvem a například tleskáním. Zároveň by měla mít charakter popisu chválené činnosti. Není proto příliš vhodné chválit dítě slovy: „Jsi šikovný“, pro dítě je to výraz příliš abstraktní. Raději použijeme konkrétní vyjádření, např.: „Dobře jsi postavil věž“. Tento typ pochvaly je pro dítě větším přínosem, je v ní totiž vyjádření činnosti, za kterou je dítě právě chváleno. U pochval dále platí pravidlo pozitivního hodnocení. Na hodnocení pozitivního rázu reagují děti lépe. (Newman, 2004)

Pozornost

Udržení pozornosti při hře je jedním z výchozích bodů. Před začátkem hry bychom měli z dosahu dítěte odstranit veškeré rušivé elementy, které by mu v soustředění mohly bránit. Snažíme se proto, aby se dítě nacházelo v tichém, uspořádaném prostoru, kde se v jeho blízkosti nenachází např. volně ležící hračka, kterou jsme odložili, jiné hrající si dítě nebo i rušivý zvuk (rádio, TV, ale i tikající hodiny, spotřebiče). U dítěte, které má s udržením pozornosti velké problémy, lze uvažovat o speciálně upraveném prostoru pro hru (herní koutek), kde je dítě izolováno od okolí a strohé vybavení ho k udržení pozornosti samo vede. V takto upraveném prostředí je důležité s dítětem provádět pouze takové činnosti, které si dítě následně může spojit s chováním, které se od něj při těchto aktivitách očekává. (Newman, 2004)

Udržení pozornosti bývá u některých dětí s autismem opravdový problém, dítě často nenavazuje oční kontakt, otáčí hlavu, jeho pohled směřuje zcela jiným směrem, což práci pedagogů více stěžuje. U dětí s autismem předchází doporučení podporujeme výraznou zpěvavou intonací řeči. Využíváme luskání, tleskání, foukání, hledáme jakýkoli způsob přilákat dítě zpět ke hře. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Opakování

Ne nadarmo se říká: „Opakování matka moudrosti“. Reakční doba dětí s autistickými rysy bývá poměrně dlouhá. Je dobré, nenechat se odradit nedostatečnými reakcemi dítěte, vydržet a dítěti pokyny klidně několikrát zopakovat. Dát mu dostatek prostoru pro vykonání našeho požadavku. (Newman, 2004)

Odměna

Využívat u dětí s autismem odměny je více než prospěšné. Aby však byly ku prospěchu věci, platí i zde několik základních pravidel. Odměna musí přijít v okamžitém propojení s předchozí činností, jen tak dítě chápe, za co ji dostává. Odměna může být několikerého typu, jídlo, pití, hra, oblíbená činnost atd. Vždy platí, že odměny by měly být malé, měly by přicházet okamžitě a jen ve chvílích, kdy chceme dítě za něco opravdu pochválit. V případě, že je pro dítě odměnou oblíbený bonbón, nemůžeme mu dát celý pytlík, odměna by pak ztrácela smysl. Stejně to je i s načasováním odměny. Dítě se na ni nesmí upnout, danou činnost by pak vykonávalo s vidinou odměny a ne z radosti ze hry samé. (Newman, 2004)

Osvětlení

Vhodně zvolené osvětlení, je pro úspěch při herních dovednostech jistým přínosem. Herní místnost musí být dobře osvětlená po celé své ploše, u pracovních stolků by mělo být k dispozici bodové osvětlení, na oknech žaluzie, které chrání před sluncem. (Newman, 2004)

6. Praktická část

6.1 Cíl šetření a použité metody

Cílem praktické části této práce je přiblížení problematiky herních dovedností u dětí s autismem. Zjistit, jaké jsou dovednosti dítěte v jednotlivých oblastech vývoje, zjistit, zda jsou děti s autismem při individuální práci hry schopné a zda dokáží mít při správném výběru hraček a vhodném nácviku ze hry potěšení a užitek. Teoretická část, skýtá tyto poznatky obecně, zatímco v praktické části práce jsou předchozí informace přiblíženy z praxe. Informace, které tato část práce obsahuje, vycházejí z mého působení v SMŠ Horáčkova, třída pro děti s poruchou autistického spektra, kde mi bylo umožněno po nějaký čas pracovat s dětmi této diagnózy.

V této části práce představím nejdříve samotnou školu a následně konkrétní třídu spolu s jejím denním harmonogramem. V další části přiblížím oblast hry a volného času dětí s diagnózou dětský autismus a to na případové studii konkrétního chlapce, který je ve speciální třídě této školky vzděláván. Představím jeho diagnózu, současný stav, a zároveň zde přiblížím několik her, které jsem měla možnost s chlapcem osobně vyzkoušet.

Jedná se o činnosti, zaměřující se na jednotlivé vývojové oblasti dítěte předškolního věku, které s nimi bývají často procvičovány. Při jejich výběru jsme vycházela z chlapcova IVP sestaveného pro aktuální školní rok 2011/2012. Z každé oblasti jsme pro nácvik následně zvolila jednu a více aktivit tak, aby IVP co nejvíce odpovídal.

Výzkum, který pro tuto část práce používám je kvalitativní a metody, které jsou v práci použity, jsou:

- pozorování
- analýza dokumentace žáka a lékařských zpráv
- nestandardizovaný rozhovor s rodiči a pedagogy
- vlastní práce se žáky

6.2 Místo šetření

Má práce probíhala v Mateřské škole Horáčkova, jež se nachází v městské části Praha 4 na rozhraní katastrálních území Pankrác a Krč. Její dostupnost je dobře vybavená jak pro dopravu pomocí MHD, tak dopravu osobní. Nachází se v sídlištní zástavbě, v klidné, příjemné lokalitě. K září roku 2011 bylo do školy zapsáno 64 dětí, jejichž věk se pohybuje v rozsahu 3 – 7 let a jsou rozděleny do pěti tříd (Kytičky, dvojtřída Lístečky, Sluníčka, Srdíčka). Školu navštěvují děti s různými specifickými potřebami. Jsou zde děti s vadou ve vývoji zraku, děti s vadami řeči, kombinovanými vadami i vzácnými poruchami metabolismu, přes děti cizinců až po děti s poruchami chování či s těžkými citovými deprivacemi. Výše zmínění se dělí do tří tříd zvané integrační. Zbylé dvě třídy jsou určeny pro děti s poruchou autistického spektra. Integrace dětí s PAS zde byla umožněna až v září roku 2005 a byla uskutečněna za podpory MČ Prahy 4 a Magistrátu Hlavního města Prahy, konkrétně pak odboru školství. V průběhu vzdělávacího a výchovného procesu vychází škola z nového Školského vzdělávacího programu **Svět kolem nás**, který vstoupil v platnost v září 2011. V jednotlivých třídách je uplatňován Třídní vzdělávací program, který vychází ze Školního vzdělávacího programu a je upraven podle věkového složení, individuálních potřeb dětí, jejich zájmů, ale i osobním zaměřením konkrétní třídy. Součástí mateřské školy je i Speciálně pedagogické centrum, které poskytuje logopedické depistáže a terapie, jež jsou umožněny bezplatně a přímo v mateřských školách. V současné době je jeho klienty zhruba 605 osob. Škola si zakládá na spolupráci s rodinnými příslušníky, odborníky z oblasti lékařství, speciální pedagogiky i psychologie. Další spolupráce probíhá s SPC, PPP, soukromými poradnami, ale např. i Klokánkem. Svůj důraz školka dále klade na atmosféru důvěry, pohody a porozumění.

6.2.1 Třída

Třída Lístečky je dvojtřídou pro děti s poruchou autistického spektra. Třída byla otevřena v září roku 2005. Díky vedení školky a pedagogům této třídy, ve které jsem měla možnost po nějaký čas působit a pracovat s místními dětmi, mohla nyní vzniknout praktická část mé práce.

Charakteristika

Tato třída je určena speciálně pro děti s poruchou autistického spektra (PAS). Personální složení této třídy zastupují 3 speciální pedagožky a 2 asistentky pedagoga. Výchovně vzdělávací

metody i samotné prostředí třídy jsou uzpůsobeny specifickým potřebám, které jsou pro rozvoj těchto dětí nezbytné. Práce s dětmi probíhá dle individuálních vzdělávacích plánů a to formou práce v malých skupinkách nebo individuálně. Třída si klade důraz na rozvoj základních sociálních dovedností a funkční komunikace, které pak upravuje podle možností a schopností každého jedince. Každému z dětí vedou pracovníci podrobnou dokumentaci, kde jsou zaznamenány veškeré poznatky o jeho vývoji. Velký význam je také připisován spolupráci a komunikaci s rodinami těchto dětí.

V letošním roce se ve třídě nachází 9 dětí ve věkovém rozmezí čtyři až sedm let. Z toho se jedná o osm chlapců a jedno děvče. Převážné většině dětí byl diagnostikován dětský autismus, jednomu chlapci pak Aspergerův syndrom.

Struktura třídy

Tato, výše zmíněná třída má svá vlastní specifika. Její vnitřní prostor je strukturován takovým způsobem, aby byl vzdělávací proces dětem s PAS v co nejvyšší míře ulehčen.

Třída sama o sobě je poměrně velká a velmi pěkná. Její prostor je strukturován na šatnu, umývárnu, hernu, prostor pro individuální práci a prostor pro samostatnou práci dětí, kout pro povídání i práci společnou.

Popis třídy

Před vstupem do třídy se dítě ocitá v šatně, kde má krom své skříňky na uložení věcí také obrázkové znázornění postupu svlékání oblečení a zouvání bot. Z šatny dítě zamíří přímo do třídy k nástěnné tabuli s denním režimem. Tato tabule je umístěna na osvětleném, dobře situovaném místě tak, že je dostupná i k nahlédnutí rodičům. Na tabuli má každé dítě svůj sloupec činností, který mu před příchodem připravují pedagogové v návaznosti na to, co budou děti ten který den dělat. Každý sloupec vždy začíná fotografií dítěte, jeho jménem a je zakončen kartou hra.

Nástěnnou tabulí uspořádání třídy nekončí. Prostor třídy je členěn na hernu s koutkem pro relaxaci. Takovýto kout je nezbytný, každé dítě je unavené v jinou denní dobu a je důležité, aby v takových chvílích našlo prostor pro odpočinek. V herně se dále nachází dva malé stolky, jeden slouží pro práci společnou a druhý je určen dětem, jako prostor pro čtení knih či jinou aktivitu. Dále se zde nachází pracovní část, ta se dělí na jídelnu, výtvarný kout, stolky pro individuální práci a zákoutí pro nácvik komunikace. Třída má také svou umývárnu, kde jsou opět jednotlivé činnosti doprovázeny procesuálním schématem, od kartičky symbolizující

puštění vody, přes užití mýdla až po utření rukou. Takové schéma má i nácvik použití toalety a čištění zubů.

Denní režim

Jak bylo zmíněno výše, den u Lístečků začíná první kartou na nástěnném režimu. Dítě snímá první, nejvýše umístěnou kartu, což je nejčastěji hra a spolu s touto kartou odchází do herny, kde má prostor pro neřízenou hru. Ta trvá do příchodu ostatních dětí, avšak i poslední dítě má pro hru vyhrazen alespoň nějaký čas. Po hře děti na vyzvání odchází zpět k režimu, kde snímají kartu ranní kruh, tato karta předchází aktivitě, kdy si každé dítě vezme svou židli a postaví ji před pojízdnou tabuli. Na té je umístěno několik karet s názvy dnů v týdnu, několik karet s obrázky počasí a dále také fotografie nejenom vychovatelek, ale i dětí samotných. Tento ranní kroužek začíná chycením se za ruce a společným pozdravením „ahoj, ahoj“. Pak přichází práce individuální, jedno z dětí přistupuje k tabuli a ke správnému dnu v týdnu přiřadí šipku. Tímto způsobem děti za pohledu z okna určují počasí a dále přichází aktivita fotky. Děti se střídají a společně určují, kdo ten den ve školce je a kdo zůstal doma. Dítě se s kartou svého kamaráda otočí a společně se pozdraví. Fotografie vychovatelek jsou používány totožným způsobem. Součástí ranního kroužku bývá básnička nebo říkanka a vytleskávání rytmu jednoduchých slov. Ve všech těchto činnostech se děti střídají a jsou podporovány pedagogy. Tento ranní kroužek bývá občas veden v zastoupení jedním z dětí, chlapcem s Aspergerovým syndromem, jež si s touto činností dokáže poradit opravdu bravurně.

Ranní kruh je následován odchodem k režimu a odejmutím karty hra. V této době si děti hrají samy nebo pracují společně s pedagogy. Po hře následuje umytí rukou, svačina, krátká hra, a činnosti, které jsou odlišné pro každý den. Jedná se o nácvik dovedností výtvarných, hudebních, sportovních a v neposlední řadě komunikačních. Za tyto činnosti jsou děti odměněny a odchází zpět do herny. Tato hra je tentokrát následována televizí, děti se koukají na pohádky nebo za dobrého počasí odchází na zahradu. Po televizi je připraven oběd, děti si jdou opět umýt ruce, na stůl si přinesou prostírání, příbory a po dojedení a odnesení talíře, z režimu snímají kartu čištění zubů. Poslední karta je hra, tu mají děti do chvíle, než si je vyzvedne někdo z rodičů nebo blízkých a odchází domů.

Všechny činnosti dne jsou vedeny přítomnými pedagogy, děti jsou jimi nejen kontrolovány, ale i motivovány, povzbuzovány k výkonu a zahrnovány pochvalami spolu s odměnou. Dostává se jim pomoci a záchrany ve chvílích, kdy ji potřebují nebo je to pro danou chvíli přínosné. U dětí je pečlivě hlídána práce s režimem. Dítě pro každou činnost využívá karty a umísťuje ji na správné místo. Je-li po dítěti požadována nějaká činnost nevyskytující se

v režimu, jsou pro práci využívány tranzitní karty. Tranzitní karta dítě opět navádí k nástěnnému režimu, kde již předtím pedagog umístil kartu s činností, která bude následovat. Přes veškeré odborné vedení a tuto dopomoc jsou děti vedeny k samostatnosti.

Volný čas dětí

Volný čas je ve třídě dělen na strukturovaný a nestrukturovaný. Nestrukturovaný čas lze označit za dobu přestávky či dobu odpočinku, kdy po dítěti není vyžadována žádná řízená činnost a dítě má prostor pro hru nebo jinou aktivitu dle svého uvážení. Tu pak vykonává převážně v prostoru herny. Dětem jsou v této době k dispozici veškeré hračky v herně se nacházející. Krom několika her, které se nacházejí v koutě, odděleném od ostatního prostoru červenou páskou. Děti vědí, že za pásku v době volna nesmí. Na požádání mohou dostat pastelky, papíry či oblíbený bublifuk. Knížky, plyšáci, stavebnice a jiné hračky jsou dětem volně dostupné. Nestrukturovaný čas je ukončen vyzváním pedagoga se slovy „hotovo hra“ nebo postupným uklizením hraček, kdy již děti vědí, že po uklizení se odchází k režimu a následuje jiná činnost.

Do strukturovaného volného času patří hra s pedagogem u stolku v herně. Pedagog dítě „vyruší“ z doby jeho volné hry a odvádí ke stolečku v herně, kde je nachystaný nějaký úkol, respektive hra, kterou by si dítě samo nevybralo. Jedná se o ty, které nemá v době neřízené hry k dispozici a nachází se v části herny, oddělené červenou lepenkou umístěnou na koberci. Mezi tyto hry patří rybičky, puzzle a povětšinou i jiné skládačky s tematikou čísel, barev, písmen a jiné. Tyto hry může hrát dítě společně s pedagogem, samo za pouhého dohledu pedagoga, kdy pedagog sedí na opačné straně stolu a k činnosti dítě jen motivuje nebo se zde jedná o střídavou hru, kdy se spolu pedagog a dítě při hře střídají.

Mimo volný čas se dítě ve školce setkává s činnostmi řízenými. Ty se odehrávají převážně v pracovně. Dítě do místnosti odchází spolu s pedagogem, usazuje se za stůl a za postupu zleva doprava postupně řeší jednotlivé, pedagogem předem připravené úkoly. Další aktivitou je individuální práce. Při té jsou dítěti zadány úkoly, se kterými se seznámilo již předtím v pracovně. Dítě se posadí ke stolu, zády ke třídě i všem osobám. Přistupuje pedagog a na horní hranu desky stolu umístí uzavřenou průhlednou krabičku s odměnou, o které si je vědom, že dítě bude k činnosti motivovat. Tato krabička je dítěti ukázána zřetelně, způsobem, aby o ní vědělo. Na stolku jsou již nachystané úkoly. Opět se opakuje systém zleva doprava, kdy dítě postupuje od vrchních úkolů vlevo a postupně, po jejich vyřešení je odkládá do pravé části stolu. Většinou se jedná o různobarevné desky, kde dítě po jejich otevření nachází šest úkolů, které postupně řeší jeden po druhém. Povětšinou se zde jedná o úkoly se zábavnou tematikou,

tu, kterou dítě preferuje, a tudíž tuto činnost vykoná rádo. Činnosti, které děti nejčastěji nacvičují, jsou párování obrázků, tvarů, doplňování skládaček částí obrázků apod. Při těchto činnostech je dítě samo z toho důvodu, naučit se poradit si samostatně. Po dokončení všech úkolů dítě desky zavírá, odkládá a přichází pedagog, který dítěti podává krabičku s odměnou, kterou si dítě samo nebo za jeho pomoci může ze zavřené krabičky vzít.

6.3 Vlastní výzkum

6.3.1 Kazuistika žáka

T. šest let, Speciální mateřskou školu Horáčkova, třídu pro autistické děti navštěvuje třetím rokem, dříve byl zařazen ve Speciální mateřské škole Fialka. Chlapci byl diagnostikován nízkofunkční autismus, spolu se středně těžkou mentální retardací a vývojovou afázií. Chlapec je velice sympatický, postavou odpovídá dětem svého věku, pozitivně naladěný s častým úsměvem.

S T. jsem pracovala v rámci své praxe, vždy alespoň jeden, dva dny v týdnu, spolupráce probíhala bez problémů, občas byl T. naladěn lépe, jindy měl horší den a rychle se zvyšovala jeho unavitelnost a chybovost a také se snižovala pozornost. K veškerým aktivitám, které jsme společně nacvičovali, přistupoval s nadšením, nebyl do nich nucen a byl za ně odměňován.

Jméno: T.

Narozen: říjen 2005

Diagnóza: nízkofunkční autismus, středně těžká MR, vývojová afázie

Pomůcky při výuce: volací karty, procesuální schéma, fotografie, krabičkové úkoly, tranzitní karty, piktogramy, denní nástěnný režim

Krom předchozích pomůcek, které při výuce využívají i ostatní děti ve třídě, vychází T. z práce s komunikační knihou. Tu každé ráno jeden z rodičů do školky přináší a při odchodu si ji T. bere ze stolu pedagogů sám. Zatím ještě není nikterak obsáhlá, přesto se v ní nachází stránka s odměnami, stránka s činnostmi, hrou, jídlem i nezbytnými slůvky, které T. usnadňují komunikaci s pedagogy. Jednotlivé stránky mají své barevné rozlišení, fungují na principu suchého zipu a v knize samozřejmě nechybí komunikační řádek. Kniha je využívána nejčastěji

ve chvílích před jídlem, kdy má T. za úkol na komunikační řádek složit větu: Prosím – chci- jíst (pít). Avšak jsou i jiné chvíle, kdy po komunikační knize pedagogové i sám chlapec rádi sahají.

Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření

OA: T. se narodil z třetí gravidity s rizikovými faktory již v perinatální anamnéze. Matka ho kojila jen velmi krátce. Raný psychomotorický vývoj byl mírně opožděn. Vázl i rozvoj řeči, a to s regresí od 2,5 roku věku. Nyní navštěvuje speciální (A) třídu SMŠ Horáčkova v Praze 4. Jeho adaptace zde byla postupná, aktuálně uspokojivá (při změnách regresivní). Dále se nachází v péči psychiatra, psychologa (APLA), neurologa, logopeda, je medikován.

RA: T. odmala vyrůstá v úplné rodině se starší sestrou (zdravá), nejstarší sestra žije u prarodičů. Vztahy v rodině jsou bez pozoruhodností. Vztahy s vrstevníky neudržuje, pouze napodobuje jejich aktuální chování. Časté jsou u něho specifické zájmy (řazení aut, vláčeků, aj. prohlížení knih), bizarnosti v chování (stereotypie, úzkostnost při změnách apod.) dále taktéž jisté hereditární faktory.

Řeč a sociální komunikace: Expresivní řeč u T. není. Ke komunikaci zatím užívá vokalizace, gesta (ukazování rukou, oční kontakt). V případě zájmu o komunikaci k sobě iniciativně obrací obličej druhého.

Motorika, aktivace: T. hrubá i jemná motorika dobrá. Lateralitu zatím ukotvenu nemá. Pro psaní tužkou preferuje PHK, držení je zpočátku neuspokojivé a nejisté, dá se však opravit. Při facilitaci je jeho spolupráce dobrá. Linka je slabá a samostatně v činnosti nepokračuje. Při manipulaci a konstrukci zpočátku dominuje LHK, postupně ruce střídavě dominují a méně kooperují. T. pracovní tempo je při porozumění a úspěchu uspokojivé. Při úspěchu se rychle uklidní, brzy se unaví a koncentrace kolísá. Bývá desorientován a strmě reaguje úzkostně s panickými tendencemi (naříká, pláče, osobní kontakt, snaha o posazení na klín examinátora, eventuální opírání se o někoho).

Činnost, motivace, hra: Jednoduché verbální instrukci k činnosti rozumí, naznačí reakci, při zvýšené námaze patrná divergence v myšlení a desorientace. Lépe u něj působí názorné předvedení, povzbuzování a permanentní navigace a invence. V případě úspěchu a porozumění je motivován k výkonu. Emoční reakce je neutrální, při nejistotě a neúspěchu přichází velmi strmá změna k afektivním reakcím a úzkostné projevy. Samostatný je v činnosti po delší adaptaci, monitoruje spoluúčast dospělého. Sám nebere žádné předměty, často se otáčí za sebe (s náznaky obsesivně úzkostných reakcí). Na dospělého, který ho občas verbálně uklidňuje a instruuje, se po kratší adaptaci fixuje.

Myšlení: U T. se projevuje úzkostná tvarová paměť. Má smysl pro konstrukci a jednoduchou logiku věcí a jevů. V oblasti abstraktního myšlení, analogických operací naznačuje relativně uspokojivou orientaci v prostoru. V oblasti tvoření představ a pojmů jsou značné propady.

Výsledky učení: Základní geometrické tvary a barvy třídí s mírnou dopomocí, počáteční výkon postupně lepší. Písmena a číslice vkládá dle tvarů na pořadí, neidentifikuje, avšak naznačí: A, B, C. Skládá vícedílné obrázky s dopomocí a navigací, včetně lidské postavy z více dílů. Zvířátka vkládá pouze dle tvaru, naznačí zvuky (kočka, kůň, prasátko)

Sebeobsluha: s připomenutím a dopomocí (spolupracuje)

Užité sbt.: PEP-R, SON-S, didaktické úlohy

Závěr: Chlapec s rizikovými faktory v perinatální anamnéze. Celková úroveň rozumového vývoje těžce kolísá v dolním pásmu LMR výrazně ve prospěch názor. myšlení, konstrukce a paměti. V oblasti abstraktních operací, zejména při konceptuálním myšlení (tvoření představ a pojmů), ve sluchové analýze řeči a krátkodobé paměti těžké propady výkonu. Susp. Pro vývojovou poruchu řeči.

Celkový obraz značně komplikují (až pervazivně) četné vývojové deficity dílčích funkcí, projevující se v problematické koordinaci hemisfér, v kooperaci J a HM v P/L orientaci s křížením, dále v přepojování pozornosti a koncentraci. Toto se dále taktéž manifestuje do exekutivních funkcí (plánování, rozhodování), koordinace vizuopercepce s grafomotorikou, respektive do celkové praxe.

Emočně těžce labilní a anxiousní, s extrémně zvýšenou pohotovostí k afektivitě s panickými reakcemi spojenými s úniky a raptý, včetně náznaků obsesí. V sociálních vztazích a vazbách nezralý, těžce závislý (až deprivacně) na úspěchu a pozitivní sociální atmosféře. Pozorována je symptomatika pervazivně vývojových poruch a hraniční symptomatika poruch autistického spektra. Výsledky se aktuálně přiklání k Pervazivní vývojové poruše nespecifikované (F 84.9) s přidruženou úzkostnou poruchou, na pozadí vývojové poruchy řeči a ADHD s impulzivitou.

Povinná školní docházka doporučena na školní rok 2013/2014.

6.3.2 Žákův IVP pro školní rok 2012

Chlapcův IVP na tomto místě uvádím z důvodu jeho využití při nácviku her. Použila jsem z něho pouze informace o dovednostech, které byly pro školní rok 2011/2012 připraveny k osvojení. Z těchto údajů jsem také vycházela při své přípravě herních aktivit.

Cíle spgg: upevňovat dovednosti pracovního chování, rozvoj expresivní a receptivní složky řeči, nácvik funkční komunikace, rozvoj sociálních dovedností, rozvoj sebeobslužných dovedností, převádění naučených dovedností a situací do každodenního života.

Úkoly pro jednotlivé oblasti:

Motorická: napodobovat gesty krátké říkanky, po předvedení přeložit papír, napodobovat mimiku obličeje, házení a chytání míče s dospělým

Sociální: napodobovat stavbu mostu na vyzvání... „udělej stejně“, napodobovat denní aktivity a domácí práce, záměrná nápodoba herních aktivit ostatních dětí

Verbální: seznamovat chlapce se zvuky zvířat, zkusit záměrně napodobovat zvuky po dospělém (hlásky, slabiky), tanečky ve skupině

Vnímání:

zrakové: přiřazováním rozlišit složitější geometrické tvary, procvičit třídění barev, skládání 5ti až 6ti dílných obrázků, zapamatovat si soubor tří předmětů (jeden chybí)

sluchové: rozlišit tři různé zdroje zvuku, ze tří nástrojů vybrat ten, jehož zvuk slyšel, vytleskávat rytmus písničky

taktilní: seznamovat chlapce s různými materiály, nechat ohmatávat materiály bez zrakové kontroly, seznamovat s vlastností materiálů – horký/studený, drsný/hladký

Hrubá motorika: s míčem – kutálení, házení, chytání, cvičení v překážkových drahách, žebřík, nápodoba série pohybů, seskok z nízké překážky

Jemná motorika: rozepínání a zapínání knoflíků na modelu, stříhat nůžkami-rovná čára, nácvik správného držení nůžek, modelování-váleček, kulička, odšroubovat a zašroubovat víčko

Grafomotorika: kolíček, mačkání, trhání papíru, dva body spojit čarou, uvolňovat zápěstí-hra v písku, grafomotorika dle metodických listů

Vizuální myšlení: třídění barev s různými předměty, malý/velký, doplnit polovinu obrázku, přiřazovat předmět k obrázkům, umístit obrázek v ploše

Komunikace: ano-ne, zájem o prohlížení knih, povídat si o obrázcích

Sociální chování: pomoc druhému, zvýšit frustrační toleranci, procvičování očního kontaktu, stanovit pravidla co se dělá a co ne

Sebeobsluha: příbor, tkanička, čištění zubů, mytí rukou, procesuální schéma, samostatné oblékání

6.4 Chlapec a hra

Chlapce jsem nejdříve pozorovala při hře neřízené, kterou mají děti například po příchodu do školky. Tento čas je určen jen pro ně, mohou si hrát, s čím chtějí a postupovat podle svého. Je to pro ně doba odpočinku, volna.

T. volná hra je každý den velice podobná. Po příchodu do školky a s první kartou režimu hra, vbíhá T. do herny, kde si jako první věc bere koš s mašinkami. S těmi si vydrží hrát poměrně dlouho a nerušeně, z koše je vyndává, rovná je do řad nebo je jen pozoruje. Další oblíbenou činností je z mého pozorování dívání se z okna, T. si klekne na lavičku do ústraní od ostatních dětí, lokty opře o parapet a jen pozoruje, co se děje za oknem. Ve chvílích volné hry v průběhu dne je již aktivnější. Vyskytuje se ve větší blízkosti ostatních dětí, na které se s úsměvem dívá. Je zřetelné, že jeho zájem o kontakt se zvyšuje ve chvílích, kdy jsou zbývající děti za nějaký přestupek pokárány. U T. se velmi málo objevuje samostatná hra s nějakou skládačkou nebo jinou hračkou, která není přímo nadosah. Ke hře si vybírá stále stejné předměty, které jsou v jeho blízkosti. Při společných aktivitách s ostatními dětmi je málo pozorný, nesoustředí se. Činnosti vykoná, vždy ale hledá výzvu pedagoga, občas i jeho dopomoc. Má velmi rád fyzickou aktivitu, na zahradě vždy jezdí na odstrkovadle a ve třídě občas pobíhá sem a tam. Rád má dále tanečky, při kterých se dupe, tleská apod.

6.5 Nácviik herních dovedností

Při výběru her, které jsou zde následně blíže rozpracovány, jsem vycházela z činností, jejichž nácvik je u dětí předškolního věku velmi častý. Jedná se o hry, rozvíjející jednotlivé funkční oblasti, jakožto činnosti pro rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinaci oko ruka, percepce, kognitivní dovednosti, receptivní řeč, sebeobsluhu apod. Kopie vypracovaných pracovních materiálů jsou k nahlédnutí v příloze.

Ne všechny z činností jsou přímo odpovídající T. věku, přesto se domnívám, že byly pro účely této práce zvoleny vhodně. Jednotlivé aktivity jsem se pokusila modifikovat s ohledem na jeho postižení i samotnou výuku s ohledem na výše zmíněný IVP vypracovaný pro aktuální školní rok.

Veškeré činnosti jsem doprovázela jednoduchým slovním komentářem, který vycházel z pokynů, které ve školce dostává od ostatních pedagogů a na které je tudíž zvyklý. T. jsem za každý správný postup chválila a odměňovala. Ve chvílích nejistoty jsem ho podporovala a při práci mu poskytovala slovní i fyzickou pomoc.

Mým cílem bylo zjistit, jak si s podobnými úkoly dokáže poradit dítě s diagnózou autismus. Zjistit úroveň jeho soustředění při práci, reakce na jednotlivé pokyny, dále vedlejší projevy a v neposlední řadě zjistit, které z herních činností ho zaujaly a kde je tomu naopak.

Výchozí stav

Na začátku mé práce s T. (období zhruba před půl rokem) byl chlapec v kontaktu dosti pasivní. Jeho zájem o mou osobu byl téměř nulový. Při prvních pokusech o nácvik herních dovedností nejevil větší známky nadšení, jeho pozornost byla mizivá s úzkou souvislostí na aktuální rozpoložení. Soustředění na práci vydrželo poměrně krátkou dobu, snadno se nechal vyrušit okolím a u většiny činností žádal gestem o pomoc dospělého. O hru nežádal, raději si hrál sám v ústraní. Komunikační knihu využíval téměř nulově, na vyzvání pak pouze pro jídelní potřeby. U činností, které následují, uvádím jejich dvojí nácvik, první je z doby mého seznámení se s chlapcem, druhý je z doby aktuální, období zhruba po 5ti měsících.

6.5.1 Hrubá motorika

Kutálení s míčem

Pomůcky: gumový míč o vhodné velikosti

Úkol: kutálení míče druhé osobě na zvolenou vzdálenost

Popis:

- uchopit míče
- aktivovat svaly ruky pro posláání míče směrem ke druhé osobě
- zastavit míč pomocí ruky, míč zachytit

Nácvik č. 1: V dovednostech hrubé motoriky byl T. zdatný. Při kutálení s míčem si balón nechal často utéct, což jsem připisovala jeho nezájmu o danou činnost či momentálnímu rozrušení. Neodhadl směr posláání míče, od činnosti často odbíhal.

Nácvik č.2: T. je v této činnosti velmi obratný. Míč uchopuje (obouručně) s jistotou. Tlak vyvolaný k posláání míče je dostatečný pro zvolenou vzdálenost. Se zastavením míče opět nemá problém.

Házení s míčem

Pomůcky: gumový míč o vhodné velikosti

Úkol: hodit míč směrem k druhé osobě, chycení míče

Popis:

- uchopit míč
- aktivovat svaly rukou a míč hodit směrem ke druhé osobě
- míč rukama chytit

Nácvik č. 1: V hodu míčem byl nejistý úchop balónu, neodhadl směr, kterým má míč k druhé osobě vyslat. Používal obě ruce k hodu i chycení. Zachycení míče se nedaří.

Nácvik č. 2: K hození míče T. využívá obě ruce, hází směrem zezdola nahoru. Opačný způsob mu zatím činí potíže. Směr hodu dokáže určit velmi správně. Při chytání míče si zatím není jistý,

občas se podaří. K zachycení opět využívá obě ruce, s cílem přitisknout míč k hrudi. V případě nechycení pro míč ihned s úsměvem běží a zkouší znovu.

6.5.2 Jemná motorika

Vkládání kostek

Pomůcky: sada kostek o různé velikosti, které do sebe vzájemně zapadají

Úkol: rozloženou sadu kostek do sebe zpět poskládat

Popis:

- uchopit kostku
- vložit kostku do jiné, větší kostky
- najít vhodnou velikost, aby do sebe kostky zapadaly
- pokusit se sestavit celou sadu, kostky vybrat vhodně, aby žádná nezbyla a sada byla sestavena

Nácvik č. 1: Kostky T. příliš nebaví, raději pozoruje svého examinátora, aktivita mu není zatím příliš známá. Kostky staví místo vkládání na sebe či do řady.

Nácvik č. 2: Při této činnosti si T. počíná velmi obratně, aktivita je mu známa. Počíná si od kostek největší velikosti. První tři vkládá bezchybně, u kostek menších přichází první chyby, po opravení pokračuje do zdárného dokončení.

Navlékání korálek

Pomůcky: korálky o přiměřené velikosti různého počtu, provázek či tkanička, kartička se vzorovou předlohou pořadí navlečení

Úkol: navléknout na tkaničku korálky ve stejném pořadí, v jakém jsou vyobrazeny na předloze

Popis:

- podívat se na předlohu, pojmenovat si barvy korálek na ní
- uchopit tkaničku, korálek
- navléknout první korálek (dle karty)

- pokračovat v navlékání

Nácvik č. 1: T. se s činností navlékání korálků setkává v pracovně, navléká korálky tři, zatím se využívají karty s jasnými barvami, snadnými na rozlišení. Postupně se barvy obměňují. Manipulace s tkaničkou je dobrá, ne však jistá, často mu z ruky vypadává.

Nácvik č. 2: Víím, že T. plně zvládá navlékání korálků tří. Zvolila jsem tedy čtyři o barvách černá, fialová, žlutá, červená. Na vzorové kartě bylo pořadí: černá, fialová, žlutá a poslední červená. T. úkol zná, tudíž ihned věděl, co má dělat. Jistě navlékl první černý, očima požádal o schválení a začal navlékat žlutý. Přes pokyny se opět podíval na kartičku a žlutý korálek vyměnil na barvu fialovou. Zbytek korálků navlékl správně. Manipulace s tkaničkou i korálky je u T. jistá, občas se stane, že pořadí zamění, po opravení však dokončí bezchybně.

Jednoduché stříhání

Pomůcky: nůžky s kulatými hroty, proužek papíru označený několika rovnými čarami

Úkol: rozstříhat proužek papíru podle čar

Popis:

- uchopit nůžky
- naznačit stříhací pohyb
- přiložit nůžky k papíru
- vést nůžky a stříhat dle čáry, druhá ruka papír drží a natahuje

Nácvik č. 1: S T. jsem práci s nůžkami na začátku nácviku nezkoušela.

Nácvik č. 2: Od pedagogů jsem se dozvěděla, že práci s nůžkami T. moc dobře neovládá. Zvolila jsem pro nácvik obyčejný pruh papíru se čtyřmi rovnými čarami. Nejdříve jsem já se svými nůžkami předvedla stříhací pohyb, následně po mně T. opakoval. Nůžky držel správným způsobem a při nácviku stříhání podle čar si vedl dobře. Nepotřeboval mou dopomoc. Problém u něho byl v přidržení si papíru druhou rukou, jinak by jeho čára byla jistě rovná, takto mu ale papír „ujížděl“ a stříhání tak měnilo směr.

Lov rybiček

Pomůcky: dřevěná krabice s několika přihrádkami (na svorky, tři témata, pruty, rybky k ulovení, rybky chycené) dva pruty opatřené dostatečně silným magnetem, uchyceným na provázku, papírové rozevírací rybičky spojené svorkou, pomocí které jsou rybky na magnet loveny

Zkoušená témata:

- barvy (červená, žlutá, zelená)
- zvířata (venkov, ZOO, dinosauři)
- jídlo (ovoce, zelenina, ostatní)

Úkol: ulovit prutem rybičky, zařadit do správné přihrádky

Popis:

- Udici zvednout, osvojit si manipulaci s prutem a pokusit se rybku pomocí magnetu zachytit
- Rybku z magnetu odebrat, vhodit do správné přihrádky svorku i rybu samou
- Střídat se v lovení s dospělým, případně s druhým dítětem
- Po chycení ryby, odejmutí z prutu a uložení svorky rybku rozevřít, zjistit jaký obrázek je zde nakreslen a zařadit ho dle druhu (např. tři přihrádky, jedna označena ovoce, druhá jídlo, třetí zelenina, na rybkách jsou pak symboly jako mrkev jablko či chléb. Dítě rybu uloví a následně zařadí podle druhu obrázku. Mezi symboly nezapomínáme zařadit obrázek odměny, dítě je pak motivováno v činnosti pokračovat, v případě, že uloví rybku s odměnou. Ta je mu vzápětí nabídnuta.

Se čtvrtým bodem pokračujeme ve chvíli, kdy má dítě osvojené předchozí tři činnosti. Čtvrtý bod se dá obměňovat, podle toho, co se dítě právě učí a chceme u něj osvojit. Mohou zde být kategorie zvířat, obličejů vyjadřující emoce a později i témata náročnější.

Nácvik č.1: Hru rybičky T. zná, má ji celkem rád, dlouho u ní však nevydrží, zatím při lovení využívá jen několik rybek, aby u činnosti setrval. Problémy má se střídáním se s dospělým, se setrváním. Se svorkou si raději hraje, než aby ji uložil do správné přihrádky.

Nácvik č.2: T. hru zná, proto u něho manipulace s prutem, lovením ryb, sundáním svorky byla bezchybná. K sundávání svorky využívá obě ruce, občas potřebuje připomenout pokynem „dej správně“ uložení svorky do správné přihrádky. Při nácviku s barvami si byl T. jistý, splnil bezchybně, u zvířat taktéž. Zde jsme činnost doprovázeli zvuky zvířat. T. umí zopakovat zvuk krávy, osla, koně, psa a lva. Menší problém měl při zařazování dinosaurů, domnívám se však, že se spíše jednalo o nekvalitní vyobrazení. S tematikou jídla si příliš dobře nevedl. S jistotou zařazoval ovoce, ze zeleniny si byl jistý okurkou (nemá ji rád) a u obrázků jídla spíše nevěděl. Při nalezení vyobrazení odměny se smál, na odměnu ukázal i o ni poprosil (gestem). Po dokončení hry jsem s T. nacvičovala uchopení svorky a její zpětné umístění na rybu. Špetkový úchop ovládá, nedokáže si však zatím poradit s rozevřením svorky a jejím nasunutím na rybu. Natahuje ruce a žádá o pomoc, společným nácvikem se daří. K této hře mě T. několikrát dovedl chycení za ruku sám od sebe.

6.5.3 Koordinace ruka-oko

Puzzle

Pomůcky: jednoduché puzzle o několika dílcích či jiná skládačka se zajímavou tematikou

Úkol: složit obrázek puzzle, skládačku

Popis:

- Podívat se na předlohu
- Dílky rozložit, otočit tematikou vzhůru
- Uchopit dílek
- Dílek přiložit k jinému
- Postavení celého obrázku

Pokyny: „Vezmi jeden dílek“, „Dej do skládanky“, „Polož“, „Podívej se“ apod.

Nácvik č. 1: T. skládá puzzle o čtyřech, šesti dílcích.

Nácvik č. 2: Protože vím, že puzzle má Tomáš velice rád, zvolila jsem na začátek skládačku o osmi dílcích s tematikou lvíčete v barvách žlutohnědé. T. hra baví, jistě složí několik prvních dílků, když si není jistý, hledá podporu očním kontaktem nebo natahuje ruku pro pomoc. Velmi dobře reaguje na pokyny „otoč“, „nahoru“, „dolů“. U těchto konkrétních puzzlí T. jistě složil

první tři dílky. U čtvrtého znejistěl a žádal o pomoc, přes jednotlivé pokyny však čtvrtý dílek našel a zbytek mu následně trval pouhou chvílí a z finálního dokončení měl obrovskou radost, kdy jsme společně zatleskali.

6.5.4 Kognitivní dovednosti

Najdi správný

Pomůcky: dva stejné hrníčky či duté kostičky stejné velikosti, dobrota, kterou pro dítě používáme jako odměnu

Úkol: soustředit se a najít hrneček, pod kterým se nachází vytoužená odměna

Popis:

- dítěti ukážeme odměnu, tak aby si ji bylo plně vědomo (nejlépe, když se po ní bude natahovat, v tu chvíli máme jistotu, že se jedná o motivaci dostatečnou)
- ukážeme obě duté krabičky
- pod jednu z nich, před zraky dítěte, odměnu pomalu schováváme, až z ní nekouká ani kousek
- pomalu a velmi rozvážně krabičkami přemístujeme
- požádáme dítě, aby zvedlo krabičku s odměnou, našlo ji
- dítěti odměnu dáváme

Komentář: Při této hře si všímáme, zda dítě krabičky sleduje, zda je sleduje po celou dobu, kdy jimi přesouváme z místa na místo a zda je schopno odměnu najít. V případě, že se dítěti úkol daří, přidáváme počet krabiček a měníme odměnu za jiné, například fotografie či obrázky.

Nácvik č. 1: Při prvním nácviku T. nevěděl, co je po něm vyžadováno, střídavě otáčel jednou a druhou krabičkou, vždy za pohledu na examinátora a natahoval se po odměně.

Nácvik č. 2: Pro T. jsem jako motivaci zvolila gumového medvídka, o kterém vím, že ho má velice rád. Do pravé ruky jsem vzala obě krabičky a do levé medvídka, chvíli jsem s ním kroužila před T. a pak ho za zvukového doprovodu upustila do jedné z krabiček. Krabičky jsem otočila, dnem na stůl a nechala T. je chvíli pozorovat. Pak jsem je pomalu dvakrát přemístila

a požádala T., ať odměnu najde. Krabičky po celou dobu pozoroval a na pokyn najít odměnu otočil správně a s úsměvem medvídka snědl. Zkoušeli jsme ještě několikrát a v hledání byl velmi úspěšný.

Poznáváme barvy a tvary

Pomůcky: hra obsahující pěnové předměty různých tvarů, velikostí a barev, karty s předlohou, dle kterých dítě postupuje

Úkol: dosadit správné tvary ve správném barevném rozlišení na kartu s předlohou

Popis:

- nácvik poznávání barev ve formě: „Najdi modrou, podej červenou apod.“
- zvýšení požadavků, přidání dalšího rozměru: „Podej modrý trojúhelník“
- příkládání pěnových tvarů na předlohy (dle barvy i tvaru), začínáme s předlohou o dvou, dále přidáváme předlohy o více tvarech (tří, čtyři)

Nácvik č. 1: Při hře T. vyžaduje častou pomoc, na vyzvání podává jednotlivé barvy, v rozpoznání tvarů si není jistý, žádá o pomoc. Na předlohu umísťuje bezchybně.

Nácvik č. 2: Hra pro T. není nová. Nejprve jsem se pokoušela zjistit, zda T. rozumí mým pokynům, zda je schopen podat do mé ruky správný tvar i barvu na vyžádání. S poznáním barev i pokyny na podání neměl T. větší problém, komplikace byla u barev podobných, jako je růžová a fialová. Při podávání tvarů už si T. nebyl natolik jistý, bezpečně pozná kruh a trojúhelník, rozlišení mezi čtvercem a obdélníkem již jisté nebylo. Po tomto nácviku jsem před T. položila šablonu, na které byly znázorněny dva tvary o různé barvě. T. na předlohu o třech i čtyřech tvarech a barvách pěnové tvary jistě přiloží.

6.5.5 Grafomotorika

Tyto konkrétní činnosti jsem s T. nacvičovala až v závěru svého působení ve školce. Proto nemám k dispozici jeho počínání na začátku. Jeho grafomotorika však byla na úrovni, kdy linka byla velmi slabá, úchop psacího náčiní nejistý a znatelná byla brzká unavitelnost.

Spoj body (viz příloha č. 2)

Pomůcky: papír A4, vlevo tři tečky spojené v trojúhelník, vpravo tři totožně umístěné body, tužka

Úkol: spojit body do stejného obrázku jako vlevo (trojúhelník), tvar pojmenovat

Popis:

- podívat se na předlohu v levé části, obrázek společně pojmenovat
- uchopit tužku
- postupně spojit všechny tři body do výsledného trojúhelníku

Nácvik: Ukázala jsem T. na obrázek v levé části a zeptala se „co je to“, podala jsem mu dva tvary trojúhelník a čtverec, aby mi tak mohl odpovědět a ještě tvar rozlišit mezi tvarem druhým. Vybral správně a já opět komentovala „ano, trojúhelník“ a současně výrazně artikulovala. T. špulil pusou s pokusem odpovědět. Následně jsem ho vyzvala, ať vezme tužku a body vpravo spojí stejně. Ihned reagoval a bez dopomoci úkol splnil.

Spojování teček (viz příloha č. 3)

Pomůcky: černobílý obrázek, jehož obrys i některé detaily jsou vytečkované

Úkol: spojit jednotlivé tečky souvislou čarou do výsledného obrázku

Popis:

- poznat co se nachází na obrázku
- uchopit tužku
- spojovat vytečkované body souvislou čarou
- obrázek vybarvit

Nácvik: Tento úkol jsem T. představila opět poprvé, vybrala jsem ho z důvodu, že rodiče T. mě informovali, že podobné úkoly s ním dělají doma. Na obrázku byla „vytečkovaná kačenka“ a T. měl za úkol jednotlivé body spojit do konečného obrázku. Úkol ho bavil a myslím, že se vydařil, čára je slabá a přerušovaná, ale při práci bylo vidět, že se soustředí a také natolik nevyžadoval mou podporu.

Změn směr čáry (viz příloha č. 4)

Pomůcky: papír o formátu A4 s nakreslenou předlohou (panáček hledá cestu k domečku, postup od zelené tečky k červené, 4 různé cesty)

Úkol: tužkou nakreslit cestu panáčkoví k domečku - čáru od zelené tečky k červené

Popis:

- uchopit tužku
- ukázat cestu nejdříve prstem
- vést tužku od zelené tečky k červené
- udržovat, měnit směr

Pokyny: „začni“, „zastav“, „nahoru“, „dolů“, „rovně“

Nácvik: T. úkol na první pohled velice zaujal, ve chvíli kdy uchopil tužku a zkusil první řádek, kde se jedná o spojení dvou bodů ve stejné úrovni neboli o rovnou čáru, pohledem si ověřil, zda splnil správně a pokračoval dalším řádkem. U každého si svou práci pohledem ověřil a bez problémů pokračoval dál. Z důvodu, že jsem měla pocit, že tento typ úkolu T. vyhovuje, připravila jsem se na příště obtížnější variantu, kterou opět splnil. U obou variant zadání byla jeho čára slabá, tenká se správným úchopem. T. nepotřeboval vedení.

6.5.6 Zraková percepce

Najdi jiný

Pomůcky: předloha z pracovních listů (didaktických materiálů), tužka

Úkol: zakroužkovat obrázek, který se od ostatních v řadě liší

Popis:

- uchopit správně psací náčiní
- prohlédnout řadu obrázků
- nalézt obrázek odlišný
- tento obrázek následně zakroužkovat

Nácvik: S tímto úkolem měl T. velký problém, při našem nácviku se s ním seznámil poprvé. Přestože jsem se snažila vybrat nejjednodušší variantu obrázků, úkol se mu nedařil a na pokyn „najdi jiný“ se díval na mě a podával mi tužku, když jsem na vypracování trvala, začalo nařikání a počáteční vztek a pláč. T. se vždy zastavil tužkou u prvního obrázku a podíval se, jestli mu odpověď odkývu či ne. Když reakce nepřišla, posunul tužku k druhému a pohled opakoval. A tak

stále dokola. Bohužel, tento úkol se nám vyhotovit nezdařilo. I tak si myslím, že varianta byla dostatečně snadná. Např. v řadě tři žlutá sluníčka, jeden modrý mráček, zde měl tedy zvolit mrak. Využívala jsem hlavně pokynu „najdi jiný“, „podívej, stejné“.

6.5.7 Sluchová percepce

Zvukové pexeso

Pomůcky: 6 dóziček od filmu, vždy dvojice naplněná stejným materiálem (písek, voda, korálky)

Úkol: identifikovat jednotlivé zvuky a správně je rozřadit do dvojic

Popis:

- dózičky si prohlédnout, uchopit a zatřást s nimi (naučit se s nimi manipulovat)
- rozlišit jednotlivé zvuky
- najít stejné páry

Nácvik: S pexesem se T. setkal poprvé. Nejprve jsem mu ukázala sama, co je jeho úkolem. Poté jsme trénovali takový způsob uchopení, kdy mu manipulace s dózičkami zaručí vyvolání požadovaného zvuku. Tento nácvik trval poměrně dlouhou dobu a tak jsem zbytek úkolu znovu předvedla a dokončila sama s myšlenkou navrátit se k úkolu později či pro příště připravit snazší variantu. I při pozdějším tréninku, když jsem dávala T. k uchu dózičku a klepala s ní tak, aby se rozezvučela a on mohl vnímat zvuk, usmíval se a později natáhl on svou ruku s dózičkou, tentokrát ke mně a začal s ní mírně třást. V tomto nácviku tedy ovládl napodobování.

Vytleskávání

Pomůcky: kartičky s obrázkem např. zvířat doplněné názvem obrázku, na kartičkách jsou různoslabičná slova

Úkol: vytleskat jednotlivé slabiky

Popis:

- podívat se na kartičku, identifikovat co je na obrázku
- společně si obrázek pojmenovat
- vytleskat jednotlivé slabiky (na prstech si ukázat, říct, kolik slabik slovo má)

Nácvik: Na začátek jsem zvolila šest kartiček na jedno, dvou a tří slabičná slova. Vybrala jsme obrázky věcí, které T. upřednostňuje (vlak, auto, letadlo, ovce, lev, slepice). Podala jsem mu první kartičku, aby si prohlédl obrázek, poprosila ho, ať mi ji ukáže a s výraznou artikulací jsem název obrázku vyslovila. Nejdříve auto, následně po slabikách au-to. Bylo zřejmé, že se T. o vyslovení snaží spolu se mnou. Nyní jsem auto vytleskala a chtěla po T. to stejné. Tleská velmi dobře, znovu jsme zopakovali a přešli k další tříslabičné kartičce. Všech šest karet T. vytleskal dobře, bezchybně. A po ukončení nácviku má chuť tleskat dál, stačí, když mu pedagog řekne další slovo, jinak se pokouší vytleskat a spolu s tím vyslovit své jméno.

6.5.8 Receptivní řeč

Co se kde nachází

Pomůcky: sada nábytku a vybavení místností bytu (koupelna, kuchyň, obývací pokoj), kartičky s vyobrazením těchto místností

Úkol: zařadit jednotlivé kusy nábytku a zařízení bytu do významově správné místnosti, podat na vyzvání správný kus

Popis:

- Jednotlivé miniatury předmětů rozložíme před dítě
- Na vyzvání „Podej „něco““ od dítěte očekáváme podání příslušného předmětu
- Rozdělení těchto miniatur do dvou významových skupin
- Popis činností s těmito věcmi spjatých

Komentář: Při této činnosti nám jde o to, aby dítě bylo schopno významově jednotlivé kusy nábytku přiřadit, aby je dokázalo správně pojmenovat a na vyzvání podalo správnou věc. Sledujeme, jak si dítě s úkolem daří a postupně stupňujeme náročnost, kdy například chceme pojmenovat činnost, která je s věcí spjatá. Dítěti podáme televizi a chceme od něj vědět, že na televizi se kouká, koukáme na pohádky apod.

Pokyny: „co je to“, „podej“, „polož“, „dej do kuchyně“

Nácvik: T. na pokyn „podej“ danou věc podává, občas potřebuje pokyn zopakovat. Při zařazování věci dle významových skupin, v tomto případě jsem použila koupelnu a obývací

pokoj, si T. radí poměrně dobře. Jistě zařazuje umyvadlo, vanu, lampu, sedačku, pomoc hledá u TV (zde se opět domnívám, že se nejedná o příliš dobré provedení) a u druhé lampy.

6.5.9 Expresivní řeč

Oblast expresivní řeči rozvinuta není, ke komunikaci využívá nejčastěji gesta a vokalizace. Za dobu mé praxe se však velmi zlepšil, má velkou snahu vyslovit své jméno, poděkovat slovy „díky“ a při komunikaci přes komunikační řádek je učen pokusit se vyslovit celou větu. Konkrétně „já – chci – jíst (pít). Začal se také více soustředit na rty druhé osoby, když něco vyslovuje, občasně se úst druhé osoby při pozorování dotýká. Velmi rád napodobuje zvuky zvířat.

6.5.10 Dovednosti sebeobsluhy

Dovednosti sebeobsluhy jsem s T. trénovala při běžných činnostech, oblékání při převlékání před odchodem na zahradu, jídelní dovednosti v době svačiny a oběda.

Oblékání

Na začátku mé praxe měl T. problém se samostatným svlékáním i oblékáním, zvládal jen s dopomocí, nyní je schopen za doprovodu pokynů otočit tepláky, uložit je na správné místo, bundu zavěsit na raménko a za malé dopomoci (jedná se o uchycení zipu v drážce) si také sám zapne zip. Občas, když se mu nedaří, zvláště při otáčení nohavic tepláků, začíná pobrekávat a natahuje ruce k pomoci. Za našeho vytrvání však zvládá sám.

Jídelní dovednosti

Za dobu mé praxe T. přešel od používání pouhé lžice k užívání vidličky. Za dopomoci je schopen hranou vidličky rozdělit větší části jídla na menší (krájení brambor), lžící se nají samostatně a poměrně dobře. Na vidličku napichuje bez větších problémů. Nůž zatím nepoužívá.

Aktuálně je snaha naučit T. nepoužívat při jídle volnou ruku (k vyndání potravy z úst či odebrání většího kusu jídla, který na jedno sousto nepozře).

U sebeobsluhy se jedná převážně o nácvik při jídelních dovednostech. Viz výše. Nepoužití volné ruky při jídle. Dále nácvik nesahání si do kalhot, které se zatím nedaří odstranit a také použití toalety k vykonání malé potřeby ve stoje. T. si stále velmi rád sedá, stačí malá

chvilka nepozornosti, a už na toaletě sedí. Následně je pak mnoho vzteku při opravě. Podaří-li se předtím než na toaletu dosedne, vše proběhne v klidu.

6.5.11 Sociální dovednosti

V oblasti sociálních dovedností jsem u T. od začátku zaznamenala značný pokrok. Nejprve se stranil ostatním dětem, byl schovaný v koutě, kde měl klid. Nyní již stojí čím dál častěji ve větší blízkosti ostatních dětí a často je s úsměvem pozoruje. Také vztah mezi námi zaznamenal velký pokrok, na začátku se mě T. stranil, jakémukoli doteku uhýbal, do očí se díval jen velmi málo a uhýbavě. Teď je jeho pohled přímý, dlouhotrvající, občas se sám přijde pomazlit, chce škrábat na zádech, moc rád si hraje s mými náušnicemi a miluje různobarevné laky na nehty. Ty mi pomáhaly při práci s ním, když se T. přestával soustředit, stačilo před ním párkrát zabubnovat prsty a barevně nalakovaným nehtem, poklepat na úkol, který právě děláme. T. zdraví pomocí gesta ruky, ale snaha o vyslovení pozdravu je velká. Místo poděkování používá pohlazení po vlasech, ale opět je snaha o vyslovení „díky“. Aktuálně se učí co ano, co ne, co se dělá a nedělá, a to jak při manipulaci s hračkami, tak při dovednostech sebeobsluhy i kontaktu s druhými osobami.

7. Závěr

Bakalářská práce se zabývá herními dovednostmi dětí s autismem v mateřské škole.

V první kapitole je popsán vývoj dítěte v jeho předškolním věku, a to konkrétněji s přiblížením vývoje, v jednotlivých vývojových oblastech.

Druhá kapitola s označením autismus se zaměřuje na tuto i ostatní pervazivní vývojové poruchy. Přibližuje dětský autismus za pomoci diagnostického statistického manuálu MKN-10 a dále hovoří o triádě, ve které se autismus projevuje nejčastěji.

Třetí kapitola se zabývá předškolním vzděláváním, shrnuje jeho úkoly, specifika i cíle a zahrnuje i podkapitulu s názvem mateřská škola. Její druhá část je zaměřena na vzdělávání speciální, na vzdělávání dětí s autismem.

Obsahem čtvrté kapitoly je hra. Hra dětí v předškolním věku, hra dětí s autismem, popsána jsou zde její jednotlivá vývojová stadia i specifika, k jejímu žádoucímu naplnění.

Praktická část práce byla zaměřena na pozorování dětí s poruchou autistického spektra, na způsob trávení jejich volného času v mateřské škole speciální a celkově na chování dětí s touto diagnózou. Velká část pozornosti pak spadala na herní dovednosti a způsob trávení volného času u konkrétního dítěte. Jeho chování i dovednosti při hře samostatné, společné i chování ve skupině. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou dovednosti dítěte s diagnózou autismus v jednotlivých vývojových oblastech a dále pak v oblasti hry. Zda nácvik herních dovedností pozitivně ovlivňuje chování dítěte a naplňuje vhodným způsobem jeho volný čas.

Dle závěrů z výzkumu z praktické části jsem u dítěte zaznamenala nárůst zájmu o herní aktivity. Zlepšení komunikačních dovedností, pozitivní změny v sociální oblasti, a to především v navazování kontaktu. Za významné považuji, že v době volného času je dítě samo schopno požádat za pomoci komunikační knihy o hru. Z výzkumu dále vyplývá, že nácvik volnočasových aktivit napomohl k smysluplnějšímu trávení volného času a pozitivně ovlivňuje nejen problémové oblasti dítěte, ale zároveň napomáhá dítěti v jeho dalším rozvoji.

8. Seznam zkratk

- **ADI-R** – Autism Diagnostic Interview, Revised
- **ADHD** - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Hyperaktivita s poruchou pozornosti)
- **CARS** - Childhood Autism Rating Scale (Škála dětského autistického chování)
- **DSM-IV** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch)
- **HM** – hrubá motorika
- **IVP** – individuální vzdělávací plán
- **JM** – jemná motorika
- **LMR** – lehká mentální retardace
- **MHD** – Městská hromadná doprava
- **M-CHAT** - The Modified Checklist for Autism in Toddlers
- **MKN-10** – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
- **MŠ** – mateřská škola
- **PAS** – porucha autistického spektra
- **POS** - The Play Observation Scale
- **PPP** – Pedagogicko-psychologická poradna
- **RVP PV** – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- **SMŠ** – Speciální mateřská škola
- **SPC** – Speciálně pedagogické centrum
- **ŠVP** – Školní vzdělávací program
- **TPBA** - Transdisciplinary Play-Based Assessment (TPBA)

9. Použitá literatura

Beyer, J. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*, Praha: Portál, 2006., ISBN 80-7367-157-3

Hrdlička, M.; Komárek, V. a kol. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*, Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-813-9

Jelínková M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-7290-383-2

Jucovičová, D. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, Praha: D+H, 2009, ISBN 978-80-87285-00-7

Kolláriková, Z.; Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-585-7

Mišurcová, V. *Hra a hračka v životě dítěte*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, ISBN 14-731-80

Moor, J. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*, Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-787-9

Newman, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*, Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-872-4

Richman, S. *Výchova dětí s autismem : aplikovaná behaviorální analýza*, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-424-3

Schopler, E. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*, Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-898-2

Straussová, R.; Knotková, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou artistického spektra: jak začít a proč*, Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0002-4

Svobodová, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-774-9

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*, Praha : Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0

10. Prostudovaná literatura

Attwood, T. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*, Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-979-8

Bondi A., Frost L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*, Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-2053-1

Čadilová, V.; Žampachová, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými svývojovými poruchami*, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-475-5

Červená E., Frančeová E. *Dopisy Janě; Publikace s informacemi pro všechny lidi pečující o osoby s mentálním postižením*, Praha: SPMP, 2004, ISBN 80-211-0482-1

Dubin, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-553-0

Gillberg, Ch.; Peeters, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*, Praha, Portál, 1998, ISBN 978-80-7367-498-4

Howlin, P. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*, Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-041-0

Koťátková S. *Dítě a mateřská škola*, Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1568-1

Lawson, W. *Život za sklem: osobní výpověď ženy s Aspergerovým syndromem*, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-807367-389-5

Makovcová, J. *Maminko, nezpívej*, Praha: ALMI, 2009, ISBN 978-80-904344-1-7

Pátá, P.K. *Mé dítě má autismus*, Praha: Grada, 2000, ISBN 978-80-247-2185-9

Piaget, J. *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-407-9

Peeters, T. *Autismus: od teorie k výchovně vzdělávací intervenci*, Praha: Scientia, 1998, ISBN 80-7183-114-X

Thorová, K. *Poruchy autistického spektra*, Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-091-7

Vermeulen, P. *Autistické myšlení*, Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1600-3

Verxiau, A.M. *Dej mi ruku, ať mohu mluvit*, Praha: ISV, 2003, ISBN 80-86642-28-3

Vosmik, M.; Bělohlávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*, Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-687-2

Williams, D. *Nikdo nikde: nevšední životopis autistické dívky*, Praha: Svoboda, 1995, ISBN 978-80-7367-600-1

Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0044-4

11. Použité zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2012-04-20]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

12. Přílohy

Příloha č.1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas o poskytnutí osobních údajů o dítěti pro účely bakalářské práce studentky Pedagogické fakulty UK, obor Speciální pedagogika

Jméno a příjmení dítěte:

..... TOMAŠ KRÍŽ RČ 0510104694

Jméno a příjmení zákonného zástupce (opatrovníka):

..... MONIKA KRÍŽOVÁ

Souhlasím, že můj syn se zúčastní rozhovoru a vypracování několika herních aktivit s Lenkou Kudrnkovou za účelem výzkumu pro bakalářskou práci. V rámci výzkumu ani při prezentaci výsledků nebudou použity žádné osobní identifikační údaje (jméno, přesné datum narození, rodné číslo, adresa bydliště).

Tento informovaný souhlas zůstane součástí dokumentace bakalářské práce Lenky Kudrnkové, uložený na Pedagogické fakultě UK a jeho kopie bude uložena u vedení Mateřské školy Horáčkova.

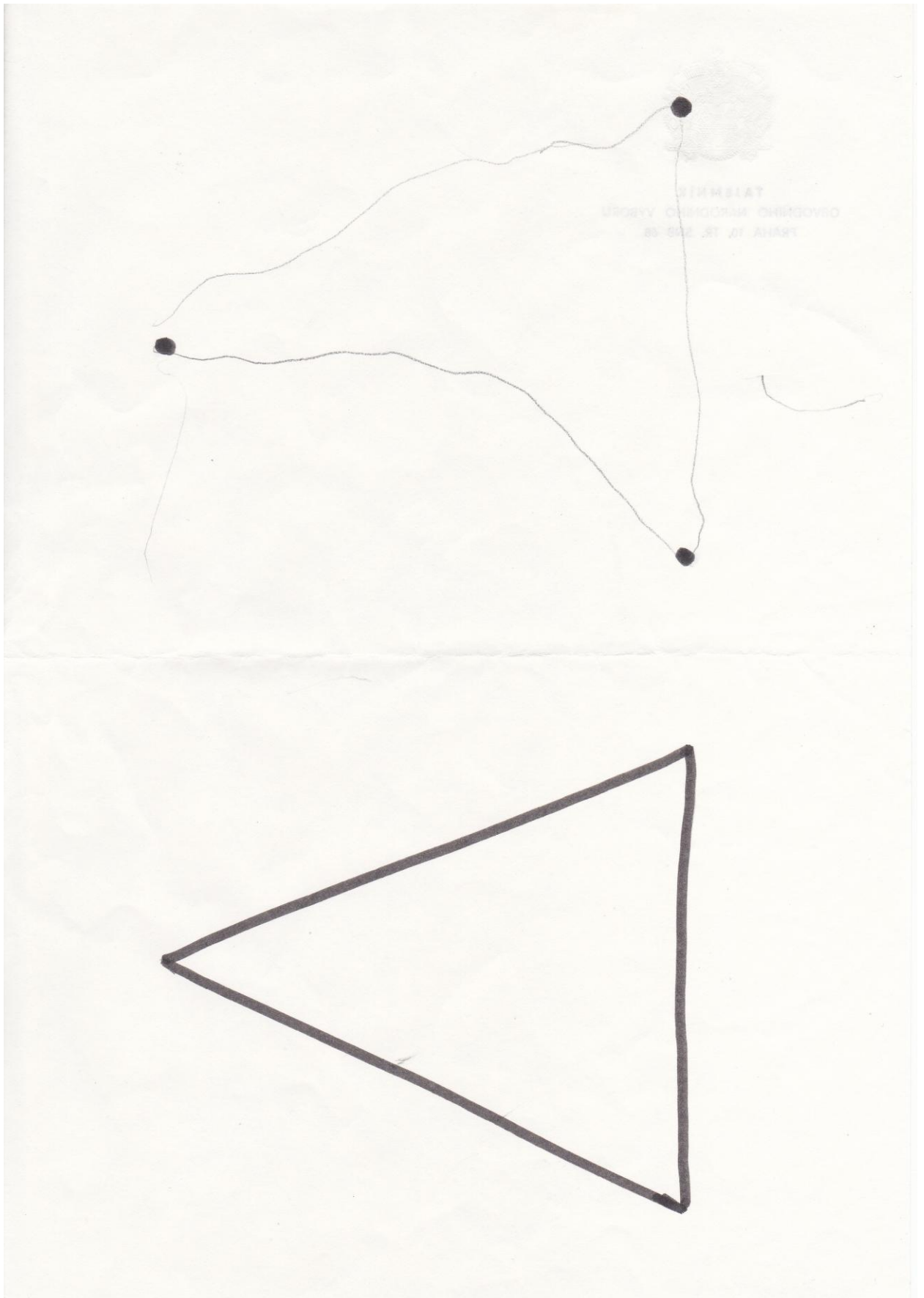
Dále souhlasím, že zjištěné informace budou použity pouze pro účely této práce a nebudou šířeny dále.

V Praze dne 3. 4. 2012

Podpis zákonného zástupce: Krížová'

Podpis studentky: Kudrnková Lenka

Příloha č.2 – Spoj body



**Spoj tečky souvislou čarou
a vzniklý obrázek vymaluj pastelkami.**



Příloha č.4 – Změň směr čáry

