



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

# **Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Katedra sociální práce

**Zuzana Vomočilová**

## **Role pomáhajících pracovníků při podpoře rodiny v rozvoji hry u dětí s PAS**

The part of the helping workers in supporting a family in the  
development of playing of children with ASD

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní PhDr. Haně Pazlarové, PhD. za cenné rady, které mi poskytla při zpracovávání dané problematiky. Také za pomoc při uchycení celého problému a za řádné vedení mé bakalářské práce.

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

Podpis:.....

KLÍČOVÁ SLOVA (česky)

Poruchy autistického spektra (PAS), dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus, hra, stereotyp, funkční hra, řád, strukturované učení

KEYWORDS (in English)

Autism spectrum disorder (ASD), children autism, Asperger syndrome, atypical autism, game, stereotype, functional game, order, structured learning

## ABSTRAKT (česky)

Bakalářská práce se věnuje roli pomáhajících pracovníků při podpoře rodiny v rozvoji hry u dětí s poruchou autistického spektra. Zdůrazňuje důležitost hry pro správný vývoj každého jedince a problémy, které děti s PAS mohou mít při činnostech jako je hra. Také se zde uvádí, jak důležitá je profesionalita a kooperace všech pomáhajících pracovníků, aby péče o klienta i jeho rodinu byla komplexní. V praktické části jsou v první fázi výzkumu zmapovány role pomáhajících pracovníků, kteří se dostanou do kontaktu s dětmi s PAS. Cílem tohoto předvýzkumu bylo zjistit, kteří pracovníci se dostanou do kontaktu s hrou nejvíce. S těmito pracovníky byl veden rozhovor v druhé části výzkumu. Tato část je zaměřena detailněji na práci s dětmi a rodinami v oblasti hry. Zmiňuje důležitost individuální i skupinové hry, možnosti vzdělávání v oblasti hry. A také zásady jejího správného výběru.

## ABSTRACT (in English)

This bachelor thesis is about role of helping workers in supporting a family in the development of playing of children with ASD. It highlights importance of gaming for right children's development as an individual and problems which children with ASD can have with activities such as games. It also contains importance of professionalism and cooperation of all of the supporting assistants in order to have complexity of the work. Practical part has two parts. First part of research was focused on role mapping of the helping workers, who are in contact with children with ASD. Purpose of this preresearch was to find assistants who are in the deepest contact with these types of games. There were interviews with those people in the second part of practical part. Second part is focused on detailed work with kids with autism and their families. It includes also group playing, possibilities in education and principles of right choice of it.

## SEZNAM ZKRATEK

ASD- Autism spectrum disorders

DsPAS- Dítě s poruchou autistického spektra

EEG- Elektroencefalogram

MKN- Mezinárodní klasifikace nemocí

PAS- Porucha autistického spektra

WHO – World health organization

ZD- Zdravé dítě

## Obsah

1. Úvod .....	8
2. Poruchy autistického spektra .....	9
2.1. Triáda problémových oblastí.....	9
2.1.1. Sociální interakce a sociální chování .....	9
2.1.2. Komunikace.....	11
2.1.3. Představitivost, zájmy, hra.....	11
3. Jednotlivé poruchy autistického spektra.....	13
3.1. Dětský autismus .....	13
3.2. Atypický autismus.....	14
3.3. Aspergerův syndrom .....	14
3.4. Dětská dezintegrační porucha .....	15
3.5. Jiné pervazivní poruchy .....	15
3.6. Rettův syndrom .....	16
4. Raná péče.....	17
5. Autismus a hra .....	18
5.1. Význam hry pro vývoj zdravého jedince .....	18
5.2. Typy her u zdravých dětí a analogické hry a projevy u dětí s poruchou autistického spektra.....	20
5.3. Zásady pro rodiny při zvládnání a rozvíjení hry .....	22
5.3.1. Motivace ke hře .....	22
5.3.2. Hra jako pomoc při sdílení světa a komunikaci .....	24
5.3.3. Strukturované učení a hra .....	26
6. Praktická část .....	30
6.1. Výzkumný soubor .....	31
6.2. Metoda výzkumu.....	32
6.3. Analýza dat.....	33
6.4. První fáze výzkumu.....	34
6.4.1. Podpora dítěte .....	34
6.4.2. Podpora rodiny .....	36
6.4.3. Metodika a procesy utváření her .....	38
6.5. Výsledek první fáze výzkumu.....	39
6.6. Druhá fáze výzkumu .....	41

6.6.1.	Individuální hra vs. Hra ve skupině.....	41
6.6.2.	Vzdělávání v oblasti hry.....	43
6.6.3.	Implementace hry .....	44
7.	Závěr .....	46
8.	Seznam použitých zdrojů.....	48
9.	Přílohy.....	50



## 1. Úvod

Téma bakalářské práce je zaměřeno na poruchu autistického spektra, její problematiku a také na pomáhající pracovníky, kteří působí v organizacích či zařízeních, které se touto problematikou zabývají. Tato porucha je ve srovnání s ostatními poruchami mladá, diagnostika se dělá pár let a proto je tato práce zaměřena hlavně na mapování rolí pomáhajících pracovníků, hlavně v podpoře rodiny při rozvoji hry.

Hra je u dětí s poruchou autistického spektra zásadní problém. Sama jsem jako osobní asistent působila v jedné organizaci, zabývající se dětmi s PAS. A bylo velmi smutné vidět dítě, které neví jak hru pojmout. Mnoho lidí říká, že děti s PAS si neumí hrát, ale to je jen jedna z mnoha domněnek o těchto dětech. Každé dítě si umí hrát, jen děti s touto poruchou potřebují často pomoc z řad odborníků. Proto druhá část výzkumu mapuje pracovníky rané péče, kteří se nejvíce zaměřují na oblast hry a pomáhají rodině s jejím rozvojem. Také tito odborníci vedou různé vzdělávací semináře a workshopy pro rodiny s dětmi s PAS a pro další odborníky.

Lidé jsou zvyklí, že dítě si hraje samo od sebe a samo si hrou vyplňuje svůj čas. Dítě s PAS svůj čas často vyplňuje stereotypními činnostmi. Ale pokud odborníci, ve spolupráci s rodiči, s dítětem správně pracují, společně naleznou cestu, jak dítě motivovat ke hře. A následně mohou vidět, jak si jejich dítě rádo hraje.

Jak jsem již říkala, tato porucha je vcelku novinkou, proto jsem se snažila zmapovat, zda pomáhající pracovníci obsáhnou veškerý záběr tohoto spektra. Zda je podpora rodičů a klienta ve vztahu ke hře dostačující, či je potřeba něco měnit. Také jsem se snažila vyzkoumat, zda jsou v tématu rozvoje hry nějaké nedostatky. Hlavně v oblasti působení organizací na rozvoj jedince.

## 2. Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří do pervazivních vývojových poruch. Tato kategorie poruch je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Termín „pervazivní“ znamená všepronikající, naznačuje, že tato porucha postihuje vývoj dítěte v mnoha směrech a velmi závažně. (Thorová, K., 2006) Spektrum poruch se u každého jedince projevuje jinak, v různé míře a podobě. Děti s PAS mají problémy především ve třech oblastech - v oblasti komunikace, sociálního chování a imaginace spojené se stereotypním okruhem zájmů. Těmto různým oblastem postižení se říká „diagnostická triáda“. Můžeme tedy říci, že není možné najít dvě osoby s autismem se stejným profilem postižení. (Bazalová, B., 2012)

K. Thorová (2006) ve své publikaci říká, že poruchy autistického spektra nemůžeme diagnostikovat jen na základě několika projevů, ale vždy na základě určité přítomné sumy symptomů ve specifických oblastech. Diagnostický proces bývá často velmi ztížen faktem, že pervazivní vývojové poruchy jsou určovány bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli jiné přidružené poruchy či nemoci. Což znamená, že autismus se může pojít a také často pojí s jakoukoli jinou poruchou či nemocí.

### 2.1. Triáda problémových oblastí

Výraz triáda autismu poprvé použila v sedmdesátých letech L. Wing. (Bazalová, 2011) Jak již bylo řečeno, diagnostická triáda se u lidí s poruchami autistického spektra týká oblasti sociální interakce a sociálního chování, komunikace a představitosti, imaginace a stereotypního okruhu zájmů. (Bayer, J. Gammeltoft, L., 2006)

K. Thorová (2006) uvádí, že ke stanovení diagnózy je zapotřebí několik symptomů v jednotlivých oblastech triády. Tato diagnóza se stanovuje ve většině případů na základě chování jedince. Výjimkou je Rettův syndrom, u něhož byl v 90. letech objeven gen, který tuto poruchu způsobuje.

#### 2.1.1. Sociální interakce a sociální chování

Sociální vývoj je možné vnímat již v raném období života dítěte. Objevuje se první úsměv, oční kontakt, sociální broukání a vyžadování přítomnosti matky nejen při kojení. Dítě se v této oblasti

vyvíjí od období vyhledávání přítomnosti druhých lidí (především dospělých) přes období batolecího vzdoru až po spolupráci s vrstevníky a přizpůsobení se ve školním věku různým společenským situacím (Říčan, 2005).

Postižení v oblasti sociální interakce a sociálního chování je dle Bazalové (2012) jednou z nejzávažnějších poruch. Také ale zmiňuje, že postižení v této oblasti je natolik spojeno s komunikací, že se dá jen těžko říci, které je závažnější. Jelikož vytváření a udržování sociálních vztahů je vystavěno na komunikaci.

Barbora Bazalová(2012) zde také vysvětluje, že děti s poruchou autistického spektra velmi těžko dokážou číst z výrazu obličeje, intonace či tónu hlasu nebo postoje jedince, s kterým komunikují. Také nejsou schopny porozumět citům a úmyslům jiných osob. Pokyny a situace chápou rigidně a doslovně. Mají stereotypní myšlení, součástí postižení je i omezená schopnost empatie.

Lorna Wing (1979 in Thorová,K. 2006) popisuje tři typy sociální interakce u lidí s poruchou autistického spektra. Je to typ dítěte osamělého, pasivního a aktivního-zvláštního. Poté tyto typy rozšířila ještě o čtvrtý, formální. (1996 in Thorová,K. 2006)

Na základě své zkušenosti vytvořila Kateřina Thorová(2006) ještě jeden doplňující typ, typ smíšený-zvláštní. U tohoto typu záleží hlavně na situaci, v níž se dítě nachází a dle toho reaguje. Někdy se dítě může zdát samotářské v kontaktu s jednou osobou, ale s osobou blízkou takové znaky chování vůbec nevykazuje. Mnoho dětí má aktivnější interakci s rodiči, na jiných můžeme pozorovat, že je více těší společnost vrstevníků.

Dále Thorová (2006) popisuje sociální chování dětí s poruchami autistického spektra, kde popisuje dva extrémní póly. Prvním je pól osamělý, kde dítě sociální kontakt samo nevyhledává. Při sociálním kontaktu se odvrací, protestuje, stáhne se či zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Oproti tomu je pól extrémní, kde dítě vyhledává kontakt s lidmi až příliš mnoho a s každým. Kontakt není mnohdy druhému příjemný, protože dítě nerozumí sociálním normám. Proto například hledí dlouhou dobu člověku do obličeje, dotýká se ho v nepřipustných situacích. Také dokáže dlouho hovořit o tématech, která druhou osobu nezajímají.

### 2.1.2. Komunikace

Bazalová (2012) říká, že děti s poruchou autistického spektra mají často sníženou kvalitu komunikace. Řeč se nemusí vůbec vyvinout, nebo se vyvine, ale je nefunkční či určitým způsobem zvláštní.

Nejméně narušenou kvalitu projevu mají osoby s Aspergerovým syndromem. Ale i když je jejich řeč dobře vyvinuta, často neslouží k běžné komunikaci. Děti s Aspergerovým syndromem nechápu ironii, vtip, dělá jim potíže nadsázka. Také mnohdy mají jedno téma hovoru. Téma, které je jim blízké a zajímá je a o jiných věcech hovořit nechtějí. Tato témata mohou být například elektronika, počítačové hry, lékaři. Naopak jedinci s těžší symptomatikou používají častěji nonverbální komunikaci, jelikož se u nich řeč ani nevyvine. (Bazalová, 2012)

Problém je i v receptivní stránce komunikace. Mnohdy jim naše slova nedávají smysl. Například při použití metafor či ustálených slovních spojení („Má kostlivce ve skříni“). (Thorová, K. 2006) Také je potřeba zmínit přísnou logiku, kterou při chápání řeči používají. Zde bych pro vysvětlení použila větu, kterou vysvětluje chlapec s poruchou autistického spektra v publikaci Barbory Bazalové (2012). Popisuje nelogičnost cedule „Nevstupujte na trávník.“, kde není jasně zřetelné, na jaký trávník se nemá vstupovat a chlapec přeci ví, že je trávník, na který se vstupovat může. Tedy by dle jeho názoru měl být text na ceduli „Nevstupujte na trávník v okolí této cedule“.

Jak říká Uta Frith, tím, že jsou vady v komunikaci natolik viditelné, mělo by být snadné diagnostikovat PAS do jednoho roku života dítěte. Avšak dodává, že díky pozdějšímu regresu je toto bohužel často nemožné. Jelikož rodiče sami často říkají, že jejich dítě mělo sociální složku osobnosti vyvinutou a sociální zájem byl přítomen, avšak po regresu se vytratil. (Frith, U in Jelínková., 2008)

### 2.1.3. Představitost, zájmy, hra

Třetím kritériem triády je postižení v oblasti představitosti. Děti mají stereotypní okruh zájmů a jejich hra je abnormální. Tuto problematiku popíši jen zkratkovitě, jelikož ji v dalších kapitolách rozeberu podrobněji.

Hlavním problémem v této oblasti je narušená schopnost představivosti vycházející z nápodoby, která je pro nás přirozená. Dítě s poruchou autistického spektra tuto schopnost rozvinoutou nemá, představivost se mu nerozvine do komplexnějšího myšlení, nedokáže se vžít do myšlení druhých. Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra. Což způsobuje problém, jelikož hra je základním stavebním kamenem pro učení a celý další vývoj jedince. (Thorová, K. 2006)

Bazalová (2012) k tomuto dodává, že mnozí odborníci se spíše přiklánějí k označení „rigidita v myšlení a chování“ namísto nedostatku představivosti, jelikož toto označení je velmi zavádějící. Narušená představivost a neschopnost předvídat sled dalších událostí způsobuje u dětí s PAS abnormální způsob hraní a manipulace s předměty, nechuť ke změnám, požadavek na stálý řád a na přesný denní harmonogram činností. (K tomu se často využívá tabule s piktogramy na denní, či týdenní plán.)

### 3. Jednotlivé poruchy autistického spektra

Jak říká Veronika Šporclová: „Do kategorie pervazivních vývojových poruch jsou v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí (MKN-10) zařazeny tyto poruchy: dětský autismus; atypický autismus; Rettův syndrom; Aspergerův syndrom; Jiné pervazivní vývojové poruchy; Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. V praxi se nejčastěji setkáváme s diagnózami dětský autismus, atypický autismus a Aspergerův syndrom.“ (Šporclová in Autismus, 2007 [online]). Kateřina Thorová (2006) doplňuje tyto poruchy autistického spektra ještě o dětskou dezintegrační poruchu. A také o hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací, kterou zde nezmiňuji samostatně, jelikož je tato porucha často již řazena mezi atypický autismus.

#### 3.1. Dětský autismus

Dle Thorové (2006) je dětský autismus základní poruchou autistického spektra, hlavně z pohledu historického. Jedinec s dětským autismem musí vykazovat problémy v každé části z diagnostické triády. Bazalová (2012) dodává, že pro tuto poruchu je typický výskyt do tří let dítěte a projevy jsou zřejmě již mezi 12. -18. měsícem.

Kateřina Thorová říká o dětském autismu: „Autismus je poruchou, jejíž příčinu se prozatím nepodařilo odhalit. Předpokládá se, že určitou roli zde hrají genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie tvrdí, že autismus vzniká až při kombinaci několika těchto faktorů. Autismus je v podstatě syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů chování. Projevuje se buď od dětství, nebo v raném věku (do 36 měsíců). Porucha určitých mozkových funkcí způsobí, že dítě nedokáže správným způsobem vyhodnocovat informace (senzorické, jazykové). Lidé s autismem pak mívají výrazné potíže ve vývoji řeči, ve vztazích s lidmi a obtížně zvládají běžné sociální dovednosti.“ (Thorová in Autismus, 2007 [online]).

Nástup symptomů není u dětí s touto poruchou jednotný. M. Hrdlička uvádí dvě možnosti nástupu. Prvním možností je že, vývoj dítěte je abnormální již od prvních měsíců. V tomto období se dítě liší tím, že se méně usmívá, nenavazuje oční kontakt, nesdílí pozornost, je výrazně neklidné, vývoj řeči je opožděný. U druhého případu mluvíme o tzv. autistickém regresu. Dítě se po určitý čas vyvíjí normálně, ale poté začne ztrácet nabyté dovednosti. Především v oblasti verbální a neverbální komunikace, sociálního chování, někdy i

kognitivních schopností a mohou se objevovat také specifické projevy v chování. (Hrdlička, M. in Bazalová, 2012)

### 3.2. Atypický autismus

Atypický autismus diagnostikujeme v případě, že symptomy byly zaznamenány až po třetím roce života nebo když nejsou narušeny všechny oblasti diagnostické triády. Tato podpoložka by měla být použita tam, kde je abnormální a porušený vývoj až po třetím roku věku, a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu i přes přítomnost charakteristických abnormalit v jiných oblastech. Atypický autismus je také přidružován k těžké a hluboké mentální retardaci - jsou sice patrné autistické rysy, ale kvůli nízkému mentálnímu věku jedince není jednoznačně patrné, že míra komunikačního nebo sociálního deficitu není ovlivněna spíše mentální retardací. (ÚZIS ČR, 2014 [online]).

Volkmar dodává, že: „*Pro diagnózu je důležité, že celkový obraz u atypického autismu nesplňuje plně kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy. Chybou je, že kategorie atypického autismu nemá stanoveny hranice a ani klinický obraz nebyl ještě přesně definován. Diagnóza je tak založena na co nejlepším odhadu a poněkud subjektivním mínění diagnostika. Neexistují speciální škály, které by poskytovaly přesná diagnostická vodítka.*“ (Volkmar in Thorová, s. 183, 2006)

### 3.3. Aspergerův syndrom

I když je Aspergerův syndrom považován za nejméně závažnou diagnózu z poruch autistického spektra, má svoje specifika a složitosti. Tato specifika jsou ale kvalitativně odlišná. Zpravidla se nevyskytuje opoždění ve vývoji řeči. Kognitivní složka není narušena. Pro tuto poruchu je ale velmi typické nerovnoměrné rozložení schopností. Děti na jednu stranu mohou vynikat v jednom oboru jejich zájmu, ale v druhé činnosti naprosto zaostávají. I když se mnohdy zdají připraveni na života, ve většině případů potřebují pomoc a podporu. (Bazalová, B., 2012)

Děti s touto poruchou sice nemají opožděný vývoj řeči, ale často se učí mluvit z paměti. Učí se celé fráze a úryvky z knih, často rozhovory přeríkávají jako básničku nebo kopírují výrazy dospělých. Mají potíže v oblasti pragmatického využití řeči. Řeč mnohdy neodpovídá danému sociálnímu kontextu situace. (Thorová, K. 2006)

Jak WHO uvádí (WHO, 1993 [online]) Aspergerův syndrom se od dětského autismu liší hlavně tím, že zde není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je spojena se značnou nemotorností. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.

Příčina Aspergerova syndromu není dosud jasná, ale klinické studie poukazují na přímou souvislost mezi tímto syndromem a poruchami neurobiologického původu, které ovlivňují vývoj dětského mozku. Dalším faktorem, o kterém se hovoří, je dědičnost. Přestože se zatím odborníkům nepodařilo vysvětlit, jak se tento syndrom může přenášet. (Čadilová, Žampachová, 2006).

### 3.4. Dětská dezintegrační porucha

Dětská dezintegrační porucha, nebo také Hellerův syndrom (dle objevitele této poruchy), je porucha, při níž se dítě nejčastěji do třetího až čtvrtého roku vyvíjelo zcela uspokojivě, avšak po tomto období nastává z nejasného důvodu regres z doposud nabytých schopností. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat několik měsíců. Občas se dostaví i období stagnace. I když někdy se dostaví malé zlepšení, dítě již nedosáhne normy. Výrazně se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, a chování se velmi pobodá chování autistického dítěte. (Thorová, K. 2006)

Porucha je typická nástupem těžké mentální retardace. V několika měsících dítě ztrácí zájem o okolí, objevují se stereotypní repetitivní motorické rysy chování a autistické abnormality v komunikaci a sociální interakci. (Bazalová, B. 2012)

I když Kateřina Thorová uvádí, že příčina není známá (2006), Barbora Bazalová (2012) ve své publikaci zmiňuje, že porucha se někdy objevuje díky přidružené encefalopatii. I když diagnóza by měla být stanovena jen na základě chování (ÚZIS ČR, 2014 [online]). Také Thorová dodává, že se současně s touto poruchou vyskytují EEG abnormality a epileptické záchvaty. (2006)

### 3.5. Jiné pervazivní poruchy

Tato porucha není v Evropě příliš používána, jelikož její kritéria nejsou přesně definována. Je to tedy nespecifická sběrná kategorie. Z praktického hlediska se do této kategorie zařazují dva druhy dětí. (Thorová, K. 2006)



První jsou děti, které mají narušenou kvalitu komunikace, sociální interakci a hru, ale ne do takové míry, aby odpovídala diagnóze autismu. Jednotlivé symptomy mohou být totožné s chováním dítěte s autismem, avšak ne v takovém množství, aby dítě mohlo být diagnostikováno jako autistické. Neznamena to ale, že by porucha byla méně závažná. (Thorová, K. 2006)

Do druhé skupiny dětí řadíme ty, které mají výrazně narušenou představivost. Velmi těžko rozeznávají mezi vlastní fantazií a realitou. Také mají úzce vyhraněný zájem o určité téma, kterému se intenzivně věnují. Jejich narušená představivost a rigidita v zájmech narušuje komunikaci a sociální interakci, ale v tomto případě je to znak sekundární. Jak je patrné, patří sem děti se schizotypními a schizoidními rysy, kterým lépe nevyhovuje diagnostika konkrétní poruchy autistického spektra. (Thorová, K. 2006)

### 3.6. Rettův syndrom

Rettův syndrom je doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má dopad na somatické, motorické i psychické funkce. (Thorová in Autismus, 2007 [online]). Tato porucha se vyskytuje pouze u dívek. (ÚZIS ČR, 2014 [online]).

Příčina Rettova syndromu je jako jediná z poruch autistického spektra známá. Mutace genu je situována na raménku chromozomu X, který je dle dosavadních výzkumů zodpovědný za 77-88% případů Rettova syndromu (Huppke, 2000 in Thorová, 2006). Zbýlých 20-23% se tato mutace genu nepotvrdila, avšak splňují kritéria Rettova syndromu. (Solaas, 2002 in Thorová 2006)

Thorová popisuje rysy Rettova syndromu takto: „*Dívky mají jen částečně autistické chování. Výrazný je velmi malý rozsah pozornosti. V oblasti motoriky zaznamenáváme různou míru ztráty úchopových schopností rukou často doprovázenou závažnými poruchami hybnosti. U dívek, které svými klinickými projevy přesně splňují diagnostická kritéria, hovoříme o klasickém Rettově syndromu (asi 2/3 dívek), u ostatních diagnostikujeme atypický Rettův syndrom (jde o mírnější formu syndromu - dívky chodí a sedí, mluví nebo chybí nějaký typický znak - například nemají menší obvod hlavičky, neprošly obdobím normálního vývoje).*„ (Thorová in Autismus, 2007 [online]).

## 4. Raná péče

Raná péče je služba, která je poskytována pro rodiny s dětmi do 7 let nebo do začátku povinné školní docházky. Organizace poskytující ranou péči v oblasti poruch autistického spektra, mohou přijmout dítě za předpokladu, že má diagnostikovanou poruchou autistického spektra nebo s důvodným podezřením na ni. Dítě je objednáno na komplexní diagnostické vyšetření a rodina se zaváže dodat diagnostickou zprávu v nejkratším možném termínu. Cílem služby raná péče je zmírnit negativní vliv dětského vývojového postižení na psychický vývoj dítěte a jeho rodinu, podpořit rozvoj všech oblastí vývoje dítěte a zabezpečit rodině i dítěti co nejlepší předpoklady k zapojení do společnosti. (APLA Praha, 2011 [online]).

### **Nácvik a rozvoj hry u dětí s PAS s pomocí videa**

Videomodeling funguje na principu video tréninku interakcí. Kde pracovník natočí model hry na video, přičemž video musí být z pohledu dítěte. Tedy jsou natočeny jen ruce, jak si hrají s určitou hračkou. Toto video je dítěti přehráváno, také mu jsou poskytnuty stejné hračky, které se vyskytují na videu. Je doporučeno, aby video bylo doprovázeno různými zvuky, či hlasem (např. napodobovat zvuk auta). Při video tréninku záleží, jak je na tom dítě mentálně. Zda je či není schopno imitace. Pokud je dítě na nízké úrovni imitace, učí se základní imitaci, manuální. Tedy například skládání kostek na sebe. Poté se může přejít dál například nakládání na nákladní auto a poté vysypávání nákladu, tedy hry manipulační. Vrcholem je zde hra sociální. Kam můžeme zařadit krmení zvířat, starání se o panenku, oblékání panenky. Kde se volně přechází ke hře „na něco“ (např. na schovávanou, na doktora).

Na stránkách APLA Praha a střední Čechy se můžeme dočíst, že v činnosti zachycené na videu se dítě snáze orientuje a nápodoba hry je pro něho snazší. Nácvik probíhá tak, že dítě sleduje natočený scénář hry, před sebou má autentické předměty a manipulaci s nimi může přesně imitovat. Nejdříve se dítě dívá na celý scénář, poté již video zastavujeme a zkusíme hru hrát s dítětem, dále dítě necháme, ať to samo zkouší, pokud bude chtít. Přičemž frekvence pouštění video scénářů je vždy individuální. (Júnová, P. in APLA, 2012 [online])

## 5. Autismus a hra

Děti s autismem jsou často mylně označovány za děti, které si neumí hrát. Neumí využít svého herního potenciálu a jejich hra s hračkami není funkční. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Děti s autismem si hrát umí a dokonce chtějí. Jejich hra je jen jiná, není taková, na jakou jsme zvyklí, a proto se mnoho lidem může často jevit jako nefunkční. Ale jak říkají Jannik Beyer a Lone Gammeltoft (s. 12,2006) : “ *Děti s autismem mohou mít ze hry ohromný prospěch a radost a my jsme často ohromeni, jaké sociální dovednosti v těchto dětech objevíme, jsou-li odborně vedeny do světa dětských her. Je to naše povinnost a odpovědnost vytvářet takové prostředí, které naplní speciální herní potřeby těchto dětí.* “

Když vezmeme v potaz problémy, které jsou společné pro děti s PAS (expresivní a receptivní komunikace, sociální interakce a představitost), je jasné, že jejich hra musí být trochu jinak strukturovaná. V sociální interakci je u těchto dětí patrná neochota ke sdílení zkušeností a zážitků. Mají nedostatky v porozumění myšlenkám, citům a záměrům jiných lidí. A hlavní problém mají v rozklíčování neverbálních projevů, jako výraz obličeje, tón hlasu či postoj těla. Třetím problémem je představitost. Zde má dítě s PAS obtíže s chápáním smyslu imaginárních situací, což často vede k repetitivnímu nebo obsesivnímu chování, jehož význam chápe často jen dítě samo. (Moor, 2010)

### 5.1. Význam hry pro vývoj zdravého jedince

Hra má velký význam pro vývoj jedince. Každý člověk si vybaví pravděpodobně plno různých hraček a aktivit, které měl se svými kamarády. Ve skutečnosti má hra mnohem větší význam než je na první pohled patrné. Je hlavním činitelem při rozvoji sociálních vztahů. Od raného věku, kdy dítě napodobuje gesta a opakuje první hlásky po hru plnou fantazie u dětí starších. Dítě formuje své vlastní já, tvoří si svou vlastní identitu a to za pomoci interaktivní hry. Učí se sociálním dovednostem, spolupráci, empatii a respektu.(Moor, 2010)

Julia Moor (2010) dále uvádí, že pomocí hry se také rozvíjí „chápání symbolů“. Tedy že hračka může reprezentovat určitý předmět či osobu. Dítě si tím si vytváří vzorce chování do reálného světa. Například panenka je pro něj miminkem, o které se učí starat. Učí se, že je potřeba dítě

nakrmit a pochovat. Také si při hře vytváří vztahy s okolím a učí se, co může očekávat a jak se má chovat v určitých konkrétních situacích. Hraje si na doktora, učitele, policistu. A používá přitom svou kreativitu. Tento výčet není zdaleka úplný, ale reprezentuje, jak je hra podstatná pro správný vývoj. Zdravé dítě neví, že se hrou takto vyvíjí. Hraje si, protože si hrát chce a baví ho to. Samo se při tom utváří a příznivá odezva ze hry ho motivuje k pokračování.

Jelínková a Netušil (2001) rozlišují čtyři stádia vývoje hry:

1. Senzomotorická (neboli manipulační) hra – tato hra je typická pro prvních šest až osm měsíců života a vyvíjí se současně s ranou interakcí (sdílenou pozorností). Hra spočívá v jednoduché manipulaci s předměty (házení, bouchání, cucání apod.). Do této kategorie patří i dětské hry s matkou jako je paci, paci nebo jak se máš? – dítě ukazuje tak, tak, všelijak.

2. Organizační (neboli kombinační) hra – této hře se dítě věnuje zhruba od šestého nebo devátého měsíce života. V tomto období si začíná uvědomovat svou vlastní činnost a činnost jiných lidí. Vytváří si také strategie pro zkoumání okolního světa a zároveň začíná chápat, že předměty mají své stálé vlastnosti. Organizační hra vyžaduje schopnost jednoduchým způsobem smysluplně využívat předmětů (např. předměty jdou skládat do řady, z kostek se dá postavit komín a další).

3. Funkční hra – začíná se objevovat u dětí mezi prvním a druhým rokem a je doprovázena sdílením pozornosti (raný dialog). Funkční hra vyžaduje schopnost využívat funkčně předmětů, a to i když se jedná o napodobeninu skutečného předmětu (např. dítě češe panenku, jezdí autem, dává pít medvídkovi).

4. Symbolická (předstíraná) hra – začínáme jí pozorovat u dětí kolem dvacátého měsíce života a je považována za jednu z největších změn ve vývoji dítěte. Symbolická hra tvoří základ rozvoje jazyka a zároveň také souvisí s chápáním abstraktních pojmů, humoru, ironie apod. Tvoří tzv. „okno“ do emocionálního a kognitivního vesmíru dítěte. Symbolická hra spočívá v tom, že je to hra na něco (na maminku a na tatínka, na školu).

U této hry se považuje „něco“ za „něco jiného“. *„Rozvoj symbolické hry souvisí s rozvojem teorie mysli, tj. se schopností chápat stav mysli někoho jiného, předvídat jeho přání, záměry, reakce apod. Dítě, které má teorii mysli, dokáže na základě této teorie tvořit určité závěry, které mu pomohou správně reagovat na konkrétní situaci“* (Jelínková, Netušil, 2001, str. 6)

## 5.2. Typy her u zdravých dětí a analogické hry a projevy u dětí s poruchou autistického spektra

Se zájmy, které můžeme pozorovat u dětí s poruchou autistického spektra, se setkáváme i u dětí zdravých. Ale u zdravých dětí vidíme značně nižší míru zaujetí, neodklonitelnosti, perseveraci, stereotypie a repetitivnosti. Pokud se určitá oblíbená činnost ukončí, aniž by to dítě s PAS chtělo, či je vyžadována vyšší pestrost činnosti, často to přináší vyšší míru problémového chování. Jako například agresivitu, křik, sebezraňující tendence. Nebo naopak pasivní negativismus, kdy dítě přestane spolupracovat a to i na úrovni, na které je spolupráce schopno. (Thorová, K., 2006)

Nyní uvedu typy her, které jsou obvyklé u zdravých dětí pro dané věkové pásmo a k tomu vždy analogické hry a projevy dětí s poruchou autistického spektra. Jak je možné pozorovat, okruh aktivit u dětí s PAS bývá omezený a hra méně kvalitní, než by odpovídalo jejich věku. (Thorová, K., 2006)

- Autostimulační sluchová hra:
  - ZD: Zvukové hračky, vyluzování vlastních zvuků (pískání, křik, povykování), rytmické hry, hra na hudební nástroj
  - DsPAS: Vydává různé zvuky, ulpívá dlouze na zvukových hračkách, velmi zaujato předměty, které vydávají určitý zvuk. Opakovaně poslouchá jednu písničku nebo úryvek z videa, opakuje jedno slovo či slovní spojení
- Autostimulační zraková hra:
  - ZD: Prohlížení předmětů, sledování pohybu, krasohled, barevná sklíčka a předměty, prohlížení obrázků
  - DsPAS: Dítě výrazně upřednostňuje zrakové podněty, dlouze si prohlíží předměty, zajímá se o světla, prohlíží si prsty. Často sleduje pohyb – krouživý (buben pračky, větráky) nebo statický (obrázky v knize, vzory na předmětech či opakující se předměty – kanály, popelnice)
- Manipulační hra:

- ZD: Bouchání, třepání předmětem, strkání, otáčení, š'ouchání předmětu, kousání
- DsPAS: Dítě třepe předměty, bouchá věcmi, upouští je. S některými předměty dlouze manipuluje tak, aby mohlo opakovaně poslouchat zvuk nebo předmět pozorovat
- Vztahová hra:
  - ZD: Dítě se zajímá především o souvislost mezi akcí a reakcí - vkládá a vyndává předměty (z košíku, skříně, krabice), otvírá a zavírá dveře, rozsvěcí a zhasíná světlo, oživuje zvukovou hračku, popojíždí autíčkem tam a zpět
  - DsPAS: Stereotypní vztahová aktivita: vypínače, dveře, zásuvky, schovávání a objevování předmětu, přesýpání drobných předmětů (písek, korálky), řazení předmětů do řad. Aktivita trvá neúměrně dlouho a opakuje se, neodpovídá věku dítěte.
- Experimentační hra
  - ZD: Dítě se snaží prozkoumat předmět, prohlédne, otočí, vyzkouší známé funkce, odhodí, uloží
  - DsPAS: Některé děti s PAS vykazují omezenou zvědavost, u jiných experimentační aktivita ve volné činnosti převažuje. Dítě chaoticky zkoumá předměty, zájem je krátkodobý, dítě hru nerozvíjí
- Abstraktně-vizuální hra
  - ZD: Vkládačky, skládačky, puzzle, hlavolamy
  - DsPAS: U dětí s PAS jsou často oblíbené, protože nevyžadují komunikační a sociální dovednosti. Některé děti s PAS nemají dobrou abstraktně vizuální představivost, tvoří skupinu dětí, které tento typ her vůbec nezajímá.
- Soutěživé hry
  - ZD: Kdo bude první?

- DsPAS: Některé děti s PAS soutěži vůbec nerozumí. Prostá motivace k vítězství je jim cizí. Postrádají v těchto situacích ctížadostivost, odmítají se her účastnit. Jiné děti jsou na tom zcela opačně. Přijmou pravidlo nutnosti zvítězit a při prohře dostávají nekontrolovatelné záchvaty vzteku i agresivního chování
- Kolektivní hry
  - ZD: Jednoduché hry na principu střídání se, nápodoby a společně sdílené pozornosti
  - DsPAS: Tyto hry jsou pro děti s PAS nesmírně obtížné. Některé děti se do kolektivní činnosti nedokážou vůbec zapojit, setrvávají v úplné pasivitě, snaží se ze situace uniknout, odchází do kouta, nebo do vedlejší místnosti, věnují se vlastní aktivitě, nebo pasivně sedí a koukají do prázdna. Jiné děti alespoň sledují dění.
- Předstírací-interakční hra
  - ZD: Dítě chápe princip předstírání: „Jakože-spinkáš, papáš, vaříš, že tě to bolí“. „Jako že jsi krokodýl a snažíš se mne sníst“. „Jako že tenhle banán je telefon“.
  - DsPAS: S předstíráním mají děti s PAS obrovské potíže hlavně v předškolním věku. Některé děti s vysocefunkčním autismem nebo Aspergerovým syndromem jednoduché předstírání zvládnou, nicméně aktivita jim na rozdíl od zdravých vrstevníků většinou nepřináší tolik radosti (Thorová, K. s.124-127, 2006)

### 5.3. Zásady pro rodiny při zvládnání a rozvíjení hry

#### 5.3.1. Motivace ke hře

Milan Nakonečný říká, že motivace je úzce spojena s psychickými procesy, které prožíváme. Není vůbec snadné říci jednoznačně, proč se chováme tak či onak. *„Jestliže přijmeme motivaci jako jednu ze složek psychické regulace činnosti, která zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy, které nás vedou k dosažení určitých cílů, potom motivace*

*podněcuje k chování, které jsou spojeny s důsledky, které byly vyvolány předchozím chováním. Základní podmínky učení, zpevnování, vystupující ve formě odměn a trestů, mají přímý vztah k motivaci. Člověk je průběžně motivován k dosahování odměn a vyhýbání se trestům.“ (Nakonečný in Čadilová, Žampachová, s. 66, 2008)*

Děti s PAS obvykle nemají příliš velký zájem o nápadité zkoumání okolí a aktivní hru s hračkami. Proto je třeba je motivovat. Pro správnou motivaci je potřeba, aby dotyčná osoba dítě znala. Je potřeba znát zájmy dítěte a činnosti, které ho baví. (Newman, 2004) I když triáda většinou tvoří základ problému rozvoje komunikačních dovedností. Někdy můžeme tyto problémy využít ve svůj prospěch. Například dítě má extrémní zájem o určitý typ věcí (letadla, vlaky, dinosauři). Tento zájem může být perfektní motivací pro následnou komunikaci. (Griffin, Sandler, 2012)

Věra Čadilová a Zuzana Žampachová (2008) k tomuto dodávají, že motivace je způsob, kterým ovlivňujeme chování dětí s PAS a pro práci s těmito dětmi má klíčovou roli. Pokud dokážeme dítě pozitivně motivovat, nalezneme motivační stimuly a dokážeme vytvořit celý motivační systém, pak dokážeme často předcházet problémům v chování. A také dokážeme ovlivnit chování, které je v dané situaci sociálně i komunikačně přiměřené.

Systematické odměňování za žádoucí chování často vede u dětí s touto poruchou k výraznému trvalému zlepšení chování. Je potřeba vědět, že je vždy lepší pozitivní motivace než negativní. Tedy, že je lepší dítě odměňovat za chování žádoucí, nežli dítě trestat a něco mu upírat za chování nežádoucí. Odměnou se zde myslí jakýkoli počin, který následuje po určitém žádoucím chování a zvyšuje možnost, že se toto chování bude díky odměně častěji objevovat i v budoucnu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Existují tři formy odměňování. Věra Čadilová a Zuzana Žampachová (2008) popisují nejnižší formu, kam patří materiální odměna. Patří sem například jídlo, které má dítě rádo, nebo i drobné předměty.

U dětí s autismem je potřeba odměnu vizualizovat. K tomu se často využívají pracovní schémata nebo žetonové tabulky. Žetonová tabulka, na kterou dítě sbírá jednotlivé žetony, počet žetonů záleží na schopnostech dítěte. Žetony se postupně na tabulku skládají zleva doprava či shora dolů. Na konci je symbol odměny. Odměnu si může žák vybrat poté, co získá všechny žetony. Dítě nemusí sbírat pouze žetony, ale také samolepky oblíbených hrdinů, zvířata nebo



hvězdičky. Vše si může lepit do deníčku, nebo může mít tabulku, do které se mu budou postupně zakreslovat puntíky nebo body (Vzdělávání a autismus, 2001-2009, [online]).

Vyšší formou odměny je činnostní odměna. Zde se používá jako odměna určitá oblíbená činnost dítěte. Například poslech hudby, hraní si s oblíbenou hračkou, práce na počítači nebo skládání puzzle. I u této formy odměny platí, že je lepší mít činnost rovnou zařazenou do pracovního schématu nebo na žetonovou tabulku. (Vzdělávání a autismus, 2001-2009, [online]).

Sociální odměna je nejvyšší formou odměny. Můžeme se radit ocenění za dobře odvedenou práci nebo verbální pochvalu. Avšak tato odměna se dá spíše využívat u zdravých dětí, které něco dělají, protože chtějí být pochváleny maminkou, nebo paní učitelkou. Nebo jen proto, že mají maminku prostě rády a chtějí jí udělat radost. U dětí s autismem tato odměna často nefunguje. Většinou nerozumí významu verbální pochvaly. Tato odměna je i přesto uplatňována, jelikož dítě by se mělo učit jejímu významu. Měla by však být používána v kombinaci s nižší formou odměny. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### 5.3.2. Hra jako pomoc při sdílení světa a komunikaci

„Sdílený svět“ není jenom fyzická přítomnost na jednom místě ve stejném čase, ale je to také sdílená pozornost, emoce a porozumění, což jsou pro děti s PAS kritické prvky. U dětí s PAS je potřeba toto sdílení záměrně vytvářet. U dětí s touto poruchou je totiž časté, že se sami vyhýbají očnímu nebo fyzickému kontaktu a interakce s jinými lidmi, které jim přináší nepříjemné pocity. Následně se brání pocitu, že komunikace přináší výhody a že má pro ně význam. Proto je potřeba podpořit činnosti a hry, u kterých je dítěti dobře a tím mu otevírat bránu do interakce s druhými lidmi. Nežli se člověk pokusí o nějakou interakci (ve vztahu k dětem je nejlepší cestou hra), musí v dítěti vzbudit zdání, že bez ohledu na nepříjemné pocity mu sdílení našeho světa přinese radost a výhody, které překonají touhu uzavřít se před tímto světem do sebe. (Moor, 2010)

Simone Griffin a Dianne Sandler (2012) dodávají, že příležitostí pro komunikaci je během celého dne nesmírně mnoho. Jen je potřeba s nimi správně zacházet a vytvořit vhodné prostředí pro rozvoj komunikace.

### **Kazuistika: Andrew, 3 roky:**

Tříletý Andrew měl rád, když ho někdo šimral, a rodiče mu toto potěšení rádi dopřávali. Při této činnosti radostí výskal, díval se rodičům do očí, dovolil, aby se ho dotýkali- byl „s nimi“. Když šimrání skončilo, Andrew se opět „ztratil“. Rodiče byli zoufalí, že je jejich chlapec bral na vědomí jen po velmi krátkou dobu jediné činnosti. Nevěděli jak pokročit dál, i když si uvědomovali, že vzájemnost je třeba dále rozvíjet. Nejdříve prodlužovali dobu šimrání a divokých her se synem. Museli si zvyknout na myšlenku, že reakce syna se výrazně liší od reakcí zdravých dětí.

Později začali rodiče šimrání spojovat s další aktivitou- foukáním mýdlových bublin. Maminka Adrewa šimrala a táta foukal bubliny. Zpočátku se zdálo, že to chlapce moc nezajímá, ale časem začal bubliny více a více sledovat. V tomto stadiu maminka omezila šimrání, aby se mohl syn plně soustředit na létající bubliny. Jeho pozornost se stěhovala od jedné činnosti ke druhé. Začal vyhledávat krátký oční kontakt a dotýkat se toho rodiče, který byl nositelem činnosti, kterou právě chtěl.

Pak bylo foukání zařazeno až po šimrání (Andrew ho měl pořád velmi rád). Rodiče zjistili, že i při tomto uspořádání Andrew stále sledoval bubliny a měl radost, když se je snažil chytit. Rodiče začali hru přerušovat a zařadili do programu delší a delší přestávky, aby Andrew musel komunikovat, když chtěl, aby hra pokračovala. Rodiče velmi pozorně sledovali jakýkoli náznak komunikace ze strany Andrewa- gesto nebo pokus o řeč- a okamžitě reagovali. „Ještě bubliny? Dobře?“ Jakmile rodiče cítili, že chlapec uniká do svého světa, zkusili ho pošimrat. Na tuto udičku se vždy chytil. Jakmile se Andrew stáhl do sebe, rodiče hru ukončili. Jakmile reagoval, v aktivitě pokrčovali. Bylo vždy na Andrewovi, jaká hra se bude hrát a jak dlouho bude trvat.

Za několik týdnů Andrew reagoval na foukání bublin i bez šimrání. Rodiče se proto rozhodli zvolit další způsob, jak získat pozornost svého syna. Ke starým aktivitám (šimrání a bublifuk) přidali další. Vybrali si zpívané sdělení. Zatímco táta foukal bubliny, maminka zpívala na velmi známou melodii popis toho, co se právě dělo. Vypadalo to asi takto: „Andrew leží na válendě. Andrew chytil bublinu...podívej se, velkou bublinu...Andrew chytil bublinu...táta fouká bubliny...ještě, ještě, ještě...táta pouští bubliny...prásk, prásk, prásk...bublina na okně, bublina na podlaze, podívej Andrew, bubliny, ještě, ještě, ještě...“

Andrewova maminka při zpívaných komentářích používala často opakování a jednoduché rytmy a to vždy, když to bylo možné. Po celou dobu zpívala o tom, co Andrew skutečně dělá.

Trvalo jí nějakou dobu, než získala jistotu, ale brzy si našla způsob, který byl účinný a který přinášel legraci.

Opět se z počátku zdálo, že Andrew nemá o zpívání zájem, ale postupně začal pozorovat maminku, jestli zpívá hned, jak začnou létat bubliny. Jakmile bylo jasné, že zpívání je pro Andrewa stejně důležité jako foukání bublin, maminka začala zpívat i o jiných věcech a událostech, které se staly během dne. Například Andrew jen tak bloumal po místnosti a maminka zpívala o tom, co dělá: „Když se podíváš z okna, co vidíš? Vidím dům, vidím stromy, dotýkám se polštářku, dotýkám se podlahy, dotýkám se maminčiných kolen.“

Během několika týdnů vytvořili rodiče celou sbírku činností, které nejen že přilákaly chlapcovu pozornost, ale povzbuzovaly ho ke komunikaci a byly pro něj natolik zábavné, že rád sdílel společný svět způsobem, který byl před několika týdny možný jen šimráním. (Moor, 2008, s. 22-24)

### 5.3.3. Strukturované učení a hra

Zásady strukturovaného učení se využívají při realizaci hry.

Strukturované učení se u dětí s autismem uvádí jako nejlepší forma učení. Dítě s PAS nemá narušenou schopnost učení jako takovou, ale kvůli triádě je narušena jeho schopnost smyslového vnímání. Strukturované učení vychází z TEACCH programu, který má již třicetiletou tradici a u nás reflektuje potřeby žáka v českém školství. Je také ovlivněno ABA (Aplikovaná behaviorální analýza) a KBT (Kognitivně behaviorální terapie). (Bazalová, B., 2012)

Filozofie TEACCH programu spočívá v individuálním přístupu k dětem, v aktivní generalizaci dovedností, což znamená prostupnost a propojenost školního a domácího prostředí, v úzké spolupráci s rodinou, dále v integraci lidí s autismem do společnosti, v přímém vztahu mezi ohodnocením a intervencí, také zaleží na pozitivním přístupu i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, na optimistickém pohledu na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí a nakonec na aktivní snaze o pedagogickou intervenci a řešení problematického chování. (Thorová, K. Semínová, M., in Autismus, 2007 [online]).

Metodika TEACCH programu je založena na individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. Individualizací rozumíme, že každé dítě s PAS je jiné. Je zde široká variabilita a je důležité celou strukturu hry nebo učení vždy připravit na míru určitému dítěti. (Bazalová, B., 2012) Individualizace s sebou nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně upravené prostředí, volené úlohy, formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace. Na individualitu se musí hledět u každého dítěte, avšak u dětí s PAS se nesmí podceňovat a individuální přístup zde musí být i v nejmenších detailech. Roli zde může hrát umístění pracovního stolu či velikost herních předmětů. Pokud se při práci s dětmi s PAS nebudeme zabývat individuálně každým detailem, může hra či jiná činnost být neúspěšná, i když byla velmi dobře připravena. (Čadilová, Žampachová, 2006).

Strukturalizace je další ze zásad, které tvoří strukturované učení. Jak říká Kateřina Thorová (2006) strukturalizace znamená pro dítě s PAS vnesení jasných pravidel do činností, jejich zprůhlednění a jednoznačné uspořádání prostoru, ve kterém se člověk pohybuje. Strukturalizace nastoluje řád, logičnost a pocit bezpečí namísto nejistoty a zmatku.

Pro většinu lidí s PAS je domácí prostředí a známí lidé, kteří se v tomto prostoru nacházejí, prostředí v kterém ještě dokážou předvídat činnosti, které se zde opakují každý den. Ale když v tomto známém prostředí dojde k náhlé změně, nebo se po člověku s PAS chce nějaká mimořádná činnost, nastává problém. Jedinec si nedokáže ani v jeho domácím prostředí zodpovědět základní otázky „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč?“. Tato neschopnost zodpovězení otázek dostává jedince do stresu a zmatečnosti v chování, jehož důsledkem může být problémové chování. Pomocí struktury můžeme jedinci s PAS pomoci lépe se orientovat v čase a prostoru a tím i lépe reagovat na náhlé změny. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Při strukturalizaci se hledí na strukturu času a prostoru, ve kterém dítě bude vykonávat určitou činnost. Jelikož děti s autismem často nerozumí abstraktním pojmům jako např. za chvíli, zítra, příští týden, je velmi problematické zodpovídat otázku „Kdy si budu hrát?“. Každý z nás má rád ve věcech pořádek, své činnosti má zapsané v diáři a dokáže si představit, kdy aktivita nastane. Dítě s autismem toto často postrádá a mnohdy má potíže i s porozuměním mluvené řeči. Tedy není schopno pochopit, když se rodič snaží vysvětlit průběh různých činností. Proto je potřeba čas konkrétněji zviditelnit. Časová struktura je utvářena formou nástěnných a přenosných denních režimů. Vždy jde o sled činností v průběhu dne, které po sobě budou následovat. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Rodič má nejlepší schopnost se naučit jak dítěti strukturovat hru, jelikož dokáže pozorováním reakcí zjistit, jak na určitou hru reaguje, zda si hraje vhodným či nevhodným způsobem, zda s nimi během hry komunikuje atd. Zavádění struktury také znamená znát všechny stresující podněty, které negativně působí na dítě. A snažit se těmto podnětům vyvarovat a vytvořit dítěti bezpečné prostředí pro hru. Je potřeba, aby hra byla co nejméně chaotická a předvídatelná. Strukturovaná hra tedy znamená rozdělit hru na jednotlivé komponenty. Aby činnost nebyla pro dítě zmatečná směsice činnosti, ale měla jasný řád a logiku. Jestliže hru rozdělíme na menší části, dáme dítěti s PAS možnost jednotlivé části pochopit a dát hře smysl. (Moor, 2008)

Pro správně vytvořené prostředí je potřeba vytyčit si místa pro jednotlivé důležité činnosti, které probíhají během dne. Jako například stůl pro individuální práci s dítětem, jídelní stůl, prostor pro volnou hru, prostor pro odpočinek apod. Pokud si vyčleníme místa pro konkrétní činnosti, je důležité tato místa nepřemísťovat. A na místech, která jsme si zvolili pro určitou činnost neprovádět žádné jiné akce. Také pomáhá, když se prostor vymezí jasnými hranicemi. Pro tyto účely jsou nejlepší různě barevné koberce, barevné pásy, nebo cokoli, co dítěti pomůže rozpoznat, kde místo určené k jednomu úkolu začíná a kde končí. (Thorová, K. Semínová, M., in Autismus, 2007 [online])

Nestálost prostředí a časté změny v prostorovém uspořádání vedou k tomu, že jedinec s PAS nedovede předvídat, jaká činnost bude právě následovat. Nedokáže si odpovědět na otázku „Kde mám dělat to, co se po mě požaduje?“, „Proč mám tuto činnost dělat jinde, než jsem ji dělal minule?“. Neschopnost odpovědět na tyto otázky způsobuje u lidí s autismem častou frustraci a selhávání při úkonech. Toto všechno může být příčinou problémového chování, nízkého sebehodnocení a ztráty motivace k další činnosti. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Také při přípravě hry a různých herních příležitostí, je důležitá úprava prostředí. Je potřeba si do detailu promyslet, jakých věcí a pomůcek bude zapotřebí při práci s dítětem s PAS. Jde nejen o to, jaké předměty budou na herním místě pro účel hry, ale také zda se nebudou v okolí nacházet předměty, které by mohly dítě rozptylovat. Jak již bylo řečeno, prostor pro hru musí být jasně vyhrazen. Toto místo by mělo být vždy využíváno jen jako místo ke hře, neměla by se zde dělat žádná jiná činnost. Aby dítě vědělo, že když je v tomto prostoru, přichází čas hry a svou pozornost má věnovat té činnosti, která právě nadchází. Pokud se při práci s dítětem pracuje s piktogramy, je podstatné vědět, že dítě všem piktogramům správně rozumí. (Moor, 2008)

Při výběru správné hračky je potřeba hledět na jednoznačnost jejich funkce, také je důležité, aby se s hračkou dalo snadno manipulovat. Hračka musí být pro dítě přitažlivá, aby ho nalákala do hry, ale nesmí být zas natolik přitažlivá, aby odváděla dítěti pozornost od jiných věcí. Velmi efektivní jsou hračky, u kterých je jasná příčinná souvislost. Tedy, že se funkčnost hračky velmi snadno dítěti vysvětlí a ono je pak motivováno si s ní hrát, jelikož její funkci pochopilo a ovládlo. Například bublifuk nebo „káča“, která se točí a svítí a často také vydává zvuky. Hra se také může využívat pro ukázkou denním rutinních činností. Tyto činnosti se snáze ukazují na domečku pro panenky, než vysvětlují. (Beyer, Gammeltoft, 2006)

Princip vizualizace se využívá hlavně pro podporu funkční komunikace. Pro zdravého jedince je vizualizace každodenní záležitostí. Pomáhá nám při orientaci v dopravních situacích kdekoli na světě, využíváme různé orientační systémy ve městech. Často rozumíme mnohem snadněji vizuálními informacím nežli jiným komunikačním prostředkům. U dětí s autismem je potřeba vizualizovat každou činnost dne, aby měli jistotu v souslednosti času. Nejčastěji se využívá denního režimu. (Bazalová, B. 2012) Ten je závislý na individuálních možnostech konkrétního jedince s PAS. Při vytváření denního plánu se musíme vždy řídit mírou symptomatiky PAS a intelektovými schopnosti jedince. Základem tedy je, aby jedinec s PAS správně rozuměl všem sdělovaným informacím, dokázal se jimi samostatně řídit a díky tomuto režimu dokázal zvládat nepředvídatelné a obtížné situace. (Čadilová, Žampachová, 2006)

## 6. Praktická část

V praktické části mé bakalářské práce se zaměřuji na pomáhající pracovníky v oblasti péče o děti s poruchou autistického spektra. Vybrala jsem několik pracovišť, která se specializují na tuto problematiku. V první fázi výzkumu jsem vedla rozhovory s pracovníky těchto zařízení, kteří pracují s dětmi s PAS. Pokusila jsem se zmapovat jejich roli v podpoře dětí s PAS a také podpory rodin těchto dětí. Získat přehled o tom, zda je služba v tomto ohledu komplexní. A také zjistit, kteří pracovníci se do kontaktu s hrou dostanou nejvíce a mají nejvíce možností podpory a rozvoje. V druhé části výzkumu se zaměřuji již na tyto pracovníky a otázky rozhovoru jsou hlouběji zaměřeny na hru a její problematiku. Pro výzkum jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu. A to strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.

V první fázi výzkumu bylo cílem zmapovat pracovníky organizací zabývajících se péčí o děti s autismem. Jejich roli ve vztahu ke klientovi a rodině v kontextu her a jejího rozvoje. Jak se z jejich funkce dostanou do kontaktu s klientem. Jaké jsou jejich možnosti při podpoře rodiny ve vztahu ke hře. Tedy jak mohou rodině pomoci ve výběru vhodného typu hry, jak tuto hru rozvíjet. Jaké mohou být metody her a jak probíhají. Jak probíhá proces, při kterém se stanovuje, jaké typy her budou nejlépe přijímány klientem.

Každý pracovník se nalézá v jiném oddělení, přesto by mezi sebou měli spolupracovat a měli by být schopni si informace a zkušenosti navzájem předávat. Mým cílem tedy je i zmapovat, jak tato kooperace funguje a zda všichni pracovníci mají potřebné informace, aby mohli řádně vykonávat svou práci. Jelikož jak již bylo řečeno, hra je pro dětský vývoj velmi zásadní a děti s poruchou autistického spektra mají v tomto ohledu nedostatky. Ale není to nedostatek neřešitelný, ale jen problém, který se musí řešit komplexně. Tedy spoluprací všech možných profesionálních pracovníků této problematiky, rodičů a klienta.

Mým výzkumným předpokladem pro tento výzkum je, že každý z pracovníků zastává určitou část z celku, který dohromady vytvoří komplexní péči. Předpokládám, že v první fázi výzkumu nebudou všichni respondenti schopni odpovědět na veškeré mé otázky týkající se hry. A tedy zjistím, kteří pracovníci se s touto problematikou setkávají nejčastěji. Každý se zabývá profesionálně určitou částí péče a služeb. Jelikož nikdo nemůže obsáhnout vše v dostačující míře. Mým předpokladem je také, že největší podpora klienta a rodiny v rozvoji hry bude od pracovníků rané péče. Jelikož tyto pracovníky se dostávají nejvíce do kontaktu s mladšími dětmi.

V tomto mladším věku, přesněji od doby, kdy byl dítěti diagnostikován autismus do sedmi let věku, je pro dítě hra velmi významným faktorem správného vývoje a utváření osobnosti.

Výsledky první fáze výzkumu vypověděly, že raná péče je opravdu ta, která má největší možnost podpory klienta v oblasti hry. Proto druhá část výzkumu byla zaměřena na tyto pracovníky. Všichni respondenti jsou součástí rané péče a dobře se orientují v tématu hry u dětí s autismem. Cílem této části bylo tedy detailněji prozkoumat, jak raná péče funguje. Jak probíhá diagnostický proces a kde mohou nastat v tomto procesu úskalí. Také jak organizace řeší vzdělávání svých pracovníků, pracovníků jiných organizací a hlavně rodičů v této tématice. Následně bylo potřeba zmínit rozdíly mezi hrou individuální a hrou skupinovou a zdůraznit jejich výhody a důvody potřeby rozvoje v obou těchto typech her.

## 6.1. Výzkumný soubor

Pro svůj výzkum jsem oslovila pracovníky tří velkých organizací. Zaměřila jsem se pouze na organizace působící v Praze a středních Čechách. První variantou byla organizace APLA Praha, střední Čechy, o. s., což je občanské sdružení poskytující služby psychologické, psychiatrické, sociální a vzdělávací. Toto občanské sdružení má za cíl podporovat systematickou a komplexní odbornou pomoc lidem s poruchami autistického spektra a také spoluvytvářet podmínky pro všestrannou a konkrétní podporu jejich rodin. Tato organizace se od roku 2016 nově nazývá NAUTIS, Národní ústav pro autismus, z.ú. (V práci označována stále jako APLA.)

Dalším osloveným byla ZŠ Ružinovská, která v letošním roce otevřela již třetí specializovanou třídu pro žáky s poruchami autistického spektra. Výuka v těchto třídách probíhá na základě školního vzdělávacího programu základní školy speciální, výuka žáků se středně těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením více vadami, autismem a dále pak i dle školního vzdělávacího programu základní školy praktické.

Třetí oslovenou organizací byla organizace Centrum Terapie Autismu, s.r.o. Tato nezisková organizace vznikla na území Prahy v roce 2012 a poskytuje unikátní terapie k nápravě nebo zlepšení stavu dětí s autismem. Oslovila jsem necelých 50 pracovníků těchto organizací. Avšak ne všichni odpověděli. Naopak velmi mnoho pracovníků neodpovědělo vůbec na mou žádost a



většina z těch, kteří odpověděli, napsali zamítací stanovisko. Z APLA Praha, střední Čechy, o. s. jsem získala pozitivní odpověď od speciální pedagožky, vedoucí rané péče, sociální pracovnice, klíčové pracovnice a osobních asistentů. Ze ZŠ Ružinovská byl rozhovor veden s asistentkou pedagoga. V neziskové organizaci Centrum Terapie Autismu s.r.o. jsem se setkala s terapeutkou a vedoucí sociálně-komunikačních dovedností a speciální pedagožkou pro individuální nácvik hry. Jak je řečeno výše, všichni respondenti jsou pracovníci organizací zabývajících se dětmi s PAS. Všechny tyto organizace působí v hlavním městě Praha.

(Výčet všech respondentů viz. Příloha č. 1)

## 6.2. Metoda výzkumu

Jak uvádí Hendl (2008), nejdříve musíme na začátku výzkumu určit výzkumné otázky. Tyto otázky se mohou během výzkumu pozměňovat v závislosti na odpovědích respondentů, proto je tento způsob výzkumu považován za pružný. Během celého výzkumu je třeba, aby výzkumník hledal a posléze analyzoval fakta, která osvětlují stanovené otázky. Dále říká, že je potřeba, aby analýza dat a jejich sběr probíhala zároveň, aby výzkumník mohl rozhodnout, zda jsou získané informace potřebné více. A ty by bylo vhodné se podrobněji zaměřit. Konečná verze kvalitativního výzkumu pak shrnuje nejen popis místa, ve kterém výzkum probíhal, ale i doslovné odpovědi respondentů rozhovoru, také zajímavé poznatky, které badatel během výzkumu získal. Zajišťování potřebných informací vedoucí k poznatkům ve zkoumané oblasti by mělo probíhat po delší dobu a mělo by mít charakter intenzivního zkoumání. Po zjištění potřebných informací může výzkumník stanovit teorii z oblasti, kterou zkoumal.

Kvalitativní výzkum se může stát subjektivním pohledem na určitou věc, neboť při sběru dat můžou být výpovědi a fakta zachycená během zkoumání zabarvena badatelovým pohledem. Za další možná negativa kvalitativního výzkumu považuje Hendl (2008) to, že výzkum probíhá v rámci konkrétního místa s konkrétními jedinci a může vyvstat problém v generalizaci výsledků, a proto získané informace nemusí sloužit k aplikaci na širší populaci v odlišném prostředí. Na druhé straně negativních připomínek k tomuto typu výzkumu je výhodou, že výzkumník získává konkrétní informace, které jsou získané v přirozeném prostředí a které přinášejí fakta, jež posléze dokáží reagovat na lokální podmínky a s tím související situace.

Pokud potřebujeme zjistit specifické informace, musíme umět správně strukturovat otázky a správně se jimi dotázat. Otázky rozhovoru, byly komponovány tak, aby dotazovaný nemohl odpovědět pouze jednoslovnou odpovědí. Byly pokládány otevřené otázky. Využito bylo strukturovaného dotazování, které umožňovalo dotazovaným sdělit více informací k dané otázce, a odpovědi mohly vést k položení dalších otázek. Bylo totiž zapotřebí zajistit potřebné informace.

V první fázi výzkumu bylo připraveno 9 otevřených otázek. Rozhovor byl polostrukturovaný, tedy respondenti odpovídali na zadané otázky, ale tazatel mohl pružně reagovat a případně se doptávat. Každému respondentovi byly pokládány stejné okruhy dotazů, kterých se tazatel držel. V druhé fázi výzkumu byly otázky pokládány specifitější skupině respondentů. Metoda výzkumu zůstala stejná jako ve fázi první. Byly kladeny otevřené otázky v rámci polostrukturovaného dotazování.

Se všemi respondenty byla nejdříve vedena diskuze o zvoleném tématu a po souhlasu s poskytnutím rozhovoru bylo dohodnuto datum setkání, či v některém případě datum, kdy bude uskutečněn telefonický hovor.

### 6.3. Analýza dat

Při analýze získaných dat byla zapotřebí nejprve transkripce všech rozhovorů do samostatných archů. Tyto archy jsem následně pečlivě pročítala, abych získala povědomí o všech získaných informacích. Poté jsem si každý arch s daných rozhovorem rozebrala a poznačila nejpodstatnější informace, které mi byly sděleny. Tedy kódováním vyznačit podobnosti v odpovědích.

Veškeré nosné informace jsem si znovu rozepsala dle každého respondenta vedle sebe, abych mohla porovnat odpovědi a získat tak vhodný materiál ke zmapování rolí všech zúčastněných respondentů.

Rozhovor v předvýzkumu se všemi respondenty byl zaměřen na 9 otázek týkajících se jejich možností podpory rodiny a klienta obecně a také ve vztahu k rozvoji hry. Z odpovědí byly vyzvořovány 3 druhy okruhů. Podpora dítěte, podpora rodiny a metodika hry. Dle těchto okruhů byl následně vytvořen závěr, z kterého vychází druhá část výzkumu.

Všichni respondenti získali mnou zadané otázky elektronickou poštou dopředu. Ne všichni byli schopni zodpovědět veškeré otázky rozhovoru. Což byl již můj výzkumný předpoklad a rozhovor byl takto předem nastaven. Tímto lze totiž nejlépe zmapovat, jak se který respondent angažuje v dané oblasti, nebo naopak zda s touto oblastí jeho role v organizaci nesouvisí.

Analýza druhé části výzkumu byla vedena již s pracovníky, kteří dle výzkumu v první fázi přijdou nejvíce do kontaktu s hrou. Stejně jako ve fázi první, byla provedena transkripce všech rozhovorů, následovala důsledná analýza odpovědí. Ta spočívala v hledání stejného kódu v odpovědích, z kterých se stanou okruhy druhé fáze výzkumu. Kódováním bylo dosaženo třech nejpodstatnějších témat, na která se respondenti zaměřovali ve svých odpovědích.

## 6.4. První fáze výzkumu

### 6.4.1. Podpora dítěte

V tomto okruhu byli respondenti tázáni na otázky směřující ke klientovi a možnosti rozvoje hry z jejich pozice. Nejdříve bylo potřeba zjistit, při jaké příležitosti se pracovníci dostanou do kontaktu s klientem a jak častý tento kontakt je.

Z dotazovaných odpověděl respondent č. 4, že se do kontaktu s klientem dostane při přímé osobní asistenci. Z jeho pozice je s rodinou v kontaktu nejčastěji. Jeho možnosti podpory rodiny jsou ale omezené. Respondent č. 4 má přímou péči s klientem. Do rodiny dochází vždy ve sjednaný čas, zpravidla jednou týdně. Četnost a délka asistence vždy záleží na zadané zakázce a možnostech asistenta. Někdy rodina vyžaduje větší četnost návštěv, avšak žádají si jen jednoho asistenta. Což mnohdy není v asistentových silách, tedy zakázka se upraví, aby vyšla co nejvíce vstříc rodině. Respondent č. 8 se setkává s klientem při návštěvě rodiny v jejím domácím prostředí. Jednak při přímé péči při asistenci a také při plánování. Plánování je účasten rodič, klíčový pracovník a často také osobní asistent, který bude na asistenci následně docházet. Tento pracovník zde vystupuje spíše jako koordinátor osobních asistentů a je účasten plánu služby. Tedy s klientem se dostává do styku při zadávání zakázky od rodiny, kdy se stanovuje plán služby. Posléze dochází již osobní asistent sám. Výjimečně zastává klíčový pracovník roli osobního asistenta v přímé péči o klienta.

Respondent č. 7 se do styku s klientem dostává v rámci všech konzultací a v rámci nácviku. Kdy nácvik nevyužívají všechny rodiny. Je to služba navíc, která je předem s rodinou domluvena. Jelikož tato služba je zpoplatněna. Četnost návštěv v rodině je různorodá. Je běžné, že na začátku šetření jsou návštěvy častější a posléze jich ubývá. Rodiče si poté již domlouvají konzultace, když sami potřebují něco řešit. Například když se dítě zlepšilo, je potřeba zrevidovat plán a nastavit na čem se nově bude pracovat. Před tím, nežli začnou nácviky, se klientovi udělá pedagogické vyšetření, které zjistí orientační schopnosti dítěte. Na základě tohoto vyšetření se zjistí, které typy činností jsou potřeba podpořit. A jaká hra by měla být aplikována. Nácviky jsou zpravidla jednou týdně, a doba nácviků je dle dohody s rodinou. Nejčastěji bývá 10 sezení.

Respondent č. 5 se do styku s klientem dostává při speciálně pedagogických vyšetřeních, kdy každé dítě, která má v péči, dochází jednou za rok na vyšetření. Kde první vyšetření je vstupní, a následná jsou kontrolní. Na základě těchto vyšetření jsou vypracovány zprávy do škol. Speciální pedagog také dělá dvakrát do roka návštěvu školy, kam klient dochází. Na těchto sezeních s dítětem aktivně nepracuje, jen pozoruje, jak si dítě hraje a funguje v kolektivu.

Respondent č. 6 je s klientem ve styku každý den v rámci školní docházky.

Terapeut se do kontaktu s klientem dostává v rámci domluvených terapií, které probíhají v jejich organizaci. Čas je vždy předem domluven, zpravidla jsou to pravidelná sezení, kam klienti dochází.

Další otázka rozhovoru byla již mířena na hru. Respondenti zde odpovídali na otázku, jak se pracuje na rozvoji vybraného typu hry pro daného klienta.

Po zvolení správného typu hry, rodina dostane od rané péče metodiku hry, tedy přesný postup, jak hru vyučovat. Metodiku dostanou v tištěné formě, kde je vypsána aktuální úroveň tréninku. Také rodina dostane typy na konkrétní hračky, nebo jiné pomůcky, které s hrou souvisejí. Raná péče má také půjčovnu hraček a pomůcek, kde si rodina může hračku půjčit a zjistit, jak na ní dítě reaguje, dříve nežli si ji sami zakoupí. Klíčový pracovník i osobní asistent se drží schématu, které jim poskytne raná péče. S dítětem aktivně pracují na rozvoji hry při přímé péči, dle zadaných postupů. Speciální pedagog s dítětem hru nerozvíjí. Pokud při diagnostice zjistí, že je potřeba rozvinout určitou činnost, například hru, odkáže klienta opět na ranou péči.

## 6.4.2. Podpora rodiny

První otázka rozhovoru týkající se tohoto okruhu byla: „Jaké možnosti podpory rodiny máte z vaší pozice?“. Na tento dotaz odpovídala nejprve speciální pedagožka, která sdělila, že podpora rodiny je hlavně během speciálně pedagogického vyšetření, kam dochází celá rodina. A speciální pedagog z něj následně píše zprávu do školy. Ale ve vyšetření se zaměřují také na oblasti rodiny, jak je na tom dítě se sebeobsluhou, zda je schopno se obléci vhodně vzhledem k počasí, zda mají problémové chování a pokud ano, jak by se dalo řešit. Tento rozhovor s rodinou předchází vyšetření dítěte a často zde vyvstanou informace o problémech, s kterými se rodina musí potýkat. Pomoc je zde i v té míře, že speciální pedagog odkáže rodinu na profesionála, který pomůže rodině, přesně s problémem, který dítě má. Například při problémovém chování je rodina odkázána na terapeutky. Při sociálních problémech je odkázána na nácviky sociálních dovedností atd. Speciální pedagog tedy rodiny již nenavštěvuje.

Rodiny nejčastěji v jejich domácím prostředí navštěvuje respondent č. 4 a č. 8. Kde klíčový pracovník podporuje rodinu hlavně v rámci plánování služby osobní asistence. Klíčový pracovník přijede do rodiny na ohlášenou schůzku a spolu s rodiči, když je možno tak i s klientem sepíší celý plán služby, kde se vypíší požadavky rodiny na osobní asistenci. Může být také jako pojící článek mezi osobním asistentem a rodinou, kdyby se vyskytl nějaký problém.

Respondent č. 4 je s rodinou v nejčastějším kontaktu. Jeho možnosti podpory rodičů jsou ale omezené. Osobní asistent má přímou péči s klientem. Do rodiny dochází vždy ve sjednaný čas, zpravidla několikrát týdně. Zde je podpora rodiny hlavně ve smyslu ulehčení rodičům. Kdy osobní asistent tráví volný čas s klientem, hraje si s ním, pokud mají rodiče plán her, tak osobní asistent podle plánu postupuje a hru s dítětem trénuje, chodí s ním na procházky, ale není zde přímá pomoc rodině.

Respondent č. 6 se ve vztahu k rodině nachází v jiné situaci, jelikož je v instituci speciální školy. Zde je podpora jen ve smyslu rozhovoru mezi rodičem a speciálním pedagogem, kde jsou při předání dítěte do školy, předány i informace co dítě rádo dělá. Nebo kterou hru zrovna ve škole cvičí a rodiče mají možnost si tuto hračku půjčit domu a nacvičovat i v domácím prostředí. Jde zde především o každodenní konzultaci o klientovi.

Respondent č. 7 má ze své pozice mnohem větší míru podpory. K této otázce se vyjádřil takto: *“ v rámci rané péče děláme v rodinách individuální plán.. jak může rodina s dítětem pracovat na rozvoji různých oblastí..no a taky samozřejmě i hry..tedy možnosti jsou takové..že můžeme vytvořit plán.. jak rodina může pracovat.. současně můžeme dát podporu ve školském zařízení.. a nebo předškolním..to vše v rámci poradenství...no a ak máme možnost podpory v rámci služeb osobní práce s dítětem..tam je to hodně individuální...tam naopak dítě chodí za náma do střediska...hodí s rodiči, který jsou většinou na tom sezení přítomný taky.. a my s tím dítětem pracujem a zde je možné opět dovednosti dítěte podpořit... rodiče si ty dovednosti mohou přenášet domů...teda stejnou práci můžou doma dělat s dítětem“*

Dále byli respondenti dotazováni, jak mohou rodinu podporovat v rozvoji již zadaného typu hry, který byl vybrán jako nejvhodnější pro daného klienta.

Podpora rodiny z pozice respondenta č. 6 při nácviu určitého typu hry spočívá v tom, že pracovník vyzoruje pozitivní reakce na jeden typ hry, proto hru půjčí rodině domu a rodiče mohou hru trénovat i v domácím prostředí. Bohužel, ne vždy na toto rodiče přistupují. Stává se, že rodiče řeknou, že dítě toto již dělalo a nebaví ho to, přitom ve škole na hru reaguje velmi dobře. S dítětem se hra ve školním prostředí trénuje různými způsoby. Když se například hraje hra, při které je potřeba určit kdo bude na řadě, používají se pomůcky, jako fotka, která určuje kdo je na řadě. Nebo se zvoní zvonkem, který určí, že nyní bude hrát další klient. U těchto her, je potřeba, aby asistent pedagoga pozoroval, zda se jde dle plánu. A nácvik probíhá, jak by měl. Ze zkušenosti respondenta, se klient hru naučí a posléze ho baví, ale je potřeba být trpělivý a vyčkat než dítě pochopí princip hry. Vždy je potřeba postupovat po malých krocích, celý proces může trvat i rok, nežli si dítě ve hře najde zalíbení.

Klíčový pracovník ani osobní asistent nejsou účastní podpory rodiny v rozvoji hry, ani při samotném rozvoji hry u klienta. Toto zastává raná péče.

Jelikož porozumění jinému stylu výuky hry může být složité, byl další dotaz směřován na školení pro rodiny s dětmi s PAS.

Tato školení poskytuje raná péče APLA Praha, s.r.o. v rámci vzdělávacích seminářů. Jeden ze seminářů je taky zaměřen na oblast hry, je to seminář „Volný čas a rozvoj hry u dětí s PAS“. Tento seminář je jednodenní a je zaměřen na volný čas a rozvoj hry u dětí s poruchami autistického spektra jako prostředek pro rozvoj komunikace a sociálních vztahů. V péči o nejmladší děti s PAS je častý problém, že se zaměřuje především na rozvoj komunikace a rozvoj

pracovních dovedností. Mnohdy se pak ale zapomíná na rozvoj volného času, který je u dětí bez handicapu přirozeně vyplněn hrou. Hra je totiž nedílnou součástí života každého dítěte. Prostřednictvím hry se dá přirozeným způsobem navázat a rozvíjet sociální vztah s dítětem, zvýšením zájmu o hru a hračku lze podnítit potřebu komunikovat.

S podporou a pomocí rodinám také souvisí pobytové akce, které raná péče pořádá. Pobytové akce jsou týdenní nebo víkendové. Na těchto pobytech je hra často trénována, a rodiče jsou zde účastni. Tedy zde mohou načerpat mnoho informací a na vlastní oči vidět profesionální práci s klientem. Pobyt má komplexní formu, je zde práce s dítětem, semináře a aktivity pro rodiče, také terapeutické skupiny.

Rodiče mají také možnost školení v rámci Centra Terapie Autismu, s.r.o..

Rodiče v rámci školy nemají možnost školení, ale do kontaktu s pracovníky přichází rodiče každý den. Tedy zpětná vazba je zde velmi častá a obsáhlá. Mohou probírat vše, medikaci, chování, jaké mají starosti, také se zaměřují na téma hry. Kdy se shrne, jaké hry je bavily, jaké baví nyní, kam se dítě posunulo a kam se ještě posouvat může.

### **6.4.3. Metodika a procesy utváření her**

Při dotazu „Jak probíhá proces, při kterém se stanovuje, jaké typy her budou nejlépe přijímány klientem?“ byl vidět značný rozdíl mezi odpověďmi. Kdy respondent č. 6 vyvozuje závěry spíše z pozorování klienta a ze zkušeností, které s ním mají. Velmi dbají na reakce klientů na nabízenou hru. Pokud reaguje negativně, pracovník se snaží mu hru přiblížit. Například stolní hry, i když nejsou zpočátku přijímány, mohou být při každodenní práci posléze přijímány dobře a tyto hry se jim velmi dobře učí. Také tím, že jsou s klientem ve styku delší dobu, jsou schopni odhadnout reakci již dopředu a vědí, že určitý klient nebude pozitivně reagovat na jistý typ her a věnují se s ní tedy hře jiné.

Naopak respondent č. 7 k tomuto říká, že z jeho pozice se nejdříve udělá základní pedagogické vyšetření. Kde se zjistí orientační schopnost dítěte. Na základě tohoto vyšetření se zjistí, které typy činností jsou potřeba podpořit. A jaká hra by měla být aplikována.

Respondent č. 5 se nedostává do styku s procesem, kdy se stanovuje, jaký typ hry by klient nejlépe přijal. Jedině v případě, kdy dělá vyšetření klientovi v předškolním věku a je evidentní, že hra je nefunkční, odkážou rodinu na ranou péči.

Respondent č. 8 a č. 4 nestanovují plán hry pro určité dítě. Ale od rané péče mají soubor her, který je pro dané dítě nejvhodnější. Poté se udělá sezení, kde je účasten klíčový pracovník, osobní asistent a rodina a spolu dohromady vymýšlí, která hra z daného souboru by byla pro jejich rodinu nejvhodnější. Záleží na časových možnostech rodiny a dalších aspektech. Vše tedy s rodinou pak probíhá na dohodě. Osobní asistent následně aplikuje hry, které se na tomto sezení domluvili jako nejvhodnější.

Jak vysvětlil respondent č.7 : *„metodika postupu hry je dost různorodá.. jelikož rozmanitost klientů je široká.. může jít od základní manipulace s kostkami až po sociální hry ve skupině...jelikož metodiky her vycházejí ze strukturovaného učení..vždy se jde po malých krocích a postupně se pokračuje dál..až když předchozí krok dítě zvládne.“*

Další otázka byla směřována na metody, které se využívají při nácviku a rozvoji hry u dětí s PAS. Zvláště pak byl dotaz na metodu pomocí videa. Odpověď na otázku bude zmíněna jen v tomto rozhovoru, jelikož odpovědi byly vždy stejné.

## 6.5. Výsledek první fáze výzkumu

Role pomáhajících pracovníků v podpoře rodiny při rozvoji hry u dětí s PAS je různorodá. Při rozhovorech s respondenty bylo zjištěno, že každý má možnost rodinu podpořit. Ale každý pracovník v jiném smyslu.

Při tomto výzkumu bylo zjištěno, že největší podporu a to hlavně zpočátku zařazení klienta do služeb, má celé oddělení rané péče. Toto oddělení vede vedoucí rané péče, který koordinuje veškeré klienty, kteří do rané péče přijdou. Podpora rodiny je zde hlavně v detailním vyšetření klienta, které následně usnadňuje vytvořit herní plán a celý plán péče a vytvoření zakázky rodiny. Vyšetření dělá také speciální pedagog, který se ale nezabývá detailně hrou. Dělá hlavně vyšetření, které bude posláno do školy a s kterým posléze pracuje asistent pedagoga.



Klíčový pracovník pracuje již s profilem klienta a setkává se s rodinou, s kterou utváří nejvhodnější zakázku pro jejich dítě. Vše je tedy na domluvě. Osobní asistent přijímá plán služby a dle něj poskytuje svou asistenci v rodině. Kterou podporuje ve smyslu odlehčení rodině.

Podpora rodiny při rozvoji hry je také různorodá, přes předání informací o metodice hry od vedoucího rané péče, učení rodiny jak si s dítětem hrát. Toto je nejčastěji při nácvicích pořádaných ranou péčí či na pobytech rané péče. Také podpora rozvoje hry je ve školním prostředí z pozorování klienta a jeho reakcí na danou hru a zkušenost s klientem, kde asistent pedagoga dokáže již předpovědět, která hra bude nejlépe přijímána. Osobní asistent může rodině v praxi dopomoci s natočením výukového videa hry. A toto video bude také při asistencích používat a tím zvyšovat pravděpodobnost pochopení principu hry ve video schématu.

Po získání všech rozhovorů s respondenty a následné analyzování všech získaných informací, se dá předpokládat, že služby pro děti s poruchou autistického spektra jsou provázány. Pomáhající pracovníci nemají detailní informace o všech možnostech pomoci, ale vždy vědí na koho rodinu odkázat a jaký odborník jim v určité oblasti pomůže lépe.

Všichni pracovníci jsou mezi sebou provázáni, předávají si potřebné informace a klientovi se tedy dostává komplexní péče ze všech stran. Od přijetí do rané péče, přes školní docházku až po osobní asistenci v domácím prostředí.

Dle odpovědí respondentů z oblasti osobní asistence, je potřeba zmínit, že na osobního asistenta jsou kladeny menší nároky, co se týče vzdělání v problematice. Tedy záleží na něm, jak poctivě svou práci bude vykonávat. Ale myslím, že je potřeba, aby i osobní asistenti měli více možností školení a sebevzdělávání v tomto tématu a mohli být rodině více ku pomoci, nežli jen jako odlehčovací služba. I když z rozhovorů s respondenty je očividné, že osobní asistent je nedílnou součástí komplexních služeb poskytovaných klientům a jejich rodinám.

## 6.6. Druhá fáze výzkumu

### 6.6.1. Individuální hra vs. Hra ve skupině

K tomuto tématu je dobré si nejdříve uvědomit rozdíl mezi hrou dítěte zdravého a dítěte s PAS. A také význam hry pro zdravý vývoj. Hra u dětí s autismem je patrná, ale často rodiče označují různé aktivity za hru, i když se jedná právě o repetitivní chování či jiný projev autismu. Také omezenou hrou je narušen správný vývoj jedince, jak říká respondent č. 2 *„hra je jedna z hlavních oblastí kde dítě s autismem selhává..je to velký průšvih.. protože je to hrozně obsáhlý..protože hrou se dítě strašně moc věcí..učí se spolupracovat..učí se kooperovat..učí se sociálním situacím..učí se přetlaku emočnímu..učí se zabavit..lokomoce žejzo..motivace..pohyb s předměty..všechno jde přes hru..když tam ta hra není tak je to průšvih...ty děti často mají něco..co rodiče popisují jako hru..ale je to právě že si měřej kolečka u autiček...skládaj do řad...ano řady jsou ve vývojovym pořádku..ale dítě u toho setrvá..a zůstává u toho a neposouvá se..tím pádem se samozřejmě nevyvíjí..adekvátně“.* Hru je potřeba rozvíjet od počátku, kdy je dítěti diagnostikována jedna z poruch autistického spektra. Na počátku je, ale potřeba rozhodnout, který typ hry bude rozvíjen. Vychází se z diagnostiky klienta a na základě tohoto vyšetření se stanoví, který typ hry bude nejdříve rozvíjen. Respondent č. 1 k tomuto říká: *„my netvoříme hry..my vycházíme z obyčejných her..jak si hrajou zdravé děti..jen na základě vyšetření prostě zjistíme na jaké úrovni se dítě nachází..pak dle toho se zvolí správný typ hry..podle toho co je potřeba rozvíjet..udělá se takový plán“.* Často se pracuje s hrou individuální. Zprv je to pro správný vývoj v různých oblastech, v kterých dítě zaostává. Druhým důvodem, jelikož se jedná o hru, je naplnění volného času klienta, aby si byl schopen sám hrát. To i z důvodu uvolnění času pro rodiče. Obě organizace, s kterými byl veden rozhovor, pracují s nácvikem hry pomocí videoscénářů. Postup práce s nácvikem hry pomocí videoscénářů mi byl vysvětlen respondentem č.1 takto : *„Video se natáčí z pohledu dítěte..tedy jsou vidět jen ruce a ta hračka..nemělo by to být příliš dlouhý..aby dítě udrželo pozornost a taky je dobrý..když je natočena hračka..která je v okruhu zájmu dítěte..tedy pro kluky nějaká auta..často vlaky a tak dále..taky pomáhá když se video doprovodí nějakým zvukem nebo hlasem..jako traktor zajíždí ho ohrady..brm brm...tyto videa se pak dětem pouští opakovaně. a je tam použitá hračka..se kterou si ten klient bude reálně hrát..když už dítě zvládá hru samo..tak scénář můžeme samozřejmě rozvíjet a prodlužovat...ty scénáře jsou různé...to prostě závisí na úrovni klienta...základní třeba ty kostky..nebo auto jedoucí do myčky..a pak můžou být i sociálního charakteru jako je krmení panenky nebo plyšových zvířat..“*

Jak bylo řečeno všemi pracovníky, s kterými byl veden rozhovor, individuální hra je pro dítě velmi podstatná a pomáhá mu rozvíjet přesně tu oblast, kterou právě potřebuje. Ale někdy je problém, že se organizace zaměřují pouze na tento typ hry a rozvíjí dítě samostatně. Mezery vidí respondent č. 2 i č. 3 hlavně ve specializovaných školách, které se právě zaměřují jen na individuální hru u stolečku. I když tento věk je ideální právě pro základ sociálního chování, které dětem s autismem dělá v pozdějších letech takový problém. *„jako co si myslím je určitě hrozná škoda...školky..mě přijde že málokterá školka..spousta z nich pracuje ve hře v jednom..ale málokdo pracuje ve hře ve dvou..nebo ve skupině...oni nechávají ty děti hrát si jako sami..vedle sebe..ale přitom mi právě ta školka přijde jako ideální prostor pro to zavést tu hru ve dvou...ano..byla by to na začátku práce..ale na druhou stranu.by se to vyplatilo. že by ty děti byly schopný s sebou spolupracovat...takže by se jim to potom i vracelo,“* říká k této problematice respondent č. 2. Z rozhovorů bylo patrné, že určité mezery jsou způsobeny tím, že s dětmi je zacházeno jako s „autisty“ a ne jako s „dětmi, které mají autismus“. Při jakékoli práci s těmito dětmi, musíme vycházet z toho, že jsou to stále děti, i když mají jistý druh postižení. Aktuálně se řeší, zda má moderní technologie pozitivní či negativní dopad na rozvoj dětí s PAS. Jak bylo řečeno, jsou jisté hry na tabletech či počítačích, které mohou dítěti dopomoci například s rozlišováním barev či určováním tvarů. A také, i když by se na to nemusel brát zřetel, je moderní technologie pomocníkem pro rodiče. Péče o dítě s PAS je náročná nejen psychicky, ale také z hlediska času. Rodič si potřebuje vyřídit své věci a také si odpočinout. A pokud mu k tomu dopomůže, když si je dítě schopno samo hrát na tabletu, tak je to jistě prospěšné. Také bylo zjištěno, že od doby, kdy děti používají dotykové displeje, častěji využívají ukazování na předměty. Což u dětí s autismem není běžné.

Jak je patrné individuální hra je tedy velmi podstatná, ale nesmí se opomíjet práce ve skupině. Pokud se s dítětem bude pracovat ve skupině od útlého věku, pomůže mu to s následnou socializací i letech budoucích. Práce ve skupině je velkou součástí terapií obou organizací. Skupinové nácviky sociálních dovedností jsou často dobrovolné, ale rodiče této služby využívají. Jelikož jak bylo řečeno, se tento typ práce s dítětem velmi málo praktikuje ve specializovaných školách. Proto aspoň tyto organizace se snaží děti naučit pracovat ve skupině. Terapeutické skupiny mají různé metody. Ale shodují se v tom, že téma hry musí být vždy v zájmu dítěte. Aby snáze udrželo pozornost. Například v rámci jedné terapie je praktikována hra „Co máš rád?“, kde děti vypráví o svém zájmu a následně ostatní děti o tomto tématu povídají také. *„Na našich nácvikách děláme různé hry..které zaměřujeme právě i na tu skupinovou práci...třeba často děláme..že děti sedí v kroužku...nebo se je snažíme udržet..aby*

*seděly...a taky se snažíme jim udržet pozornost..často v kroužku sedí...ale nezajímá je co se tam děje..tak vždycky čekáme až budou děti dávat pozor..nebo když jedno nedává..tak se aktivita přenesse na něj a doptáváme se ho..aby byl součástí..například děláme rozhovory...u všech dětí víme co mají rády..to nám sdělí rodiče nebo to sami vypořádáme..a tyto jejich zájmy jsou jejich témata k hovoru..říkají co mají rádi..a podle vzorové tabulky se jich ostatní děti doptávají třeba proč to mají rádi..nebo další doplňující dotazy..často za naší podpory a pomoci..ale výsledky opravdu jsou..poté se další dvě děti baví o tom co to třetí má rádo a proč a zkouší se jejich pozornost v tématu..vše je to samozřejmě zaštitěné odměnou..tedy motivací..jinak by to nedělaly (smích)“ popisuje respondent č. 3 skupinovou hru v rámci terapie.*

### **6.6.2. Vzdělávání v oblasti hry**

Hra u dětí s autismem je velmi specifická a proto, je těžké s ní začít pracovat bez předešlého vzdělávání. To je podstatné jak pro odborníky, kteří s těmito dětmi pracují na rozvoji hry a samozřejmě také pro rodiče. Všechny oslovené organizace mají mnoho možností doplňkového vzdělávání. Vzdělávání je vedeno formou seminářů, workshopů či vzdělávacích pobytů.

Semináře jsou vedeny oběma organizacemi. Respondentem č. 1 bylo sděleno, že mají semináře speciálně zaměřené na hru a volný čas. Vidí zde důležitost vzdělávání v tomto ohledu, jelikož semináře se častěji zaměřují na rozvoj všech možných dovedností, ale zapomíná se na vyplnění volného času. Který se u dětí nejčastěji vyplňuje hrou. Součástí semináře jsou přednášky zaměřeny na typické deficity u dětí s PAS, také hra jako prostředek pro rozvoj komunikace a sociálních vztahů, součástí je zde i nácvik samostatné hry a hry v kolektivu. Přednášky často obsahují i část workshopu, kde se rodiče učí, jak vytvářet herní pomůcky pro své děti. *„máme víc těch přednášek..jedna je pro organizace..nebo pro nějaký pracovníky.. který s tím pracují..a pak pro rodiče..často to spojuju s workshopem..že napřed mluvim teoreticky nějakou dobu a pak se přesunem na ten workshop. kdy vyndáme kamery nebo i foťáky..děláme nejenom nácvik hry s videem . ale i s fotoplánkem..kde vycházíme z lega..když jsme koukali na lego..tak jsme dostali takový nápad.“* popisuje přednášku respondent č. 2 . V organizaci, kde působí respondent č. 1 je školení také současně pro rodiče a pro odborníky. Obě tyto skupiny dostávají přesný metodický postup různých her, který je zapsán ve zprávě. Každý rodič také dostane ve zprávě informaci o aktuální úrovni jeho dítěte a typy na konkrétní hračky či jiné pomůcky. V této organizaci je také možnost zapůjčení pomůcek. To slouží zejména k vyzkoušení hračky před jejím zakoupením, aby rodiče zjistili, zda jejich dítě najde v této

hrače svůj zájem. Workshopy jsou zde samostatné formy školení, které jsou vedeny odborníky rané péče zpravidla jednou měsíčně.

Další vzdělávání je v rámci pobytů pro rodiny s dětmi. Tyto pobyty jsou často z velké části zaměřeny na téma hry. Jsou to několika denní akce, které se účastní odborníci, rodiče s dětmi s autismem, ale také jejich sourozenci. Je to tedy i terapie pro celou rodinu. Pobyt je rozdělen do bloků, které se skládají z terapií, workshopů, a svépomocných skupin rodičů. *„na pobytech se pracuje i na hře..jsou tam dopolední bloky. kdy rodiče obcházejí různé terapie. kde je zařazena i ta hra..ted' zařazujeme hru i ve dvou ..ve třech ..ve čtyřech...záleží jaké máme děti..tam se pracuje i s rodiči...tam je to hodně o tý rodině...skupinový terapie..jako pro ty rodiče..je tam vždycky nějaký psycholog a probíhá i terapie a konzultace s rodičema...je to hodně komplexní...rodiče na všechno koukaj..takže se to jako učej... že to sledujou..a pak probíhají konzultace..kdy člověk jim říká že si myslí že s dítětem by bylo vhodné začít dělat tohle a tohle rozvíjet..a potom by bylo dobré i tohle..ale s tím ještě počkejte protože máte podstatnější věci co je potřeba rozvíjet“*

### 6.6.3. Implementace hry

Vybrání a aplikace správné hry, je vždy složitý proces. Prvním krokem je vždy diagnostika klienta. Ta se provádí hned v prvním kontaktu s organizací. Dítě je podrobena speciálně pedagogickému vyšetření, kde je určeno na jaké úrovni se právě nachází. Rodiče vyplňují dotazník, aby bylo zřejmé, jak si dítě hraje v domácím prostředí. Vyšetření dítěte je vedeno formou hry. Je posazeno k hernímu stolku, kde mu jsou předloženy různé videoscénáře her. Začíná se na těch nejsnazších, jako jsou kostky a přechází se k hrám složitějším. Dítě má tuto diagnostiku často zařazenou do svého denního plánu, aby se předcházelo negativní reakci. Také je motivováno odměnou, jak věcnou, tak formou pochval a oceňování. Proces, kdy si dítě hraje a zkouší se tak jeho úroveň je popisována respondentem č. 2 takto: *„pracuje se strukturou. protože to dítě ví..že ho čeká hra. takže tam má nějaký režim. zadruhé dítě sleduje vizuální podporu na videu. takže ví co má dělat. ví jak to má dělat...zatřetí je tam nastavená motivace... která je nastavená předtím..neříkám mu jen. že to má dělat...pracuju s pozitivníma nanoseriema. takže dítěti nic nenařizuju..snažím se pracovat s tím "ano".. celou dobu dítě oceňuju konkrétně..takže to není. že by člověk řekl ať dítě sedne. ale je to složitější proces..ale i tak se stane . že dítě si pak hrát nechce..nebo neví jak. ale pak třeba můžu přijít s tím. že dítěti dopomůžu...vezmu jeho ruce.a jeho rukama za něj mu to pomáhám..aspoň na začátku..a pak mu je pomalu pouštím. a snažím se aby to dělalo samo“.*

Výběr konkrétního typu hry je čistě individuální. Každé dítě je jiné, je na jiné úrovni a má jiné potřeby, co se týče rozvoje. Výběr hry tedy závisí na předešlém vyšetření. Dle toho odborník zjistí úroveň a může odhadnout, kterou hrou by se dítě nejlépe rozvíjelo. Vše také závisí na konzultaci s rodiči dítěte. Při výběru správného typu hry se také musí zohlednit zájem dítěte. Hra je prvotně pro zábavu, tedy dítě by ji mělo dělat rádo a nemělo by ji brát jako práci. Pokud se zhodnotí, že dítě na to vývojově má, je podle respondenta č. 3 vždy lepší když se již začne pracovat ve skupině, nebo aspoň ve dvojici. K tomuto říká: *„tam záleží i to, že vývoj hry je v jednom..ale i ve dvou..takže samozřejmě se stane. že já si řeknu..že to dítě buď pracuje na nějakým vývojovým stupni ve kterým je...ale když už dítě na to trochu má. tak se snažím zapojovat druhého člověka..když je tam ten blok. tak tam zapojím rodiče..ale když má třeba sourozence... tak aby to trénoval doma s nim..a nebo ho poslat právě na nějaký ty skupinový nácviky..protože si myslím že když na to aspon trochu má. aby si hrálo s někým jiným...protože super je ..když to dítě má vývoj hry samo o sobě..protože se nenudí..vývojově mu to hrozně pomůže..ale snažím se...důležitěj mi přijde hlavně ten kolektiv“*

Při zavádění správného typu hry, je velmi podstatná role rodiče. Zde je velmi důležité, aby nejen pochopil různé typy hry sami o sobě, ale aby také pochopil jejich význam. Často se na konzultacích setkávají s prvotní nedůvěrou. Jsou rodiče, kteří přichází s ostychem, a trvá jim déle, než funkci rozvoji hry porozumí. Ale všichni pracovníci mají většinou pozitivní zkušenost. Respondent č. 2 popisuje spolupráci s rodiči takto: *„je pravda.že nácvik pomoci těch videoscenářů je hrozně časově náročnej..takže podle mě je pro mnoho rodičů tohle překážka to dělat..ale nemyslím si. že by jim vadila ta forma..většina rodičů vidí. že jejich dítě se koukne na video a je schopný to zopakovat celý..tak většinou se setkávám s tím. že ty rodiče jsou dojatý..protože vidí třeba poprvý si svoje dítě hrát..takže většinou se jim to fakt líbí a nevadí jim na tom pracovat dál..ale samozřejmě se setkávám i s rodičema. kterým to přijde jako něco divnýho..pak je potřeba to s nima víc probrat...jako já to s nima vždycky probírám..jsou z toho zaskočený..jako ze všeho možnýho..ale pak když to člověk s nima víc probere..tak to pochopěj“.*

Také bylo řečeno, že bez spolupráce rodiče, je tato práce jen „chození v kruhu“. Učení se her je tedy práce pro celou rodinu. Rodiče musí pochopit její význam a důležitost a podporovat dítě v rozvoji této schopnosti.

## 7. Závěr

V teoretické části bakalářské práce byla popsána porucha autistického spektra. Tato porucha byla rozepsána dle triády problémových oblastí, jelikož je to porucha pervazivní, čili všepřonikající. Tedy zasahuje oblasti sociální interakce a sociálního chování, komunikace a představitosti, zájmů a hry. Všechny zasažené oblasti jsou důležitou součástí správného vývoje jedince a jejich deficit může způsobovat mnoho problémů do budoucího života. Někdy je těžké říci, která oblast z popsané triády je nejzávažnější. Všechny oblasti jsou podstatné a také s sebou navzájem souvisí. Při komunikaci je těžké vypustit sociální interakci, také hra je velmi složitá bez sociálních vazeb, sociálního chování a komunikaci.

Dále byly popsány jednotlivé poruchy autistického spektra. Byly zde vypsány základní znaky, čím se tyto poruchy vyznačují a čím se od sebe navzájem odlišují. Mezi poruchy nejčastěji spojované s poruchou autistického spektra patří v České republice hlavně dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětská desintegrační porucha, jiné pervazivní poruchy a Rettův syndrom. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí se do této poruchy řadí také hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby a pervazivní vývojová porucha nervové soustavy. Ale u nás nejsou tyto dvě poruchy tolik probádány a mnozí odborníci je ve svých publikacích nezařazují.

V další kapitole teoretické části je tato práce zaměřena na autismus a hru, kde je vysvětlen význam hry pro zdravého jedince. Je zde popsáno jak je hra důležitá pro správný vývoj a také vybrány a popsány základní hry, které se projevují v určitém věkovém pásmu u dětí zdravých a analogicky k tomu projevy dětí s poruchou autistického spektra na stejný typ hry.

V poslední kapitole teoretické části je popsáno, co je třeba ke správnému rozvoji hry u dětí s PAS. Jak si rodič může ulehčit práci a vyvarovat se negativní reakci na hru. Kapitola zde pojednává hlavně o motivaci, která je pro hru velmi zásadní. Také o strukturovaném učení, které je podstatné pro udržení jedince v klidu, a tedy je poté snazší s tímto jedincem pracovat.

Výzkum vedený v této práci byl rozdělen na dvě části. Na předvýzkum, neboli první fázi výzkumu a hlavní část výzkumu, tedy druhou fázi výzkumu. V první fázi bylo cílem zmapování rolí pomáhajících pracovníků při podpoře rodiny v rozvoji hry u dětí s PAS. Mapování vzniklo na základě rozhovorů s pracovníky organizací, které se touto problematikou zabývají. A následnou analýzou a porovnáním těchto rozhovorů.

Z výzkumu bylo patrné, že podpora, kterou organizace rodinám poskytují je komplexní. Každý pracovník zastává důležitou roli v celém souhrnu služeb, péče a pomoci těmto rodinám. Všichni pracovníci jsou mezi sebou propojeni a působí jako jeden celek, který je schopen pomoci mnoha rodinám najednou. Díky jejich kooperaci je i takto v zásadě nová nemoc ošetřena jak nejlépe jde. Pracovníci vědí jak rodinu podpořit ve hře a jak rodiče naučit si správně se svým dítětem hrát. Jak dítě samo naučit si hrát a tím pro něj udělat hru zábavnou činností a ne jen nácvikem. Dle analýzy všech rozhovorů s respondenty bylo vyzorováno, že nejvíce pracovníků, kteří se dostanou do kontaktu s hrou, jsou pracovníci rané péče. Proto byla na tyto pracovníky zaměřena druhá část výzkumu. Kde se podrobněji zkoumá význam hry pro jedince s PAS. Z rozhovorů bylo patrné, že zásadní je správná a hlavně včasná diagnostika. Na základě diagnostiky, která je vedena odborníky, se navrhne rodině správný typ hry, který by měla s dítětem trénovat a rozvíjet. Samozřejmě rodiče i odborníci potřebují v tomto tématu školení. Školení jsou vedena jak pro rodiče, tak pro odborníky formou přednášek na pracovištích. Rodiče se také mohou účastnit workshopů, kde jim pracovníci rané péče pomohou s přípravou herních pomůcek a ukážou jim jak si je vytvořit i doma. A také mohou využít pobytů pro rodiny s dětmi s PAS, která obsahují jak školení, tak workshopy. Také jsou zde bloky terapeutické.

Také bylo vyzkoumáno, že v oblasti hry jsou jisté mezery v oblasti skupinových her. Skupinové nácviky interakcí a her jsou vedeny prakticky až v organizacích, kam se děti dostávají později. Ale jak bylo zjištěno, specializované školky se zaměřují pouze na hru individuální. Tedy dítěti sice pomáhají rozvinout určitou schopnost, v které zaostává, avšak nepodporují jeho sociální rozvoj. Ten je pro mnoho pracovníků zásadní. Hra je totiž nejlepší cestou ke komunikaci a je škoda, když se tato schopnost začne rozvíjet pozdě. A tím i mnohem složitěji a časově náročněji.



## 8. Seznam použitých zdrojů

1. BAZALOVÁ, Barbora a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Poruchy autistického spektra: v kontextu české psychopedie. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 278 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-802-1059-306.
2. BEYER, Jannik, Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 98 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7157-3.
3. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 405 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-755.
4. GRIFFIN, Simone a Dianne SANDLER. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 129 s. ISBN 978-802-6201-779.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
6. JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. *Autismus V. Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2001.
7. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 188 s. ISBN 978-80-7290-383-2.
8. MOOR, Julia. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 202 s. ISBN 978-807-3677-879.
9. NEWMAN, Sarah. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, 2004. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-872-4.
10. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-717-8923-2.
11. THOROVÁ, Kateřina a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 453 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7091-7.

## Internetové zdroje:

12. Asperger's syndrome. *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for research* [online]. Geneva, 1993 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf?ua=1>
13. Atypický autismus. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99)* [online]. 2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
14. Dětská dezintegrační porucha. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99)* [online]. 2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
15. Dětský autismus. *Autismus.cz* [online]. Praha, 2007 [cit. 2015-07-01]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>
16. Poruchy autistického spektra. *Autismus.cz* [online]. Praha, 2007 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/2.html>
17. Raná péče. *APLA Praha* [online]. 2011 [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/rana-pece-2.html>
18. Rettův syndrom. *Autismus* [online]. 2007 [cit. 2015-07-04]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/rettuv-syndrom.html>
19. Rettův syndrom. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99)* [online]. 2014 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
20. Strukturované učení. *Autismus.cz* [online]. 2007 [cit. 2015-07-11]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>
21. Vzdělávání žáků s autismem v hlavním vzdělávacím proudu. *Vzdělávání a autismus* [online]. 2009 [cit. 2015-07-12]. Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/vzdelavani-a-autismus>
22. Zápis ze setkání rodičů a pracovníků rané péče 19.4.2012: Návlek a rozvoj hry u dětí s PAS s pomocí videa. *APLA Praha* [online]. 2012 [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/zapis-ze-setkani-rodicu-a-pracovniku-rane-pece-19-4-2012.html>

## 9. Přílohy

### Příloha č. 1- Soupis respondentů

Číslo respondenta	Jméno respondenta	Pozice respondenta	Organice kde působí
DRUHÁ FÁZE VÝZKUMU			
Respondent č. 1	Bc. Jan Kouřil	Vedoucí rané péče	APLA Praha, Střední Čechy, o.s.
Respondent č. 2	Bc. Klára Straussová	Vedoucí nácviků sociálně-komunikačních dovedností	Centrum Terapie Autismu s.r.o
Respondent č. 3	Mgr. Petra Jantošová	Vedoucí nácviků hry a komunikačních dovedností	Centrum Terapie Autismu s.r.o
PRVNÍ FÁZE VÝZKUMU			
Respondent č. 4	Mgr. Johana Schovánková	Osobní asistentka	APLA Praha, Střední Čechy, o.s.
Respondent č. 5	Mgr. Lenka Bittmannová	Speciální pedagog	APLA Praha, Střední Čechy, o.s.
Respondent č. 6	Zuzana Matějů	Asistentka pedagoga	Základní škola, Praha 4, Ružinovská 2017
Respondent č. 7	Bc. Jan Kouřil	Vedoucí rané péče	APLA Praha, Střední Čechy, o.s.
Respondent č. 8	Mgr. Michaela Palková	Klíčový pracovník	APLA Praha, Střední Čechy, o.s.

## **Příloha č. 2 - Výčet souboru užítých otázek v rozhvorech**

### Výčet užítých otázek v první fázi výzkumu:

- 1) Jaké možnosti podpory rodiny máte z vaší pozice?
- 2) Při jaké příležitosti se dostáváte do styku s klientem?
- 3) Jak probíhá proces, při kterém se stanovuje, jaké typy her budou nejlépe přijímány klientem?
- 4) Jak probíhá podpora rodiny při rozvoji určitého typu hry?
- 5) Jak se pracuje s dítětem při rozvoji hry a jaké jsou metodiky hry?
- 6) Jak často se ke klientovi dochází?
- 7) Mají rodiče možnost školení v tématu hry. A jak takové školení probíhá?
- 8) Jak se využívá videozáznam při podpoře hry?
- 9) Využíváte další podobné metody pro nácvik hry?

### Výčet užítých otázek v druhé fázi výzkumu:

- 1) Jaká je vaše pozice v organizaci?
- 2) Jací pracovníci se u vás dostanou do kontaktu s hrou?
- 3) Jak probíhá proces, kdy se zjišťuje, že je potřeba hra rozvíjet?

- 4) Jak se hry tvoří? Kdo je tvoří? (inspirace)
- 5) Jak poznáte, kterou hru aplikovat? (Jak se pozná, že tato hra je nejlepší a je dobré ji rozvíjet?)
- 6) Máte pobyty pro rodiny s dětmi a rodiči, kde se hra rozvíjí? Jak na těchto pobytech probíhá podpora rodičů?
- 7) Když se utvoří plán, jak často dítě chodí na konzultaci/ trénink?
- 8) Co si představit když se řekne autismus a hra? Rozdíly mezi běžným dítětem a dítětem s PAS.
- 9) Jsou podle Vás nějaké mezery? Něco ke zlepšení v této oblasti?
- 10) Jaké jsou vaše sezení s rodiči? Školíte je jak se má hra aplikovat? Není těžké rodičům jejich vlastních dětí říkat, jak si mají s dítětem hrát? Jaké jsou reakce?
- 11) Pořádáte přednášky v oblasti hry? Pro koho jsou a jaká je jejich náplň.?
- 12) Jaký je Váš názor na hru pomocí moderní techniky? (speciální hry na tabletech/ PC)

## **Příloha č. 3 - Transkripce rozhovorů**

- **Respondent č. 1**

### **Jaká je vaše pozice v organizaci?**

do nedávné doby jsem byl vedoucí rané péče...a nyní se tato služba nazývá středisko včasné intervence..tedy jsem vedoucí včasné intervence

### **Jací pracovníci se u vás dostanou do kontaktu s hrou?**

Tak u nás..když beru jen naše středisko..tak vlastně asi každý...jak všichni poradci...tak psycholožka..vedoucí ABA terapie...no prostě všichni s ní nějak přijdou aspoň do kontaktu

### **Jak probíhá proces, kdy se zjišťuje, že je potřeba hra rozvíjet?**

udělá se takové základní vyšetření..tedy pedagogický..není to vyšetření diagnostický..je to vyšetření na úroveň orientačních schopností..na základě toho se stanoví jaký typy činností je dobré rozvíjet..který podpořit..nebo který dodat..a vlastně s těma se bude dále pracovat

### **Jak se hry tvoří? Kdo je tvoří?**

my netvoříme hry..my vycházíme z obyčejných her..jak si hrajou zdravé děti..jen na základě vyšetření prostě zjistíme na jaké úrovni se dítě nachází..pak dle toho se zvolí správný typ hry..podle toho co je potřeba rozvíjet..udělá se takový plán..pracujeme hlavně s nahráváním scénářů her na videa..to se nám osvědčilo a má to dobré výsledky..funguje to tak..že hra se natočí na video ..kde jsou vidět jen ruce jak si hrají s určitou hračkou..třeba stavění kostek do komínu..s těma stejnýma kostkama pak zkusíme hru s klientem...pouštíme mu video a pak mu pomáháme si hrát..pokud mu to nejde..tak nejdřív za mu přidržujeme ruce a pomáháme..a postupně ho necháme aby si stavělo samo

### **Jak vypadá tvorba videoscénářů?**

Video se natáčí z pohledu dítěte..tedy jsou vidět jen ruce a ta hračka..nemělo by to být příliš dlouhý..aby dítě udrželo pozornost a taky je dobrý když je natočena hračka..která je v okruhu zájmu dítěte..tedy pro kluky nějaká auta..často vlaky a tak dále..taky pomáhá když se video doprovodí nějakým zvukem nebo hlasem..jako traktor zajíždí ho ohrady..brm brm...tyto videa se pak dětem pouští opakovaně..a je tam použitá hračka..se kterou si ten klient bude reálně hrát..když už dítě zvládá hru samo..tak scénář můžeme samozřejmě rozvíjet a prodlužovat...ty scénáře jsou různé...to prostě závisí na úrovni klienta...základní třeba ty kostky..nebo auto jedoucí do myčky..a pak mohou být i sociálního charakteru jako je krmení panenky nebo plyšových zvířat

### **Jak poznáte, kterou hru aplikovat?**

ono je to hodně různorodý..vždy musíme vycházet z úrovně toho dítěte..my máme děti od poměrně těžkého postižení po děti ..který jsou nadprůměrně inteligentní..a třeba ten autismus tam není tak hluboký..takže ty hry se pohybují od úplně základních..manipulačních nebo konstrukčních a tak dále..až po různé společné hry..trénuje se prohra..trénují se společenské hry opravdu..tedy je to na celý škále...pracuje se na úrovni individuálního vztahu toho pedagoga s dítětem..kdy se nacvičuje třeba ta manipulace s kostkami nebo nějaká jednoduchá hra s autíčkem

### **Máte metodiku pro každou tu hru?**

ono to vychází ze strukturovaného učení..a vyhledávání těch postupů..s tím souvisí veškerý nácvik..jemný motoriky..a dalších dovedností..který se v té hře pak promítá dál..není jen o samotném nácviku učit dítě stavět komín z kostek

### **Máte pobyty pro rodiny s dětmi a rodiči, kde se hra rozvíjí? Jak na těchto pobytech probíhá podpora rodičů?**

jasně..pobyty máme..jak pro rodiče s dětmi s autismem..tak můžou jet i sourozenci..pobyty jsou několikadenní..jsou rozděleny do bloků..kde ráno jsou často nějaké přednášky..nácviky

různých dovedností a taky se hledí na rozvojové aktivity...pak tam jsou také pohybové..hudební nebo výtvarné aktivity..rodiče se všeho mohou účastnit..někdy aspoň pozorováním ..a sami se tím vlastně učí..jak v ty dovednosti rozvíjet..také mají možnost si vyměňovat své zkušenosti mezi sebou..postěžovat si a tak dále..odpoledne se jde společně na vycházku...je to prostě taková intenzivní komplexní služba..dost náročná..ale účinná

### **Když se utvoří plán, jak často dítě chodí na konzultaci/ trénink?**

standardně si rodiny objednávají konzultaci dle potřeby..někdy je to na začátku tý služby trochu intenzivnější...nicméně hodně rodin postupem tý služby tu preferenci rozmělnuje...takže už není tak častá

### **Na konzultaci jezdí poradce rané péče?**

to jezdí poradce raný péče..každý poradce má svoje rodiny..má je rozdělený..a o ty se stará konkrétně...tedy ta rodina se ozve..a domluví se termín konzultace..poradce tam jede..dělá nebo zreviduje s rodičema ten plán..domluví se s rodičema na čem dál pracovat..zpracuje to písemně..to jim pak pošle...no a oni podle toho tak nějak jedou...na další konzultaci se to reviduje znova..takže když se dítě zlepší..tak se zaznamená ten posun..a ty nároky se zvyšují..to se týká těch konzultací..který jsou jednou měsíčně..někdy jsou častěji..někdy se zase prodlužuje ten interval...pak jsou ty nácviky...a ty jsou jako uzavřený blok..kdy většinou je to po týdnu

### **Školíte je jak se má hra aplikovat?**

určitě..když ot v rámci nějakého nácviku..tak jim dáváme přesný nějaký metodický postup..kterej mají napsanej ve zprávě..aby se k tomu mohli vracet...je tam aktuální úroveň toho tréninku..rozepsaná..k tomu často dáváme typy na konkrétní hračky..nebo jiný pomůcky..který s tím souvisejí..nebo jim dáme odkaz na internetu..aby se mohli podívat a zjistit jestli o to mají zájem nebo ne..a máme půjčovnu pomůcek a hraček..kde mají možnost spoustu věcí si vypůjčit ..ještě před tím než to koupejí..zda to má pro to dítě smysl..zda ho to baví



### **Pořádáte přednášky v oblasti hry? Pro koho jsou a jaká je jejich náplň. ?**

určitě..přednášek pořádáme spousty..když se podíváte na náš web..konkrétně na sekci "vzdělávání" ..tak tam uvidíte..plno různých školení...ty pořádáme jak pro odborníky..tak pro rodiče...jedno školení je zaměřené právě na hru..nebo na hru a volný čas...to bylo zrovna nedávno...jinak máme školení v celé škále

### **Jaký je Váš názor na hru pomocí moderní techniky?**

určitě kladný..my využíváme tablety i počítače...na moderní techniku..rspektive na využití tabletů byla vlastně taky jedna přednáška...určitě u dětí s PAS rozvíjí různé dovednosti..taky skvěle vyplňují volný čas..nebo se dají použít i při relaxaci a hlavně..a to oceňují zejména rodiče...je to dobrá motivace..když potřebujete..aby dítě udělalo nějakou činnost..tak tablet je motivace..která zabírá často....ale není dobré když dítě na tabletu úplně lpí..takže doporučujeme rodičům..aby dětem nastavily hranice..například formou..že dětem se řekne. že tablet je rodičů a dítě si ho může jen půjčovat..že mu nepatří..

#### **• Respondent č. 2**

### **Jaká je vaše pozice v organizaci?**

no to je trochu složitější, protože já tam dělám, hodně...celkem, velké počet různých terapií, nebo prací, nebo tak...částečně jsem zástupce ředitele. Pak dělám individuální nácviky s dětma, nácviky právě hry, skupinové nácviky sociálních a komunikačních dovedností. Tam jsem i jako metodik toho. To jsou věci, které jsem také rozpracovávala, takže to také přednáším. Pak teda dělám přednášky, školení. Pak dělám diagnostickoterapeutický bloky. Kdy přichází rodina, kdy přichází rodina, kde pracuju s ní a pak s dítětem. Víc věcí by se našlo. Jezdím na pobyty. A videotrenér jsem taky.

### **Jací pracovníci se u vás dostanou do kontaktu s hrou?**

my tu hru máme aplikovanou hlavně terapií, protože si myslím, že hra je hodně důležitá pro vývoj dítěte. a bohužel děti mají s ní dost problém a málokdy tam vzniká spontánní hra. Možná nějaká manipulace s předměty..řazení...zdravý vývoj v tý hře tam není. takže s tou hrou máme propojenou hodně.. protože je důležitá.. spousta pracovníků se s ní dostane do kontaktu. Protože máme třeba intenzivní terapii.. tu teda dělám taky. tam pracuju právě s těma dětma, tam je zařazen taky blok hry. tam ty děti s ní pracuju. takže je nejvíc pracovníků, tam se všichni potkaj. moje máma je metodik tý hry. ta s tím přišla. společně s paní doktorkou Havelkovou.takže ta s tím určitě pracuje taky. ty další skupinový nácviky sociálních komunikačních dovedností.právě kde jsou 4 děti s autismem, kde se sociálně komunikační dovednosti učí skrz hru. vždycky maj společnej plán kterej maj vytvořit. to je vždy nějaká forma hry. jako asi většina . na té individuální terapii. by většina taky měla pracovat s hrou.

### **Jsou i školení pro Vás?**

většinou zaškolujeme jak s tou hrou pracovat. chodí se dívat na nás jak s hrou pracujeme. jinak přednášku nevím jestli jsem dávala. pokud máme přednášku pro rodiče tak tam zveme i pracovníky.ono je dobrý si to osvěžovat, ty věci. ne jenom prakticky. ale i teoreticky. ona ta přednáška je dost praktická. a když vytváříme nový scénáře. tak se tam vždy dostane s tím do kontaktu víc pracovníků.

### **Jak probíhá proces, kdy se zjišťuje, že je potřeba hra rozvíjet?**

záleží jaký je první kontakt s tím dítětem. v jakým přichází. napřed je posíláme na diagnosticko-terapeutický blok. kdy tam to vedu já nebo právě máma a teďkon to vedu nově . asi tři měsíce. a tam právě přijde dítě a ta diagnostika je v tom že zkoumám jak na tom to dítě je. v čem má největší mezery v čem je potřeba aby se posunulo a rovnou sleduju zda je tam problém s tou hrou.

### **To probíhá prakticky jak?**

probíhá tak. že mu dám dotazník. nebo teda na rodiče. jak si zrovna hraje doma. a pak zkoumám v jaký vývojový fázi tý hry. když je úplně na začátku.že si vůbec neumí hrát ani sám. tak

doporučuju aby se s ním začlo s ním pracovat v rodině nebo aby se docházel na individuální nácviky.

### **Tedy je rovnou posazený ke stolečku a zkoušíte, co umí a co neumí?**

jo. dám mu nějaký jednoduchý. napřed videoscénáře. pracuju s metodou hry těch videoscénářů. a nebo když už je větší to dítě, často má nějakou vizuální podporu. málokdy dám . že by tu tu vizuální podporu nemělo.

### **Spolupracují ty děti?**

jo tak někdy se vztekají. ale zaprvý se pracuje se strukturou. protože to dítě ví že ho čeká hra. takže tam má nějaký režim. zadruhé dítě sleduje vizuální podporu na videu. takže ví co má dělat. ví jak to má dělat...zatřetí je tam nastavená motivace.. která je nastavená předtím..neříkám mu jen . že to má dělat...pracuju s pozitivními nanoseriema. takže dítěti nic nenařizuju..snažím se pracovat s tím "ano".. celou dobu dítě oceňuju konkrétně..takže to není. že by člověk řekl ať dítě sedne. ale je to složitější proces..ale i tak se stane . že dítě si pak hrát neche..nebo neví jak. ale pak třeba můžu přijít s tím. že dítěti dopomůžu...vezmu jeho ruce.a jeho rukama za něj mu to pomáhám..aspoň na začátku..a pak mu je pomalu pouštím. a snažím se aby to dělalo samo

### **Jak se hry tvoří? Kdo je tvoří?**

vymýšlíme no..my pracuje hlavně s těma audioscenářema..to je že se natočí dítě..natočíme si sami sebe jak si hraje...není to videotrénink..to není dobrý to zaměřovat...protože videotrénink je..práce s rodinou a s celým rodiným systémem... je to terapie. dva roky trvá výcvik než se člověk stane videotrenérem..minimálně dva roky..je to práce s tou rodinou..popisuje nějaký problém třeba..a tohle je nácvik pomoci videoscénářů..což je jen vizuální podpora...videomodeling...mají stejné hračky jako jsou na tom videu

### **Ty si můžou u vás vypůjčit?**

většinou pracujeme s hračkama který máme..na ty máme videoscénáře...a tam pracujeme když k nám dítě chodí na nácvik...ale když pracujou doma. tak my chceme aby natáčeli své vlastní videoscénáře..protože kdyby si půjčovali naše. kdyby k nám dítě chodilo na nácvik. tak by ho to nebavilo..protože by to doma s nim už dělali spousta krát..a zadruhý bysme museli furt točit nový a nový scénáře..a taky je dobrý když to delají s hračkama který maj..a taky když rodiče jsou aktivní v tom to připravovat...ale máme třeba workshop. kdy tam přinesou vlastní hračky..a natočej si to a my jim pomůžeme s tím jak to vytvářet.

### **A inspiraci pro ty hry?**

v hlavě...samozřejmě pracujeme s vývojovou psychologií..jak je prostě vývoj hry..jaký to má stadia...takže máme jednoduchý scénáře..máme stavění věží..máme manipulaci s předměty..řazení..pak už můžou přicházet složitější a složitější scénáře...ale většinou to je. že máme k dispozici. nějaký hračky..snažíme se je mít..často takový..aby byly zábavný..aby byly dostupný pro ty děti jinde..je dobrý když to dítě má možnost je vidět jinde..třeba ve školce...a říct si "jo tohle znám a vím jak si s tím hrát"...takže není dobrý mít úplně speciální hračky..takže máme takový dost běžný..jako Duplo..nebo takový ty koleje dřevěný..nebo nějaký kostky ..panenky..a tak...a nad tím se zamyslíme..si dáme schůzku jednou za čas..nebo na pobytech to děláme po večer nebo po nocích..a natáčíme co nás napadne..zase lidi co mají děti.. tak mají výhodu..protože vidí ty děti si hrát..a pak je napadne plno věcí...já mám teď synovce..malýho ve třech letech..takže taky napadne spousta věcí..a taky si člověk pamatuje..když měl třeba sourozence...já jsem měla tři ( smích)

### **Jak poznáte, kterou hru aplikovat? Ale o tom už jsme se bavily.**

v naší organizaci rozvíjíme hru pomocí videoscénářů a plánek..a to společně s využitím metodiky vyvinutý v C(T)A)

### **Jak poznáte, že ta daná hra je nejlepší a je dobré jí rozvíjet?**

podle toho co má rádo.. co ho baví..jak vývojově na tom zrovna je..

### **Tedy když poznáte, že toto je potřeba rozvíjet a zrovna ho to nebaví?**

no baví...no není to vždy založený na tom zda ho to baví...je to hrozně o individuálu a o tom jak člověk vycejtí to dítě...když dítě přijde třeba s tatínkem..tak je dobrý tam dát třeba auta...jeho to bude taky bavit a bude na tom s dítětem pracovat...a když vidí..že to tatínka taky baví..tak se spíš bude chtít zapojit...je to prostě individuální...se člověk nad tím zamyslí a většinou přijde na to co to dítě potřebuje

### **Máte pobyty pro rodiny s dětmi a rodiči, kde se hra rozvíjí? Jak na těchto pobytech probíhá podpora rodičů?**

my máme pobyty ..dost podobný jako maj v APLA...protože máma je v APLA zaváděla..a oni je tam furt dělaj..takže máme pobyty pro rodiny...a pracuje se tam i na hře..jsou tam dopolední bloky. kdy rodiče obcházejí různé terapie. kde je zařazena i ta hra..ted' zařezujeme hru i ve dvou ..ve třech ..ve čtyřech...záleží jaké máme děti..tam se pracuje i s rodiči...tam je to hodně o tý rodině...skupinový terapie..jako pro ty rodiče..je tam vždycky nějaký psycholog a probíhá i terapie a konzultace s rodičema...je to hodně komplexní...rodiče na všechno koukaj..takže se to jako učejí.. že to sledujou..a pak probíhaj konzultace..kdy člověk jim říká že si myslí že s dítětem by bylo vhodný začít dělat tohle a tohle rozvíjet..a potom by bylo dobré i tohle..ale s tím ještě počkejte protože máte podstatnější věci co je potřeba rozvíjet

### **Když se utvoří plán, jak často dítě chodí na konzultaci/ trénink?**

většinou konzultaci mám..že mluvím s rodičema o tom co si myslím že je důležitý..a pak částečně jim říkám co si myslím. že je nejdůležitější třeba začít. ale hodně nechávám na nich co oni si z toho vezmou..ptám se jich ..nechávám si to od nich říct..snažím se jim ty věci popsat tak. aby je chápaly..přirovnat je k něčemu..ne autistickému..něčemu běžnému...ale nemám to že bych jim říkala. že to dítě má dělat tohle nebo tohle..důležitý je aby se ten rodič v tom cítil...kdybych jim řekla. že musí dělat tohle. tak by se v tom nemusel cítit dobře

### **Jak vypadá plán z hlediska času? Že toto by dítě mělo zvládnout za určitý čas. Zda koukáte na ty výsledky.**

někdy jo..ale záleží jak vypadá ten blok..jsou rodiče co jsou jenom na ten blok a pak několik měsíců nepotřebujou dál..neříkaj si o další konzultaci..já třeba doporučím rodičům určitý věci..a je je na nich zda potřebujou dál nějaký vedení..nebo jestli chtěj bejt v tom sami..mají ten videotrénink...tím jak je to hrazený ta služba. tak jim nemůžu říkat. že tam musej..stejně podle mě když někdo říká. že něco musej. tak to nefunguje..ale málokterý rodič jde jenom jednou..většinou to nějak jde..já jim samozřejmě doporučím ty služby na začátku..který si myslím. že by byly vhodný

### **Co si představit když se řekne autismus a hra?**

tam je to velkej problem u tech dětí.. hra je jedna z hlavních oblastí kde dítě s autismem selhává..je to velký průšvih. protože je to hrozně obsáhlý..protože hrou se dítě strašně moc věcí..učí se spolupracovat..učí se kooperovat..učí se sociálním situacím..učí se přetlaku emočnímu..učí se zabavit..lokomoce žejo..motivace..pohyb s předměty..všechno jde přes hru..když tam ta hra není tak je to průšvih...ty děti často mají něco. co rodiče popisují jako hru..ale je to právě že si měřej kolečka u autíček..skládaj do řad...ano řady jsou ve vývojovym pořádku..ale dítě u toho setrvá..a zůstava u toho a neposouvá se..tím pádem se samozřejmě nevyvíjí..adekvátně

### **Jsou podle Vás nějaké mezery? Něco ke zlepšení v této oblasti?**

jako co si myslím..je určitě hrozná škoda...školky..mě přijde že málokterá školka...spousta z nich pracuje ve hře v jednom..ale málokdo pracuje ve hře ve dvou..nebo ve skupině...oni nechávají ty děti hrát si jako sami..vedle sebe..ale přitom mi právě ta školka přijde jako idální prostor pro to zavíst tu hru ve dvou...ano..byla by to na začátku práce..ale na druhou stranu..by se to vyplatilo. že by ty děti byly schopný s sebou spolupracovat...takže by se jim to potom i vracelo

### **Tedy ve školkách má každé dítě svůj pracovní stoleček a hraje si samo?**

jsou tak jako sami..nebo tam něco si měřej a pobíhaj a měřej si tam autíčka..přijde mi že ten prostor by měl bejt vyplněnej..nebo by měly být nějaký bloky..i stejně tak maj děti individuální práci u stolečku..tak bych tak raději vzala dvě děti a učila bych je nácviku hry...to mi přijde

důležitější než rozpoznávání barev a přiřazování předmětů do různých krabiček..což sice...ano je to důležité..ale pro život je hra ve dvou mnohem..mnohem důležitější...ta sociální kooperace ...děti nechávají v jejich autistickém světě a autisticky je učej..ale nepřemejšlej nad nimi jako nad běžnejma dětma..a přitom je tam takovýho prostoru...hlavně se přestane bát toho kolektivu..víc toho zvládně i v tý škole

### **Jaké jsou vaše sezení s rodiči? Školíte je jak se má hra aplikovat?**

máme přednášky..ale je pravda..že vzhledem k tomu. že ty přednášky jsou placený.tak ne vždycky nám tam chodí dost lidí..my nejsme placený nikým jiným..platíme si všechno z toho co nám daj rodiče..nemáme člověka co by nám sháněl granty...jsme schopný se zaplatit. takhle vyžít..ale v APLA přednáší taky tu hru. ale já si myslím. že tam chodí dost lidí. protože je zadarmo...ale u nás je lepší ( smích) ...jednou jsme to dali zadarmo a to nám přišlo...strašnej počet lidí...ale máme..občas chodej..a i na tý individuální konzultaci jsem schopná to předat

### **Máte k tomu nějaký manuál?**

není to nic speciálního..základní hry to jsou..tedy manuály nemáme

### **Není těžké rodičům jejich vlastních dětí říkat, jak si mají s dítětem hrát? Jaké jsou reakce?**

je pravda..že nácvik pomocí těch videoscenářů je hrozně časově náročnej..takže podle mě je pro mnoho rodičů tohle překážka to dělat..ale nemyslím si. že by jim vadila ta forma..většina rodičů vidí. že jejich dítě se koukne na video a je schopný to zopakovat celý..tak většinou se setkávám s tím. že ty rodiče jsou dojatý..protože vidí třeba poprvý si svoje dítě hrát..takže většinou se jim to fakt líbí a nevdají jim na tom pracovat dál..ale samozřejmě se setkávám i s rodičema. kterým to přijde jako něco divnýho..pak je potřeba to s nima víc probrat...jako já to s nima vždycky probírám..jsou z toho zaskočený..jako ze všeho možnýho..ale pak když to člověk s nima víc probere..tak to pochopěj..když se nepracuje s rodičem. ale jen s dítětem tak je to ...člověk jede furt jenom dokola..když nezačne pracovat rodič..tak je to k ničemu...musí se to rodičům předávat proč to tak je..přirovnat to k běžnému životu..jak to vnímáme my..vysvětlit jim že to

není nic divného..když se nad tím člověk pořádně zamyslí..tak ono to není nic divného..je potřeba si to uvědomit..zamyslet se nad tím a umět to tomu druhému podat..umět podat.že to není autista..ale dítě s autismem...dnes jsem tam měla tatínka.který byl napřed hrozně uzavřenej..furt koukal nevěřicně trošku..ale když jsme se o tom bavili pak dýl..tak na konci mi přišlo. že to pochopil. že mě takový ty AHA efekty..a zůstal takovej...že se toho tolik nebál

### **Pořádáte přednášky v oblasti hry? Pro koho jsou a jaká je jejich náplň. ?**

máme víc těch přednášek..jedna je pro organizace..nebo pro nějaký pracovníky. který s tím pracujou..a pak pro rodiče..často to spojuju s workshopem..že napřed mluvím teoreticky nějakou dobu a pak se přesunem na ten workshop. kdy vyndáme kamery nebo i foťáky..děláme nejenom nácvik hry s videem . ale i s fotoplánkem..kde vycházíme z lega..když jsme koukali na lego..tak jsme dostali takový nápad

### **To vypadá jak?**

jsou nafocený jednotlivý kroky..nandaný na papír. třeba po třech stránkách na fotku..s lehkým popisama..a číslama..a otáčí se a podle toho se to staví..třeba u kostek..nebo stavebnic..to už je ale pro ty starší děti...ale reagujou na to super..nebo je tam jen jednotlivá fotka..ale to musí bejt u něčeho přehlednýho...a pak právě vyndáme foťáky . kamery a natáčíme ..pokud možno..pokud si přinesou..vlastní hračky..což si většinou nepřinesou...a no a natáče..někdy když jich je víc. tak si utvořej skupinky..a já mezi nimi pobíhám. nebo si k sobě vezmu někoho a pobíháme spolu mezi těma lidma..a komentujeme to

### **Jaký je Váš názor na hru pomocí moderní techniky?**

o tom tu mluvím..o těch počítačích..že dělám s pomocí počítače..ty mám radši..

### **Myslím nějaké speciální hry pro děti s autismem na tabletech. ne co tvoříte vy.**

mě přijde jako že to může něco rozvíjet..máma třeba říkala. že potom co děti mají tablet..tak dělají..co dříve nedělaly..a ted začínají ukazovat..že je to naučí ukazovat na věci . což je



super..ale jinak mi přijde. že se většina organizací nakoupí za šílenný peníze tablety..jako že to má dětem s autismem pomáhat..ale že to je něco co pomáhá těm autistům...ale nepomáhá to těm dětem...něco na tom může bejt..nějaký slovní rozvoj..ale když je třeba deník. když mají vše na papíře..přijde mi to prostě lepší...ano nějaký cvičení jsou tam dobrý...a taky pro rodiče mít dítě s autismem je záhul jak blázen..je to strašně těžký..vychovávat takový dítě..který nedává zpětnou vazbu..nedá rodiči najevo že ho má rádo...ten tablet může pomoci v tom. že prostě si máma může uvařit. může uklidit..což prostě musí dělat..ale nemyslím si. že by to bylo něco . co by těm dětem pomáhalo...je super to mít jako motivaci..tomu se nebráním..dítě mi udělá takových úkolů. je super. že mu můžu dát za odměnu tablet..ale jinak si myslím. že to ty děti hodně uzavírá...nevím. že by je to nějak super rozvíjelo...nemůžeme to generalizovat..to že se to naučí v tabletu. neznamena. že se to naučí v reálnym životě

- **Respondent č. 3**

**Jaká je vaše pozice v organizaci?**

pro C)T)A) pracuju jako speciální pedagog ..a taky vedoucí pobočky

**Jací pracovníci se u vás dostanou do kontaktu s hrou?**

u nás vlastně všichni nějakým způsobem...protože hra je důležitou součástí vývoje dítěte

**Jak probíhá proces, kdy se zjišťuje, že je potřeba hra rozvíjet?**

Tak hlavně při diagnostickém bloku.. kdy se s dítětem na základě vyplněného dotazníku cvičí hra pomocí videoscénáře nebo plánku...při této aktivitě nebo li nácviiku hry je hned zřejmý...jak si dítě dokáže hrát.

**Kdo je u Vás hry tvoří?**

tam záleží i to..že vývoj hry je v jednom..ale i ve dvou..takže samozřejmě se stane. že já si řeknu..že to dítě buď pracuje na nějakým vývojovým stupni ve kterém je...ale když už dítě na to trochu má. tak se snažím zapojovat druhého člověka..když je tam ten blok. tak tam zapojím rodiče..ale když má třeba sourozence.. tak aby to trénoval doma s nim..a nebo ho poslat právě na nějaký ty skupinový nácviky..protože si myslím že když na to aspon trochu má. aby si hrálo s někým jiným...protože super je ..když to dítě má vývoj hry samo o sobě..protože se nenudí..vývojově mu to hrozně pomůže..ale snažím se..důležitěj mi přijde hlavně ten kolektiv

### **Jak poznáte, kterou hru aplikovat?**

už při prvním nácviku hry..kdy dítě pozorujeme a chceme po něm..aby si hrálo pomocí videoscénáře ..pak je jasný v čem to dítě selhává... hru je taky potřebný rozvíjet jako takovou u většiny dětí..ale vždycky se individuálně zaměřujeme na to..co je u dítěte stěžejní...je to vždycky různý..některý děti si dokážou hrát samy a tudíž je důležitý.. nácviky hry ve dvojici..který má taky svoje zásady nebo naopak si některý dítě nedokáže hrát vůbec a no a potom se začíná od jednoduchých videoscénářů jako například stavění silnice.. a společně se dítě učí zvládat i sociální scénáře jako krmení panenky a podobně

### **Máte pobyty pro rodiny s dětmi, kde se hra rozvíjí? A jak na těchto pobytech probíhá podpora rodičů?**

jo jo máme..rodiče zde mají pod vedením psychologa a speciálního pedagoga dvakrát denně rodičovské skupiny..taky jsou pořádaný přednášky.. rodiče sdílejí svoje..zkušenosti i s ostatními rodiči..zároveň se na pobytu učí..jak s téma dětma pracovat..když s nima prochází různé aktivity.

### **Když se utvoří plán, jak často dítě chodí na konzultaci/ trénink?**

děti k nám obvykle dochází jednou týdně..popřípadě dvakrát.

### **Co si představit když se řekne autismus a hra?**

dítě s autismem si obvykle nedokáže hrát..nebo má hru nějakým způsobem narušenou...je pro něj těžký.. si hrálo samo a taky.. aby se zapojilo do hry s vrstevníky a dokázalo s nima kooperovat... každého dítěte s PAS je ale ten rozvoj hry různý

### **Jsou podle Vás nějaké mezery?**

ano, myslím, že by bylo velmi dobré, kdyby ve více zařízeních, kde pracují s dětmi s pas, byli zaměřeny na nácviky hry a to nejen individuální, ale také skupinový. Máme na rozvoj hry propracovanou metodiku, která dětem s PAS velmi v rozvoji hry pomáhá a má u našich dětí výsledky.

### **Jak u vás probíhá nácvik skupinový?**

na našich nácvicích děláme různé hry..které zaměřujeme právě i na tu skupinovou práci...třeba často děláme..že děti sedí v kroužku...nebo se je snažíme udržet..aby seděly...a taky se snažíme jim udržet pozornost..často v kroužku sedí...ale nezajímá je co se tam děje..tak vždycky čekáme až budou děti dávat pozor..nebo když jedno nedává..tak se aktivita přenesse na něj a doptáváme se ho..aby byl součástí..například děláme rozhovory...u všech dětí víme co mají rádi..to nám sdělí rodiče nebo to sami vypočítáme..a tyto jejich zájmy jsou jejich témata k hovoru..říkají co mají rádi..a podle vzorové tabulky se jich ostatní děti doptávají třeba proč to mají rádi..nebo další doplňující dotazy..často za naší podpory a pomoci..ale výsledky opravdu jsou..poté se další dvě děti baví o tom co to třetí má rádo a proč a zkouší se jejich pozornost v tématu..vše je to samozřejmě zaštitěné odměnou..tedy motivací..jinak by to nedělaly (smích)

### **Jaké jsou vaše sezení s rodiči?**

S rodiči je vždycky po čtyřech nácvicích konzultace.. tam se s nima probírá posun dítěte a to v čem je problém.. a v čem by se mělo dítě s pas dál rozvíjet..kde dáváme rodičům doporučení

### **Školíte je jak se má hra aplikovat?**

Ano.

## **Není těžké rodičům jejich vlastních dětí říkat, jak si mají s dítětem hrát? Jaké jsou reakce?**

rodiče jsou obvykle při nácviku přítomní a pokud ne.. tak v jiné terapii dostávají domů videa a na konzultaci jim vše vysvětlíme... co a proč děláme...na individuálním nácviku hry je dobrý.rodiče do hry taky zapojit...je to velmi individuální a některý ty rodiče vše pochopí hned a dělají to správně a jiným je potřeba víc pomoci nebo udělat návštěvu u nich doma... jako velmi dobrou metodu jak rodiči pomoci si hrát s dítětem s PAS je hlavně ten videotrénink

## **Pořádáte přednášky v oblasti hry? Pro koho jsou a jaká je jejich náplň.?**

ano pořádáme...jsou určeny jak pro odborníky..tak pro rodiče..náplň je hodně rozsáhlá..věnujeme se tam jak teoretický části..jako je vývoj hry.. jak jí rozvíjet..co a proč je důležitý využívat.. no taky i praktický části...kde je možný si vlastně rovnou nějaký pomůcky vyrobit

## **Jaký je Váš názor na hru pomocí moderní techniky?**

My využíváme počítače..kamery a fotoaparáty..takže můj postoj k využití moderní techniky při nácviku hry je kladnej..videoscénáře je nutné natočit a pak dětem pouštět na PC a plánky nafotit..takže technika je pro nás v tomto ohledu důležitá...co se týče tabletů..tak ty se snažíme moc nevyužívat..jedině jako motivaci pro nějakou činnost..jako odměnu