

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

VOLNÝ ČAS DĚTÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Kolářová, Dr. theol.

Autor práce: Šárka Fidlerová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: 3.

2020

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Šárka Fidlerová

Děkuji Mgr. Lucii Kolářové Dr. theol. za její podněty, připomínky a rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

Obsah

Úvod.....	5
1 Volný čas	6
1.1 Historické souvislosti volného času	6
1.1.1 Období starověku	6
1.1.2 Období středověku	9
1.1.3 Moderna	11
1.1.4 Shrnutí historického vývoje volného času v kontextu PAS	13
1.1.5 Volný čas v dnešní společnosti.....	14
1.2 Charakteristika, definice a vymezení pojmu	15
1.3 Diferenciace volného času	17
1.4 Funkce volného času	18
2 Porucha autistického spektra (PAS).....	21
2.1 Historické souvislosti autismu	22
2.1.1 Vývoj pojetí ve světě.....	22
2.1.2 Vývoj pojetí v České republice.....	23
2.2 Definice a charakteristika	24
2.3 Pervazivní vývojové poruchy	25
2.4 Etiologie.....	27
2.5 Klasifikace poruch autistického spektra	28
2.6 Triáda problémových oblastí	30
3 Specifika volného času dětí trpících autistickou poruchou	31
3.1 Bariéry autismu na cestě k plnohodnotnému trávení volného času	31
3.2 Hra u dětí s PAS	33
3.3 Život rodiny s dítětem s PAS	36
3.4 Komunikace s dětmi s PAS	38
3.5 Možnosti trávení volného času nabízené dětem s PAS.....	40
4 Závěr.....	42
5 Seznam použité literatury a zdrojů.....	44
Příloha I.....	48
ABSTRAKT	49
ABSTRACT	50

Úvod

Předložená bakalářská práce se zabývá tématem volného času dětí trpících takzvanou poruchou autistického spektra. S těmito dětmi se setkáváme v pedagogické praxi poměrně často, a proto je důležité o této poruše a věcech jí se týkajících mluvit a věnovat jí dostatečnou pozornost. Děti s touto poruchou mají stejné právo na kvalitní trávení volného času jako ostatní a je velmi důležité, aby měly dobré možnosti a odpovídající nabídku volnočasových aktivit. Dále je pro tyto děti bezesporu nezbytné, aby se jim dostávalo v určených institucích i v rodině kvalitního přístupu a pomoci plnohodnotného volného času dosáhnout. Často se můžeme setkat s tím, že lidé s autismem jsou vyčleňováni ze společnosti. To potvrzuje například přímo Vládní výbor pro zdravotně postižené občany ve svém informačním letáku (2016, odst. 3), přičemž vedle společenských projevů „odsuzování, odmítání a vylučování ze společnosti“ výbor označuje postoj části společnosti k lidem s autismem v určitých situacích dokonce jako jejich „pacifikování“. Potenciální riziko sociálního vyloučení tedy lze předpokládat i v případě volnočasových aktivit, při kterých jsou pochopitelně specifické projevy autistů přinejmenším stejně patrné, jako při každodenní sociální interakci. Také se však můžeme setkat s autisty, kteří mají mnoho přátel a zájmů. Jsem přesvědčena o tom, že odmítavý postoj k autismu je zbytečný. Všechny skupiny lidí, bez ohledu na jejich specifika, ať již zdravotní, sociální, etnická, či jiná, mají touhu volný čas trávit smysluplně. Abychom jim toto právo mohli pomoci uplatnit, musíme však správně porozumět jejich odlišnostem a ty také zohledňovat. Pokud poskytneme slabozrakému naslouchátko, patrně mu bude k ničemu. Dáme-li mu však vhodné brýle, jeho bariéra a omezení se zmenší, ne-li úplně zmizí. Chci tímto říci, že pouze individuální a specificky přiměřené způsoby řešení určité problematické situace mohou být tou správnou pomocí pro překonání překážky. Jako taková překážka může být chápán právě také autismus. Vzhledem k mému studijnímu oboru bych svou závěrečnou práci ráda napomohla k odstranění bariéry mezi dětmi s poruchou autistického spektra a dosažení jejich plnohodnotného trávení volného času. Mým záměrem je zjistit možnosti, které jsou těmto dětem nabízeny, jestli jsou vhodné pro všechny a jak je složité autisty do kvalitního volného času zařadit. Abych tohoto závěru dosáhla, potřebuji především správně porozumět specifikům, které u dětí tato porucha vytváří. Cílem mé práce tedy je **zjistit, v čem spočívají specifika volného času dětí trpících autistickou poruchou.**

1 Volný čas

Pokud chceme správně porozumět specifikům trávení volného času jakékoliv skupiny se speciálními potřebami či charakteristikou, musíme nejprve vymežit to, co vlastně volný čas je. Za tímto účelem v této kapitole popisují nejprve historické souvislosti, vývoj pojetí volného času, jeho aktuální pojetí a také rozdělení a funkce volného času.

Volný čas tvoří běžnou součást lidského života a plní v něm řadu významných funkcí. Jedná se o čas, ve kterém člověk nevykonává činnosti pod tlakem každodenních závazků vyplývajících z jeho sociálních rolí (Hofbauer, 2004: 13). Snad právě proto se s tímto termínem setkáváme v lidské komunikaci a společenském prostoru zcela běžně. V důsledku toho si patrně každý dokáže něco více či méně konkrétního pod tímto pojmem představit. O to důležitější je však objasnění tohoto termínu v rámci této práce. Taková subjektivní představa totiž může být zavádějící a vést tak k nesprávnému porozumění sledovaného tématu.

1.1 Historické souvislosti volného času

„Volný čas existoval v průběhu lidských dějin stále, aniž byl pocíťován jako problém, aniž by zaváděl příležitost k zvláštním úvahám. Střídání činnosti a odpočinku odpovídá biologickému rytmu, vlastnímu živočišné říši, u člověka nabylo podoby střídání práce a volného času.“ (Sak, 2000: 65). Dříve byl volný čas výsadou určitých vrstev, ne všichni měli volný čas v tom smyslu, jak ho chápeme my.

Dochované zmínky a záznamy, respektive spíše úvahy, o volném čase nalezneme v určité podobě již v dílech starověkých řeckých filozofů.

1.1.1 Období starověku

Starořekové používali slovo *scholazein*. Původně znamenalo mít volnou chvíli, zahálet. Až o mnoho let později začali lidé dávat slovu důraz na volnočasovou činnost. Význam tohoto slova se posunul směrem k této činnosti. Toto slovo znamená mít čas pro něco, něčemu se věnovat, význam se pak posunul směrem ke konkretizaci volnočasové činnosti. Konečný význam tohoto slovesa je poučovat, přednášet (Kučerová in Spousta a kol., 1994: 11-12).

Podstatné jméno *scholé* znamenalo původně odpočinek, oddech, avšak prošlo proměnou na význam přednáška a následně k významu škola. Pro někoho je dnes možná

překvapujícím, co má škola společného s pojmem volný čas, ale právě volný čas dával Řekům možnost pěstovat tělo i ducha, vzdělávat se a místem, kde k tomuto docházelo, byla právě škola (Spousta a kol., 1994: 12).

Lechta (2010) mluví o antické výchově a vzdělávání jako o formě péče o duši – *paideia* a *polis* jako přípravu člověka na začlenění do obce. Smyslem *paidei*, která byla součástí filosofie, bylo probudit a aktivovat duševní potenciál člověka, aby byl zodpovědný za svůj život. K tomu napomáhala vnitřní proměna – *metanoia*, ve které šlo o skutečné poznání sebe samého (Lechta, 2010: 57).

Pojem volný čas se pak spíše objevuje v antickém Řecku a Římě. Údajně se o volném čase zmiňuje už Thales, poté Platon. Aristoteles mluví o volném čase prostřednictvím propracované koncepce. Dle něj má být volný čas zasvěcen umění, vědě a především filosofii. „*Žádoucí jsou činnosti*“, praví v Etice Nikomachově (Aristoteles, 1996: 236), „*při nichž se ničeho dále nevyhledává mimo činnost samu*.“. Plutarchos (1971: 22) označoval volný čas za míru lidského štěstí. Nicméně Pácl (in Spousta, 1994: 54) ve své knize uvádí, že „v antickém chápání není otrok vůbec členem společnosti, je jen „živým nástrojem“; proto tu ani „volný čas“ není opakem otrocké práce, dřiny či lopoty, nýbrž především opakem povinností, zaměstnání, zaneprázdnění lidí svobodných. Lechta (2010: 57) píše: „*Cílem tradiční řecké výchovy byla areté – schopnost žít dobrý život a rozumem dosáhnout nevyššího dobra - Agathon, ve kterém filosofické poznání dosahovalo vrcholu*.“.

Na Aristotela navázali další římsí stoikové. V latině používali slovo *otium*, které odpovídalo slovu *scholé*. Tento pojem zde znamenal volný čas, odpočinek a byl opakem pojmu *negotia*, který vyjadřoval zaměstnání či zaneprázdnění. Seneca rozvíjí především Aristotelovu myšlenku spojení volného času s filosofií. Na rozdíl od něj však staví volný čas jedince nad požadavky společnosti (Pácl in Spousta, 1994: 55).

Podle Lechty (2010) byl pro antiku typický odmítavý až represivní přístup k postiženým. Ve Spartě rozhodovala rada starších o osudu novorozenců s postižením. Tyto děti házeli do propasti nebo je pohodili v pustině, v Athénách pak bylo zabíjení dětí s postižením dovoleno. O osudu takovýchto dětí rozhodovala porodní bába. V Izraeli a egyptských Thébách bylo zakázáno zabíjení dětí s postižením, ale pravděpodobně jen proto, aby se nezmenšoval počet otroků. Lidem s postižením nebyla přiznávána stejná práva jako ostatním. Velcí filosofové jako například Platon, Aristoteles či Hippokrates

měli negativní postoj k lidem s postižením (Lechta, 2010: 57) Velmi podobně tomu bylo ve starověkém Římě, kde měl nejprve podle zákona otec právo zabít své dítě s postižením, později k tomu potřeboval souhlas pěti občanů. Když ušetřili dítě s menším postižením, muselo mít speciální výcvik a tyto děti byly prodávány jako sluhové nebo do otroctví, existovaly tzv. trhy bláznů. Lidi s těžkým postižením vyčleňovali a ponechávali je jejich osudu na ostrově na řece Tiber (Lechta, 2010: 58).

O dobách starověku se zmiňují také Albrecht, Seelmanová a Bury (2001: 15-17), kteří problematiku lidí s postižením v této době dávají do souvislosti také s frekventovaným (až převládajícím) výskytem různých zdravotních deformací lidí tohoto historického období. Také průměrná délka života těmto skutečnostem odpovídala, neboť v té době činila pouhých 37–44 let. S tím souvisí také nedostupnost a nevyspělost zdravotní péče, která se týkala pouze vyšších vrstev společnosti. Narození dětí s postižením bylo v této době považováno jako boží trest pro jejich rodiče. Pouze v ojedinělých vzácných případech bylo člověku s postižením umožněno začlenit se do společnosti, a to zejména v případě narození dítěte do bohaté, zejména panovnické rodiny. *„Život ve starověkém světě byl ošklivý, brutální a krátký. Nejvíce privilegovaní byli ti, kteří se stali shodou okolností svobodnými, dobře fungujícími muži v dokonalém zdraví. To byl však ideál, do jehož kategorie drtivá většina společnosti nespádala.“* (Albrecht, Seelmanová a Bury, 2001: 15).

Lechta (2010) dále považuje židovsko-křesťanskou tradici jako důležitý počátek akceptování lidí s postižením. Samotná postižení byla sice v židovství považována jako trest za hříchy člověka, avšak bylo zakázáno zabíjet novorozence s postižením. Křesťanství pak přineslo lidem s postižením právo na důstojný život. Ovšem i když bylo zabíjení postižených lidí pod trestem smrti císařem Konstantinem zakázáno, nebylo výjimkou, že se toto praktikovalo nelegálně. Za vlády Konstantina byl také založen *Dům mrzáků* a útulek pro nevidomé (Lechta, 2010: 59-60).

Z výše uvedeného vyplývá, že lidé s postižením neměli v této době velkou šanci na přežití. Pokud je nezabili hned po narození, měli život plný posměchu, hanby a ostudných pohledů. Žebřali nebo se stali otroky. Přestože z důvodu absence možnosti diagnostikování autismu v této době, ve které pochopitelně nebyl autismus nijak rozlišován od ostatních druhů mentálního postižení a psychických nemocí, je nasnadě vyvodit, že zmíněná segregace všeobecných zdravotních odchylek od zdravé normality,

či zjednodušeně „lidí s postižením“ se týkala také děti a osob s autismem. Stejně tak byli lidé s autismem tedy ohrožováni rizikem zabití v brzkém věku po narození a z hlediska svých práv nebyli takoví lidé považováni za plnohodnotné členy společnosti.

1.1.2 Období středověku

Podobně jako ve starověku, ani ve středověku termín volný čas v dnešním slova smyslu neexistoval. Bylo známé slovo *licere*, tedy moci, býti dovoleno, ale až v šestnáctém století jím byl označen čas, jímž mohl člověk volně disponovat a až v osmnáctém století se stalo synonymem zábavy a rozptýlení (Verdon, 2003). Brindza ve své knize *Deti a ich volný čas* mluví o tom, že středověk nachází blaho v rozjímání, přičemž práce je chápána jako trest za prvotní hřích a také prostředek pro unavení těla a tím potlačení tělesných potřeb. Dále, že myšlení se má týkat především modlitby a rozhovorů s bohem. Na to měl pracující člověk čas v neděli a dalších svátečních dnech. Zábavy a hry ve svátečních dnech se rovnaly náboženským rituálům (Brindza, 1984). To v podstatě potvrzuje Verdon (2003), který v knize *Volný čas ve středověku* hovoří o čase, kdy se konaly modlitby mnichů a kleriků. Tyto modlitby sloužily společně s pohybem slunce k označení konkrétních hodin (Verdon, 2003).

Verdon uvádí například tyto činnosti, zábavy a hry ve volném čase: lov-z toho například sokolnictví, záliba ve zbraních a technice, rybolov, sbírání trofejí, dále pak poezie, tanec, různé sváteční slavnosti a s nimi spojené činnosti. Mezi požitky těla hostiny, oslavy, lázně, lehké ženy. Také divadlo, cirkus, kejklíře, pouliční představení. Z požitků ducha četbu, konverzaci a korespondenci, lásku a umění. Z her pak například turnaje, kostky, šachy, trumfy, vybíjenou, dámu atd. Dětské hry spočívaly v různých vyrobených figurkách z hlíny či slonové kosti, velmi oblíbené byly hry s káčou a s míčem. Dále z dětských her Verdon uvádí hru „na popelení“, hru „s holemi“ nebo třeba „na nezbedníky“ (Verdon, 2003).

Také náhled na zdravotní postižení se v průběhu času postupně měnil. Albrecht, Seelmanová a Bury (2001: 17-18) hovoří o zřizování organizovaných domovů pro lidi s postižením, které vznikaly po vzoru tradičnějších hospiců pro nevidomé, které byly zřízeny v oblastech dnešního Turecka, Sýrie a Francie. K rozvoji těchto zařízení docházelo v rámci příslušných náboženských enkláv. Náboženství ve středověku postupně začalo transformovat pohled na postižení z antického pojetí božího trestu do interpretace postižení jako posednutí démonem. „*Víra v démonické posednutí, jako*

primární etiologie duševních chorob, vedla k pokusům o léčbu založenou na náboženských myšlenkách, tedy k tzv. exorcismu.“ (Albrecht, Seelmanová a Bury, 2001: 18).

V jiných oblastech bylo zase zdravotní postižení přisuzováno magii a odráželo víru v nadpřirozeno. V některých anglosaských oblastech byly například nabízeny nápoje proti šílenství, zahrnující pochopitelně i duševní nemoci. V období „honu čarodějnic“ byla část lidí s postižením považována za očarované či prokleté a někdy se, podobně jako domnělé čarodějnice, staly obětí pronásledování a rozšiřování pověr. Navzdory těmto skutečnostem však existují i důkazy o přívětivějších postojích k lidem s postižením. To se projevovalo například tím, že některá města financovala poutě lidí s postižením do vzdálených náboženských míst za účelem hledání léčby. Choroby a rozšířenost různých infekcí v době středověku vedla k rozšiřování nemocí a potažmo také postižení. Šance dosáhnout dospělosti se pohybovala okolo 50 %. Lidé s postižením byly často také obrovskou zátěží pro své rodiny a nadále bylo tedy rozšířeno i žebrání těchto osob (Albrecht, Seelmanová, Bury, 2001: 17-18). „*V období raného středověku vznikaly při jednotlivých křesťanských kláštorech nemocniční zařízení, tzv. hospitály.*“ (Krahulcová 2002: 74). Zmíněné hospitály poskytovaly lidem ve středověku nemocniční péči, a především pak postiženým jedincům zajišťovaly azylovou péči. Tato zařízení se také označovala jako špitály a vznikaly při kláštorech. Jak zmiňuje Schott (1994: 64): „*špitály byly na Západě co nejtěsněji spjaty s kláštery nebo biskupskými katedrálami a skládaly se ze sakrálního prostoru s oltářem a profánního nemocničního řádu.*“. V těchto zařízeních se o lidi s postižením starali zejména mniši a kněží, řádové sestry a někdy dokonce samotní lékaři. To znamenalo pro člověka s postižením významný pokrok, jelikož do té doby žili tito lidé na okraji společnosti v bídných podmínkách, rodina se jich ve většině případů zřekla. Nutno však podotknout, že do těchto zařízení se stále dostal pouze zlomek lidí s postižením (Schott, 1994: 64-65).

V období středověku tedy společenské vnímání postižení prodělo určitý vývoj a dosáhlo drobných změn. Přestože v důsledku vlivu náboženství postupně odeznívaly tendence zbavovat se lidí se zdravotním hendikepem, stále byla jejich vyčleněnost ze společnosti značná. Jako pozitivní změnu historického vývoje však můžeme označit vznik prvních do jisté míry specializovaných zařízení pro osoby s postižením a počátek něčeho, co bychom mohli označit jako právo na život. Z hlediska volného času však

nadále nebyla problematice specifických potřeb lidí s postižením, tedy včetně dětí s autismem, věnována náležitá pozornost.

1.1.3 Moderna

Konec středověku a sedmnácté století s sebou přineslo uvolnění povinností středověkého sedláka i obyvatele města od domova jako pracoviště, současně změnu místa trávení volného času. Avšak tento proces byl dlouhodobý. Koncem třicetileté války byl nastolen trend, že si bohatší obyvatelé měst začali budovat mimo města „víkendové“ domy. Také ve velkých městech začaly vznikat různé kluby, spolky, kavárny a společnosti dospělých (Pávková, 1999: 21) Přadka mluví o období od koncilu tridentského – kolem roku 1550 – do zrušení jezuitského řádu papežem roku 1773 jako o období pro evropskou historii velmi významném a pro výchovu ve volném čase jako velmi zajímavém, neboť se ukazuje, *jak lze v masovém měřítku působit na výchovu (či převýchovu) lidí. (...). Za druhé je toto období klasickou ukázkou (a asi zatím poslední), jak lze zvládat široce společenské výchovné působení pomocí umění* (Přadka, 1999: 11).

Spousta ve své knize připomíná, že pravidelnou a lidmi přijatou náplní volného času byly slavné pouti, církevní svátky, neděle, adventy a máje. Z našeho hlediska je podstatné, že církve se také starala o chudé a sirotky – tedy ty, kteří se v dané společnosti nacházeli spíše na jejím okraji (Spousta a kol. 1994: 13). V průběhu 17. a 18. století postupně začínají vznikat zařízení, která sloužila k systematické péči o duševně choré, avšak často dohromady s nemocnými, chudými, tuláky a kriminálníky (Schott, 1994: 65). Nutno však podotknout, že podle Albrechta, Seelmanové a Buryho (2001: 34) i v této době byla hospitalizace lidí s postižením do těchto zařízení často nedobrovolná. Lidé s postižením tak byli vystaveni intenzivní sociální kontrole a nátlaku.

Jak ve svých knihách uvádějí Přadka (1999) i Spousta (1994), existovaly dva pedagogické systémy, v nichž měla místo i výchova ve volném čase. Byla to činnost jezuitského řádu a činnost jednoty bratrské, reprezentovaná Janem Amosem Komenským. Přadka (1999) zdůrazňuje důležitost ubytovacích zařízení pro studenty, která tím pádem zajišťovala celodenní a celotýdenní časový a výchovný režim a dále také to, že zde byl předpoklad, že nejlepší studenti později vstoupí do řádu, a proto byly modlitby, účast na bohoslužbách a poslech kázání bohatou částí denního režimu. Vedle toho pak zde byla odlišnost od jiných řádových škol a to, že byla důležitá družnost ve skupině a společné radosti ze života pomocí oslav s divadly, hodováním apod. Divadlo a

hudba byly podle Přadky (1999) významné a účinné pedagogické faktory té doby. Všechny výchovné systémy byly založeny na principech křesťanství, tzn. požadavek zbožnosti a poslušnosti žactva.; přebírá se princip otce a syna (vychovatel-vychovávaný); netolerantnost vůči zlému; zahálku a prázdný čas přirovnávali ke hříchu; celá doba je prostoupena uměním; bohoslužby, slavnosti a divadlo byly základní náplní volného času a princip neustálého kontaktu s chovanci (Přadka, 1999).

Přadka (1999) zdůraznil také roli Jana Amose Komenského. Ve své knize o něm píše jako o tom, jenž poučoval své spolubratry o chování ke smrtelně nemocným, jaká je etika této situace, jak v informatoriu školy mateřské hovoří o důležitosti výchovy v rodině (Přadka, 1999). Kopřiva (2012) ve svém článku hovoří o tom, že Komenský svou dobu překonal natolik, že se navzdory své době zabýval i poruchami a nápravou poruch lidského těla a pojednával o tom, jak k lidem s těmito poruchami přistupovat, jak je učit a jak je výchovně podpořit. „*Významně tak předznamenal základní principy, na kterých stojí současná speciální pedagogika.*“ (Kopřiva, 2012: 326). Komenského úvahy se týkají lidí s různými druhy postižení (slepých, hluchých, zaostalých, bezrukých i chromých). Prosazoval myšlenku, že každý má mít účast na vzdělávání (Kopřiva, 2012: 327). Komenský tedy ve vztahu k postižení předběhl svou dobu a mnohé jeho poznatky jsou dodnes platné. Například právě skutečnost, „...že zdravotní postižení jako lidský a kulturní fenomén je předmětem pedagogiky, a učení je pak prostředkem nápravy.“. Komenský ve své práci uvažoval o nápravě smyslů, rozumu a duše a vytvořil ucelený systém klasifikace postižení, zásady didaktiky a nápravy (Kopřiva 2012: 355).

Spousta (1994) píše, že nejznámějším mluvčím této doby se stává Jean Jaques Rousseau. Jeho vlivy jsou všestranné, například v literatuře, v pedagogice, filantropismu apod. Dále pak měl ve výchově v této době velký vliv Pestalozzi, který byl podle Spousty prvním evropským učitelem a vychovatelem, který byl se svými dětmi stále, všichni dohromady se starali o všechno, všichni dohromady se učili, pracovali, odpočívali. Vyučování a výchova ve volném čase splývaly v jedno a Pastalozzi znal jediný model výchovy, a to byla rodina. Spousta (1994) zmiňuje Giovanniho Bosca a s ním jeho pedagogiku „*citu a praxe*“, která bývá charakterizována rolí otce v rodině, velikou citovostí vzájemných vztahů mezi vychovatelem a chovanci, křesťanskou zbožností, principem radostnosti ve výchově i v životě a principem vzájemné pomoci. G. Bosco založil řád saleziánů, který byl pro výchovu v této době velmi důležitý. Dále Spousta

zmiňuje další organizaci, která vznikla přibližně ve stejné době v Londýně. Byla to organizace pro péči o ušlechtilé trávení volného času mládeže. Je dodnes známá ve světě pod zkratkou YMCA (Spousta a kol. 1994. 58-59). YMCA stojí na křesťanských principech, usiluje o harmonický rozvoj člověka. Nyní je největší a nejrozšířenější organizací na světě (YMCA, 2020).

Rok 1848 přinesl revoluci a s ní velké změny politické, hospodářské, ve vztazích i životním stylu. Byl stanoven pracovní den na maximálně jedenáct hodin, byla zakázána práce dětí. V Německu se již vyskytují návrhy na zřízení škol v přírodě pro děti z měst, je otevřená první „lesní škola“. Poté tam vzniká hnutí Wandervogel, které vyvádí děti z měst na cesty po venkově, po horách, učí je vnímat okolí. Ve Spojených státech je vydávána literatura, která se drží koncepce aktivity a samostatné činnosti ve volném čase. Ernst Thompson zakládá oddíly podle indiánského vzoru a koncipuje systém výchovy v přírodě, sestavuje soubor her a celý výchovný systém, který pak převzal autor skautingu. Ten se vyvinul v Anglii z celé této série iniciativ a konceptů. Založil ho sir Robert Baden-Powel (Spousta a kol. 1994).

Podle Albrechta, Seelmanové a Buryho (2001: 29) v průběhu 19. století významně rostl trend internátních škol pro neslyšící a nevidomé děti. Lidé s duševním onemocněním a mentálním postižením byli zase v důsledku rozmachu institucionalizované segregace stále častěji umisťováni do ústavních zařízení. Paradoxně až o něco později se napříč Evropou otevíraly také první školy pro osoby s tělesným postižením. První škola tohoto typu byla otevřeno v roce 1832 v Bavorsku. Následně byly tyto školy otevřeny v dalších částech Německa, dále pak Francie, Anglie, Švýcarska, Itálie a Dánska. Na sklonku 19. století začíná být postižení předmětem zájmu počátků vědecké medicíny a pohled na lidi s postižením se dále postupně mění.

1.1.4 Shrnutí historického vývoje volného času v kontextu PAS

Přestože vývoj společenského náhledu na lidi s postižením od antického světa po období moderny prodělal určité pokroky, ve srovnání s náhledem na hendikep, včetně autismu, jak jej známe z dnešní společnosti, se za dlouhá staletí jedná pouze o velice drobné kroky k lepší kvalitě života těchto osob. Téma trávení volného času lidí s postižením de facto v moderně pozbývalo významu, jelikož je v podstatě otázkou, zda k postiženým bylo vůbec přístupováno jako k lidem. Z důvodu dlouhotrvající a intenzivní segregace můžeme v kontextu této práce říci, že společnost před 20. stoletím prakticky popírala

většinu práv lidí s postižením, včetně osob s autismem. Jako prvotní pokrokovější myšlenky lze označit úvahy Komenského, který byl jeden z prvních uznávaných myslitelů, kteří vůbec připouštěli právo a možnost vzdělávání a výchovy lidí s postižením, a tedy i jejich význam a specifické potřeby pojící se nejen k jejich trávení volného času, ale každodennímu životu vůbec.

1.1.5 Volný čas v dnešní společnosti

V dnešní společnosti už má každý představu o tom, co je to volný čas. Lidé si sami volí, jak ho chtějí trávit, jak s ním naloží. Možností je nepřeborné množství, nabídku aktivit volného času vidíme všude kolem nás. Možnosti nám nabízí internet, televize, rádio, objevují se na billboardech. Ve městech je mnoho kulturních, sportovních, vzdělávacích a dalších center pro trávení volného času. Lidem stačí si jen vybrat. Na vesnicích se stále dodržují některé tradice a místní akce. Konají se zde různé plesy, společenské akce, oslavy, sváteční tradice apod. V této kapitole bych ráda jen krátce nastínila, jak dnešní společnost s volným časem disponuje.

Jak uvádějí ve své knize Pávková a spoluautoři (1999), situaci změnila v devadesátých letech Úmluva o právech dítěte. Zařízení pro děti a mládež se musela začít vyrovnávat s novými podmínkami, reagovat na konkurenční prostředí, které pronikalo i do volného času., začala se otvírat novým cílovým skupinám (různé druhy handicapu: sociální, zdravotní...), také samofinancovat svoji činnost a uplatňovat nové přístupy v organizaci. Tato zkušenost však s sebou přinesla problémy, například rozpor mezi nabídkou a potřebou, mezi výchovou občana demokratické společnosti a reálným stavem mladé generace. Mezi zařízeními volného času vznikla nutnost problémy řešit společně. Dále Pávková (1999) uvádí, že je nutno pohlížet na volný čas z různých pohledů (pohled ekonomický, politický, historický, zdravotně-hygienický, pedagogický...), že způsob trávení volného času je jedním z ukazatelů životního stylu, také že je důležitou hodnotou a v neposlední řadě, že se na způsobu využití volného času významně podílí rodina (Pávková, 1999: 27).

Z hlediska problematiky osob s postižením byla na konci 20. století klíčovou změnou Deklarace práv lidí s mentálním postižením (OSN, 1971), která byla vyhlášena na valném shromáždění Organizace spojených národů (dále jen OSN) dne 20. 12. 1971. Deklarace dokonce přímo zmiňuje lidi s autismem, kteří: „...by měli mít možnost využívat stejná práva a těšit se ze stejných výhod jako ostatní evropská populace s přihlédnutím k

charakteru postižení a zájmům osoby s postižením.“ (OSN, 1971). Prostřednictvím tohoto dokumentu žádala OSN národní a mezinárodní organizace, aby zabezpečily, že tato deklaráce bude sloužit na ochranu práv osob s mentálním postižením, zahrnující právo na zdravotní péči, výchovu a vedení, včetně zajištění rozvoje schopností a možností lidí s postižením v maximální míře. Dále z deklaráce vychází povinnost ekonomického zabezpečení odpovídající životní úrovni, života v rodině a produktivní činnosti. Součástí je také ochrana před zneužíváním a upozornění na fakt, že pokud se vyskytne nutnost omezení práv, je potřeba podrobit další úkony zákonnému postupu pod dohledem kvalifikovaných znalců (OSN, 2005: 204). Podle Krause a Poláčkové (2001: 183) můžeme říci, že v důsledku vlivu západoevropských zkušeností inicioval nevládní sektor snahu využívat nejnovějších metod práce s lidmi s postižením, nemocnými, drogově závislými apod. Nevládní sektor začal velmi intenzivně působit také v oblasti nabídky volnočasových aktivit pro děti a mládež. Současně se také ujal řady iniciativ v péči o lidi s postižením, či jinak stigmatizované osoby. Začaly vznikat asociace a sdružování rodičů dětí s určitým postižením, občanská sdružení i nadace.

Jelikož dnešní společnost by měla na základě mezinárodních deklarácí přistupovat k lidem s postižením (včetně lidí s autismem) rovnocenně jako ke všem ostatním zdravým členům a měla by jim zajistit stejná práva a možnosti rozvíjet se, je otázka po kvalitě volného času dětí s autismem zcela legitimní. Současná společnost by dle výše zmíněných skutečností měla usilovat o vyrovnání příležitostí k všestranně naplněnému životu lidí s postižením a snažit se pomoci těmto lidem překonávat jejich omezení i v oblasti volného času. Vzhledem k tomu, že na lidi s postižením bylo dlouhá staletí až tisíciletí nahlíženo jako na méněcenné a jejich práva a kvalita života byla všeobecně deklarována až v relativně nedávné době konce 20. století, můžeme konstatovat, že se stále jedná o spíše neprobádanou speciální oblast pedagogiky volného času, které je právem potřeba nadále věnovat náležitou pozornost.

1.2 Charakteristika, definice a vymezení pojmu

Obvykle, když laik slyší pojem volný čas, představí si v této souvislosti veškerý čas, který není vymezen na práci či jiné povinnosti. Odborných definic o volném čase je celá řada. Cílem této kapitoly není uvedení závratného počtu těchto definic a poukazování jejich prostřednictvím na rozmanitost a variabilitu pojetí volného času. Cílem je uvedení

vybraných definic tak, aby vytyčily směr uvažování o významu termínu volného času v kontextu této bakalářské práce.

V pedagogickém slovníku se u pojmu *volný čas* uvádí: „*Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).*“ (Průcha, Wlterová a Mareš, 2003: 274). Autoři vyzdvihují charakter nepovinnosti, respektive **dobrovolnosti**, volného času, který jej odlišuje od zbylého času v průběhu dne. Tato definice vyjadřuje výše zmíněný názor, že volný čas je vše, po splnění vlastních povinností. Naopak definice Smékala a Vážanského (1995) zdůrazňuje, že se jedná o „...*časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnost nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky.*“ (Váženský, Smékal, 1995: 17). Jejich definice již více bere v úvahu, že „není – volný čas“ jako - volný čas“, respektive předpokládá určité aspekty či atributy, které volný čas podmiňují. Popisují tak význam tohoto pojmu jako iniciativu k trávení volného času **smysluplným** způsobem, tedy tak, aby obsah volného času člověka „naplnil“ pocitem štěstí. Někdy se můžeme setkat také s pojmem *polovolný čas*. Tento pojem označuje čas strávený jinými povinnostmi než zaměstnáním, např.: cesty do práce a z práce. Řadí se sem aktivity na pomezí času povinného a vázaného, aktivity přinášející radost i užitek, tedy například ruční práce, chovatelství, práce na zahradě, kutilství, organizované trávení volného času apod. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011: 11).

Podobně jako Váženský a Smékal (1995), vyzdvihují také Němec a kol. (2002: 17) význam již zmíněné **svobodné volby** volnočasových činností: „*Je to čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti*“. Vedle opakujícího se atributu volného času v podobě **přínosu radosti**, uvádějí také rozměr **odpočinku** a především význam spočívající v **rozvoji schopností**. Dle Hofbauera (2004: 13) je pak volný čas: „...*čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život*“. Volný čas má dle něj tedy určitý **uvolňující** účinek pramenící z možnosti oprostít se od tlaků vyplývajících ze sociálních rolí.

Dle výše zmíněných definic vybraných autorů lze tedy volný čas vymezit jako **dobrovolně a svobodně zvolený, smysluplně strávený čas, který člověku přináší radost, možnost uvolnění a odpočinku za účelem rozvoje vlastních schopností**. Na základě výše uvedeného je nasnadě také vyvodit existenci specifických atributů volného času, na jejichž základě lze volný čas dále členit.

1.3 Diferenciace volného času

Vnímání volného času, se často dělí na kategorie *negativní* a *pozitivní*. Negativní vnímání zdůrazňuje čas, který zbyde po práci. Čas je vnímán rozkouskovaně, nejčastěji prostřednictvím negativního vztahu k práci. Naopak pozitivní vnímání volného času zdůrazňuje vlastní kvalitu prožívání a volného času. Volný čas je zde stavěn na svobodném rozhodování (Hájek, Hofbauer a Pávková: 2011). Knotová (2011: 25) v podobném duchu rozlišuje tři skupiny pojetí volného času: (1) *optimistické* – pojetí, jež ve volném čase vidí smysl a cíl života; (2) *skeptické* – pojetí vyzdvihující negativní aspekty a rizika volného času; (3) *realistické* – tato pojetí vycházejí z možnosti tvořit hodnoty ve volném čase v reálných společenských kontextech.

Volný čas ovšem můžeme dělit z hlediska více různých perspektiv. Jako další často užívané dělení můžeme uvést diferenciaci, kterou uvádí Veselá (1999: 26): (1) *manuální* – např.: zahradničení, kutilství, modelářství; (2) *fyzické* – sport, houbaření, turistika; (3) *kulturně umělecké typu receptivního* – četba, návštěva kina, divadla; (4) *kulturně umělecké typu interpretačního a tvořivého* – výtvarné umění, zpěv, hra na hudební nástroj, (5) *kulturně racionální* – luštění křížovek, vzdělávání; (6) *společensky formální* – členství ve spolcích, politická angažovanost; (7) *společensky neformální* – rodina, přátelé, kluby; (8) *hry, sběratelství, divácké aktivity*; (9) *pasivní odpočinek*.

Další způsob dělení volného času nabízí Šerák a Dvořáková (2009: 28), podle kterých lze volnočasové činnosti členit na: (1) *odpočinkové*; (2) *rekreační*; (3) *zájmové*. Zatímco pro odpočinkový druh volného času jsou typické spíše klidné činnosti, u kterých nelze hovořit o přílišné pohybové či psychické náročnosti, v případě rekreačního druhu je na místě hovořit o význačné pohybové aktivitě. Volný čas zájmového druhu zahrnuje ty činnosti, které se zaměřují na uspokojení, eventuálně rozvoj individuálních potřeb, schopností a zájmů člověka.

Pokud tedy chceme objasnit specifika trávení volného času dětí s poruchou autistického spektra, je třeba zohledňovat, zda při volnočasových aktivitách, které činí navzdory svému postižení, mají možnost skutečného **uvolnění, odpočinku a rozvoje schopností**. Mají děti s autismem možnost trávení volného času všech **kategorií** (Veselá, 1999: 26) a různých volnočasových **činností** (Šerák a Dvořáková, 2009: 28)? Jaké odlišnosti u autistických dětí můžeme nalézt v rámci různých **pojetí** volného času (Knotová, 2011: 25)? Tyto otázky dále v této práci pokouším zodpovědět za účelem kvalifikovaného uchopení problematiky volného času dětí s poruchou autistického spektra. Otázka dobrovolnosti a svobodné volby volného času pak podobně jako u jiných dětí, jejichž volby jsou vždy přinejmenším částečně omezeny rodiči, patrně vždy zůstane předmětem diskuzí o tom, do jaké míry by měli rodiče podporovat všestrannou autonomii dětí a do jaké míry je oproti tomu ochraňovat před jejich eventuálním vlastním „nevyzrálým“ rozhodnutím.

1.4 Funkce volného času

Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) uvádí ve své knize čtyři funkce volného času: (1) výchovně-vzdělávací; (2) zdravotní; (3) sociální; (4) preventivní. Někteří další autoři dále uvádějí například funkce relaxační či zábavnou (Dumazedier, 1966), případně také komunikační, integrační apod. (Vážanský, 2001). Funkce se u různých autorů v některých ohledech shodují a v jiných zase rozcházejí.

Výše uvedenou relaxační, respektive odpočinkovou funkci, zmiňují také Šerák a Dvořáková (2009) a Hofbauer (2004). Dle výzkumného závěru Jíry (1997: 44) dospívající a mladí dospělí relativně často zmiňují zatěžující povinnosti a rozsah školy, který následně narušuje kvalitu jejich volného času: „*V mnoha případech (prakticky ve všech výzkumech, které sledovaly otázku vytiženosti žáků základních škol nebo i středoškolské mládeže), si někteří respondenti stěžovali, že v době kdy chodili do základní školy, měli málo volného času. Jako nejčastější příčinu v mnoha případech udávali množství školních povinností a délku vyučování, hlavně odpoledního.*“. Děti tedy zejména v důsledku školních povinností nemusejí mít dostatek času na relaxaci. Skutečnost, že v České republice v posledních letech převažuje pasivní forma trávení volného času, zejména v podobě sledování televize a surfování na internetu (Ppm factum, 2010), přispívá k možnému předpokladu, že dnešní děti ani nemusí být svými rodiči, či dospělými ve svém okolí být vedeny k aktivnímu trávení volného času, kterého mohou navíc mít

v důsledku školních povinností nedostatek. V důsledku toho může být omezena zejména relaxace dětí a jejich schopnost aktivně volný čas trávit a obecně s ním správně nakládat. Tím děti spadají pak do skupin ohrožených patologickými jevy, jako jsou drogy, gamblerství a další nežádoucí jevy ve společnosti. Totožného závěru dosáhli ve své studii například také Mahoney a Stattin (2000), kteří se snažili na vzorku více než 700 dětí starších 14 let porozumět tomu, jak struktura a sociální kontext volnočasových aktivit adolescentů souvisí s antisociálními, tedy vysoce patologickými projevy chováním. Výsledky prokázaly, že čím byl u respondentů volný čas strukturovanější, tím méně inklinovali k patologickým jevům, sociálním deviacím a delikvenci.

Kvalitně trávený a dobře strukturovaný volný čas tedy můžeme chápat jako způsob prevenci dětí před sociálně patologickými jevy. Na význam relaxace u dětí (ze zdravotního hlediska) zase upozorňují němečtí výzkumníci Lohaus a Klein-Hessling (2003), kteří na příkladu tzv. progresivní relaxace u dětí ve věku 9–12 let prokázali výrazné účinky relaxace pro fyzické zdraví těchto dětí, jejich psychickou pohodu a náladu.

V kontextu volného času autistických dětí se jeví zejména sociální funkce volného času jako velice významná. Richman (2006: 29-30) zdůrazňuje význam her a volnočasových aktivit autistických dětí zejména v kontextu osvojování si schopností sociální interakce s vrstevníky a podporování jejich schopnosti zapojení se do kolektivu, jelikož právě komunikace s okolím je jednou z problematických oblastí lidí s autismem. Thorová (2006: 63) upozorňuje na to, že pokud není volný čas autistického dítěte vhodně naplněn, může být takové dítě frustrované a častěji se projevovat nevhodným chováním či záchvaty vzteku. Nutno však podotknout, že stejně jako u zdravých dětí, je potřeba i u dětí trpících autismem podporovat kvalitně trávený čas jako prevenci před sociálně-patologickými jevy, všestranný rozvoj jejich osobnosti a zajištění jejich plnohodnotného zdraví. Volný čas autistů si zaslouží o to více pozornosti, neboť je můžeme považovat v tomto kontextu za rizikovější skupinu. Více než polovina rodičů autistických dětí totiž dle Thorové (2006: 63) uvádí, že jejich děti neprojevují o volnočasové aktivity zájem a oproti zdravým dětem tak častěji tíhnou k pasivnímu trávení volného času. Při přípravě volnočasových aktivit pro děti s poruchou autistického spektra bychom tedy měli předem počítat s větší odmítavostí zapojení do aktivit a snažit se intenzivněji pracovat na vzbuzení zájmu těchto dětí a více přizpůsobovat aktivitu jejich specifickým potřebám,

kterým je však nejprve potřeba co nejpřesněji porozumět. Jedině tak zajistíme naplňování práv těchto dětí na zdravý a plnohodnotný vývoj, který funkce volného času přinášejí.

2 Porucha autistického spektra (PAS)

Pojem autismus je v dnešní době již běžně užívaným označením pro specifické projevy chování. Obecně můžeme pojem autismus vymežit jako „*Psychické vývojové duševní postižení projevující se abnormální sociální interakcí, stereotypními repetitivními vzorci chování a narušenými komunikačními schopnostmi.*“ (Barták a kol. 2008: 39). Ač je toto vysvětlení velmi strohé a skutečná podstata autismu, či přesněji poruchy autistického spektra, je mnohem komplexnější a u různých autorů se liší, jednoduchým způsobem vystihuje základní rysy této lidské poruchy. Komplikovanost a náročnost porozumění principu této poruchy však s sebou přináší rovněž určité obtíže. Veřejnost obvykle nemá o poruše autistického spektra ucelenou a jasnou představu. U dětí s poruchou autistického spektra výrazně vážne přizpůsobení chování jejich sociálnímu kontextu a zároveň tato porucha postrádá výrazné vnější charakteristiky, které by usnadnily její rozpoznání, jako je tomu například u Downova syndromu (Vermeulen, 2006). Dle Mühlpachra (2001) je nedostatečná znalost problematiky autismu nejen na straně laiků, ale rovněž u odborné veřejnosti, což často způsobuje jednak nesprávný přístup k autistickým lidem, tak také chybné stanovování diagnóz. Specifické projevy dětí s autismem pak vedou k dezinterpretaci situace ze strany laiků, kteří mohou na základě neobvyklých projevů dítěte nabýt přesvědčení, že rodič takového dítěte selhává ve výchově. O takové zkušenosti rodiče dětí s poruchou autistického spektra nezdírká hovoří jako o jednom z mnoha náročných aspektů výchovy takového dítěte (iDNES, 2012). V dospělosti pak již pochopitelně nejsou obětmi této neznalosti rodiče, nýbrž tito lidé samotní, jelikož mohou být na základě jejich chování, vycházejícího z této poruchy, společnostmi nálepkováni jako, eufemisticky řečeno, přinejmenším *zvláštní*. Autismus někdy až jakoby byl synonymem sociálních projevů člověka, které zkrátka neumíme našimi znalostmi a povědomím vysvětlit.

Poruchu autistického spektra provází celá řada specifických projevů, která ovlivňuje značnou část oblastí běžného života člověka trpícího touto poruchou. Jednou z těchto oblastí je pochopitelně také volný čas, který je (nejen) u dětí velmi významnou složkou jejich zdravého života. Mühlpachr (2001: 98) například upozorňuje, že „*Postiženému autismem musí být přesně určen a vizuálně ohraničen prostor, kde pracuje, kde tráví volný čas, kde jí nebo spí. Takto strukturovaný prostor by měl být přehledný a neměl by být zbytečně velký.*“. Jak však zmiňují např. Thompson a Emira (2011), překážky

k volnočasovým aktivitám jsou výrazně komplexnější a dají se dokonce rozdělit na oblasti *fyzické, sociální a institucionální*.

Jelikož, jak jsem zmínila výše, značná část obtíží lidí s autismem vychází z nedostatečného povědomí o této poruše, ráda bych prostřednictvím této části práce alespoň částečně přispěla ke komplexnějšímu porozumění dané problematice u potenciálních čtenářů. Odhlédnuto od toho je však nezbytné především pro dosažení vytyčeného cíle této bakalářské práce, aby byl vedle pojmu volný čas objasněn rovněž pojem porucha autistického spektra. V následujících kapitolách se proto pokouším přiblížit celkový náhled na problematiku poruchy autistického spektra.

2.1 Historické souvislosti autismu

Stejně tak, jako všechny dnes známé a důkladně popsané nemoci a poruchy, také autismus prošel v historickém kontextu určitým vývojem a mnoha interpretacemi, než příslušní odborníci dosáhli jeho vymezení, jaké známe z dnešních odborných textů. Cesta ke správnému porozumění tak složitému jevu, jako je právě autismus, trvá řadu desetiletí, až staletí, pokud vůbec připustíme, že již dnes této poruše alespoň omezeně rozumíme. Jak totiž dále vysvětluji v kapitole zaměřující se na etiologii, přesná příčina autismu totiž dodnes není zcela známá. Předtím bych ovšem ráda zrekapitulovala sled historického vývoje této poruchy a nastínila to, jak se postupem času uvažování o tom, čemu dnes říkáme porucha autistického spektra, měnilo a vyvíjelo až do dnešní podoby.

2.1.1 Vývoj pojetí ve světě

Jako první v historii použil pojem autismus americký dětský psychiatr L. Kanner v r. 1943 a v té době byl autismus ještě řazen do schizoidních poruch jako typ schizofrenie, tedy nemoci. Autisté proto byli po dlouhou dobu léčeni jako schizofrenikové či jinak podobně duševně nemocní pacienti. Většinou proto zůstávali trvale v péči zpočátku neurologických a psychiatrických ústavů, postupně ústavů sociálních (Opekarová a Šedivá, 2006).

Americké pojetí zařadilo autismus až v roce 1975 do okruhu pervazivních vývojových poruch, tedy do duševních poruch z okruhu psychotického. Za zdroje dosud uvádějí faktory polygenní, založené na organickém, neuropsychickém základě (Opekarová a Šedivá, 2006).

Evropská pojetí jsou poměrně rozmanitá, nicméně mají některé společné rysy,

anebo se v některých aspektech alespoň doplňují. Nejznámější u nás jsou teorie švédské, belgické, britské a české. Švédský dětský neurolog Ch. Gillberg např. na své přednášce v Praze v r. 1999 prohlásil, že se zařazením autismu do okruhu pervazivních vývojových poruch nesouhlasí, protože příčina autismu podle něho spočívá ve faktorech výhradně biologických nebo geneticky kódovaných do dědičného znaku projevujících se v deficitech v chování jedince. Jde tedy o poruchu vývojovou, nikoli však duševní (Opekarová a Šedivá, 2006).

Britský biochemik P. Shattock dokonce při jedné ze svých přednášek taktéž ve stejném roce (1999) v Praze uvedl, že spatřuje hlavní zdroje vzniku autismu v devastačních civilizačních faktorech, jako jsou mj. i celoplošné imunizace obyvatelstva očkováním, důsledky vlivu různých potravinových řetězců u biochemicky ovlivňovaných potravin, které v určitém momentu oslabení jedince zvrátí enzymatickou cestou dosavadní normální průběh jeho vývoje (Opekarová a Šedivá, 2006).

Belgický neurolingvista T. Peeters ve svých kursech v různých školicích střediscích většinou v úvodu suše konstatuje, že příčina autismu není známa. Podle něho je však jasné, že jde o jistou neurologickou poruchu, která se manifestuje v chování jedince. Nicméně lakonicky zároveň prohlašuje, že autismus je ovšem považován za pervazivní vývojovou poruchu celou vědeckou veřejností (Opekarová a Šedivá, 2006).

2.1.2 Vývoj pojetí v České republice

České pojetí řadí autismus mezi pervazivní vývojové poruchy (PVP), poruchy duševní, z psychotického okruhu. Epidemiologické studie uvádějí 5-25 případů autismu na 10 000 narozených dětí. České odborné zdroje uvádějí vysoce významný počet potenciálních jedinců s poruchami z autistického spektra, a to 15-20 000 na území České republiky (Opekarová a Šedivá, 2006).

Etiologie a patogeneze PAS je však nejasná, některé další hypotézy uvádějí původ PAS v abnormalitách specializace hemisfér, uvádí se důležitost perinatálního poškození a genetické dispozice. Nejnovější teorie dokonce tvrdí, že autismus vznikne teprve při kombinaci a působnosti několika těchto faktorů společně (Opekarová a Šedivá, 2006).

Podle Geislera (2016: 95-96) vychází z odborných poznatků a názorů, jež v současnosti v České republice dominují, že určitou formu poruchy autistického spektra má až 1 % populace a také převládá přesvědčení, že lidé s touto poruchou potřebují

rozmanitou specializovanou odbornou podporu (lékařskou, speciálně pedagogickou, psychologickou, podporu v oblasti sociálních služeb). Navzdory tomu autor také uvádí, že ještě před několika málo lety byl autismus považován spíše za vzácný jev a před dvěma či třemi desítkami let zde byl tento pojem téměř neznámý a rodiče dětí, které se „nezařaditelným způsobem“ lišily od těch zdravých dětí, jež znali ze svého okolí či jež popisovaly rodičovské příručky, se nemohli dopátrat, co je příčinou těchto odlišností a jak s nimi pracovat. Přestože tyto jevy zatím bohužel zcela nevytizely, je v současnosti v České republice dostupná celá řada informací o autismu, obecné povědomí o tématu se postupně zvyšuje a existují specializované služby pro lidi s autismem i jejich rodiny. Nabídka služeb však v současné době stále nestačí pokrýt poptávku, dostupnost služeb se jednotlivě liší v rámci krajů, poskytovatelé mají potíže s financováním, lidé s autismem a jejich rodiny se potýkají s řadou nástrah jak v soukromém, tak ve společenském životě.

2.2 Definice a charakteristika

Jestliže se dnes pokusíme zjistit přesnou definici toho, co je to autismus, dojdeme k závěru, že jednoznačná odpověď na takovou otázku neexistuje. Vymezením autismu i poruchy autistického spektra se věnuje řada autorů, jejichž vnímání této poruchy se navzdory některým společným znakům jejich definic vzájemně liší.

Samotné slovo autismus svým původem pochází z řeckého slova *autos*, které svým významem odpovídá slovnímu spojení *být sám* a je tedy spojováno s projevy uzavřenosti. Thorová (2012) uvádí, že poruchy autistického spektra je pervazivní vývojová porucha, která patří mezi nejzávažnější poruchy mentálního vývoje dítěte. Dle Valenty a Müllera (2009) je porucha autistického spektra takovou psychickou poruchou, které zcela prostupuje osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnosti socializace, komunikace i vzdělávání. Z lékařské perspektivy je autismus definován jako vrozená neuro-vývojová porucha neurobiologického charakteru s multifaktoriální příčinou (Hrdlička a Komárek, 2014). Z psychologického hlediska zase Hartl a Harlová (2000: 63) ve svém slovníku definují autismus jako: „*stažení se do sebe, zapadnutí do sebe, sociální izolaci, egocentrické, nerealistické snění*“. Schopler a Mesibov (1997: 13) výstižně uvádějí: „*Ačkoliv existují mnohé definice autistického syndromu, všechny shodně označují za oblasti postižení sociální vztahy, komunikaci a chování. Nejvýraznější jsou nedostatky v oblasti sociálních vztahů, a proto Leo Kanner zvolil odborný termín autismus. U postižených se často objevuje totální mutismus, nesprávné používání zájmen,*

echolalie anebo vytrvalé opakování určitých frází. Problémy v chování postižených autismem však nelze jednotně popsat a charakterizovat“. Jelínková (2001) upozorňuje na to, že u mnoha odborníků vyvolává používání termínu autismus zmatek, jelikož si spojují syndrom autismu (tedy tzv. Kannerův syndrom) se symptomem extrémní uzavřenosti. Ti, kteří se však v definicích autismu orientují lépe, vědí, že uzavřenost je možnou, nikoliv však nezbytnou základní charakteristikou autismu. Autistický handicap má dle ní blíže ke hluchotě než slepotě, plachosti nebo uzavřenosti.

2.3 Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní neboli všeprostupující, všepromikající poruchy nalezneme v populaci poměrně vzácně. Vyznačují se však velmi vysokou závažností v narušení vývoje zdravého jedince. Významným způsobem mění chování. Nejenže porucha omezuje možnosti vzdělávání člověka, který trpí některou ze specifických poruch, ale také značně ztěžuje společenskou seberealizaci a normální zařazení do společnosti (Fischer, 2014: 176).

Dítě s touto poruchou nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně, a to v důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které zdravému jedinci umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (Thorová, 2012: 58). Thorová dále říká „*Pro syndromy, které tvoří jednotlivé nozologické jednotky, je charakteristická značná variabilita symptomů.*“ (Thorová, 2012: 58). Určitá suma přítomných symptomů je základem pro diagnostiku poruch autistického spektra, nikdy se nediagnostikuje jen na základě pouhých několika projevů. Autismus se může pojít s jakoukoli jinou nemocí či poruchou, ale pervazivní vývojové poruchy jsou diagnostikovány bez ohledu na jejich přítomnost či nepřítomnost (Thorová, 2012: 58).

V roce 1979 ve Velké Británii definovaly L. Wing a J. Gould třídu diagnostických kritérií. Patří mezi ně komunikace, sociální chování a imanigace spojené se stereotypním okruhem zájmů. L. Wing na základě studie se 173 dětmi uvádí, že „*pokud někdo trpí triádou postižení v jakékoli formě, jeho osobní vývoj je vážně narušen. Lidé takto postižení shledávají život obtížným, matoucím, zstrašujícím. Jsou velmi zranitelní a utíkají k omezenému množství činností, aby našli bezpečí a předvídatelnost. Potřebují stejný typ pomoci ve vzdělávání, výchově, rekreaci i zaměstnání. Jsou závislí na jiných a musíme jim opatřit takové vnější podmínky, aby struktura organizace učinila jejich život jasnějším a snazším.*“ (Bazalová, 2012: 14-15).

Pervazivní vývojové poruchy se projeví vždy již v prvních letech života, typické věkové rozmezí záleží na konkrétním typu poruchy. Diagnózu, s výjimkou Rettova syndromu, stanovujeme na základě chování dítěte. Ke stanovení diagnózy je zapotřebí několik symptomů v jednotlivých oblastech triády. Tato diagnostika je velmi obtížná a to hned z několika hledisek. Kromě značné rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky se jednotlivé symptomy liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Také stupeň závažnosti poruch bývá různý. Projevy dítěte se markantně mění s věkem, objevují se a zase mizí. V určitých věkových obdobích je autistické chování zřetelnější, u některých dětí je zaznamenána celkově ustupující tendence typické symptomatiky. Sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá; výchovně vzdělávací proces, který absolvuje, přispívá ke změnám chování dítěte v průběhu vývoje. Také mají svou podstatnou úlohu osobnostní charakteristiky dítěte, jeho kognitivní schopnosti a případná přítomnost jiné přidružené poruchy (Thorová, 2012: 59).

V současné době mezi všeobecně uznávané a rozšířené diagnostické systémy patří v Evropě diagnostická kritéria vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (MKN-10) (Thorová, 2012: 60).

Jen část lidí s PAS vykazuje naprosto typické chování pro danou skupinu. Sociální chování je natolik různorodé a podléhá tolika vlivům, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Převažující typ sociální interakce se obvykle vykristalizuje až v dospělém věku. Stejně jako kvalita poruchy sociální interakce je různá, odlišná je i míra poruchy u jednotlivých lidí s PAS. Mírnější forma sociálních potíží neznemožňuje běžný život. Děti obvykle projdou školní docházkou bez povšimnutí, maximálně je jejich chování považováno za podivné, jejich způsoby trávení času mohou či nemusí odpovídat standardním způsobům jejich vrstevníků. Těžší forma poruchy výrazně ovlivní celý život rodiny, působí problémy ve školním zařízení a znesnadňuje či znemožňuje pozdější účast člověka v pracovním procesu. Také případné zařazení do denního, týdenního nebo celoročního zařízení je u těžkých forem poruchy velmi komplikované (Thorová, 2012: 77).

Oblast volného času dětí trpících pervazivní vývojovou poruchou s sebou přináší řadu bariér, které jsou překážkou na cestě k plnohodnotnému trávení volného času těchto dětí. Mezi tyto bariéry můžeme označit například pocit izolace, obtíže se sociálním začleněním nebo absenci porozumění okolí k potřebám dítěte. Současně se rodiče těchto

děti setkávají s problematickou situací vyplývající z povahy toho, že porucha autistického spektra patří k tzv. skrytým postižením. V důsledku toho není postižení (a z něj vyplývající specifické potřeby) patrné na první pohled, jako například u dětí s fyzickým postižením. Takové děti pak mohou být veřejností a s ním pracujícími profesionály vnímáno zjednodušeně jako „zlobivé“ či „více problémové“ (Thompson, Emira, 2011). Podle Mühlpachra (2011) má dítě s autismem vrozený deficit ve zpracovávání vnějších podnětů a vstupních informací. Dítě s autistickou poruchou nedokáže analyzovat situaci, neumí třídit informace na podstatné a zbytečné a nad jeho síly je i organizace a řízení jakékoliv činnosti ve volném čase i vlastní práci.

2.4 Etiologie

Jak již bylo zmíněno výše a jak uvádí například Mühlpachr (2011: 92): „*Ani odborná literatura nedává přesnou odpověď na konkrétní příčiny vzniku autismu. Výskyt autismu vždy záleží na individualitě jedince a na celé řadě dalších faktorů.*“. Zmíněné faktory popisuje například Richman (2015), podle kterého se na vzniku autismu patrně podílí: genetické dispozice, rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem, neznámé a neidentifikovatelné genetické mutace, vlivy prostředí. Soudobé studie založené na pokročilejší technologii zkoumání nám dle Thorové (2016) poskytují poznatky, že vznik autismu souvisí s genetickými vlivy. Byly identifikovány stovky genů, které s autistickou poruchou souvisí. Tyto geny působí nejvíce ve třech oblastech: 1. vytváření a fungování synapsí, které umožňují přenos informací v mozku. 2. regulující proces tzv. transkripce, což je přepisování genetické informace a vytváření potřebných bílkovin. 3. řídí uspořádání DNA v buňkách.

Podle Hrdličky a Komárka (2014) může být jednou z potenciálních primárních příčin vzniku autismu poškození vyvíjejícího se mozku, a to nejspíše v období krátce po uzavření neurální trubice, k čemuž dochází přibližně kolem 24–26 embryonálního dne člověka.

Spíše jako vědecky nepotvrzená zajímavost může působit skutečnost, kterou zmiňuje Bazalová (2012) v souvislosti se svědectvím řady rodičů o tom, že autismus jejich dětí způsobil jeho očkování. Přestože byly objeveny případy, kdy došlo ke změně chování nebo zdravého vývoje dítěte těsně po jeho zdravotním očkování – jak však sama autorka také dodává, vědecky již bylo prokázáno, že očkování není příčinou, ale eventuálně se může jednat o potenciální spouštěč poruchy autistického spektra. Pro

samotný vznik autismu je třeba kombinace mnohem četnější řady faktorů, po kterých věda neustále pátrá.

2.5 Klasifikace poruch autistického spektra

Z hlediska následné péče o autisty je velmi účelná dílčí charakteristika a kategorizace autismu. Česká odborná literatura je v tomto ohledu poněkud striktní, avšak při nutnosti následné odborné periodické péče o autisty a jejich rodiny, zejména při vytváření individuálních vzdělávacích plánů při integraci autistů do škol a výchovných zařízení, dále pro periodickou individuální logopedickou, vzdělávací aj. péči ve školních i mimoškolních a klinických poradenských pracovištích, se dobře osvědčuje kategorizace na tzv. funkční typy. Jedná se o typy: (1) vysokofunkční; (2) středněfunkční; (3) nízkofunkční (Bazalová, 2011).

V rámci klasifikace poruch autistického spektra se v medicíně užívá desátá revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10) Světové zdravotnické organizace (WHO). Vedle tohoto klasifikačního systému lze také autistického poruchy klasifikovat dle manuálu Americké psychiatrické asociace (APA), který nese název Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM-IV). Oba klasifikační systémy se liší použitou terminologií i množstvím diagnóz (Bazalová, 2011).

Dle Bazalové můžeme poruchy autistického spektra rozlišovat dle několika kritérií: (1) dle medicínského kritéria; (2) dle funkčního kritéria; (3) dle adaptibility; (4) dle sociálního kritéria (Bazalová, 2012.28).

Dle medicínského kritéria dělíme PAS na (1) **Dětský autismus**: Stupeň závažnosti dětského autismu bývá různý. MKN-10 definuje tuto poruchu jako „*typ pervazivní poruchy, která je definována přítomností abnormálního a/nebo narušeného vývoje...*“ (Bazalová, 2012: 31). Projevy jsou znatelné již před třetím rokem věku dítěte a postižení se projevuje ve všech oblastech triády. (2) **Atypický autismus**: V tomto případě dítě pouze částečně splňuje diagnostická kritéria pro dětský autismus. Symptomy se zde objevují až po třetím roce života dítěte. U tohoto typu nemusí být výrazně narušena jedna z oblastí triády, je nutná přítomnost symptomů ve dvou oblastech. „*Odlišný vývoj může být zaznamenán v celé triádě, ale způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplňují diagnostická kritéria pro dětský autismus*“ (Bazalová, 2012: 33). (3) **Rettův**

syndrom: Toto neurologické postižení zasahuje somatické, motorické a psychické funkce. Tento typ PAS se vyskytuje převážně u žen, u mužského pohlaví většinou znamená smrt. (4) **Jiná dezintegrační porucha v dětství:** Diagnóza je typická počátečním normálním vývojem, který trvá většinou až do třetího až čtvrtého roku dítěte. Zhorší se nejméně ve dvou z následujících oblastí: v expresivním nebo exceptivním jazyce; v sociálních či motorických dovednostech; ve hrách a ztrácí kontrolu mikce a defekace. (5) **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby:** Je porucha, která je neurčitě popsána a s nejistou nosologickou validitou. Spojuje v sobě hyperaktivní syndrom (který v adolescenci přechází v hypoaktivitu), mentální retardaci, stereotypní pohyby, narušení pozornosti a sebepoškozování. Nevyskytuje se zde sociální narušení. (6) **Aspergerův syndrom:** Tato porucha je považována za nejvíce pozitivní diagnózu z PAS. Syndrom má specifika stejně závažná, ale kvalitativně odlišná od PAS. Zpravidla se nevyskytuje opoždění ve vývoji řeči a nebývá narušena kognitivní složka. Lidé s Aspergerovým syndromem vykazují často spíše zvláštní chování, většinou mají větší potřebu sociální komunikace a vykazují lepší sociální dovednosti než lidé s jinými poruchami autistického spektra. Nerozumějí však sociálním signálům, je pro ně obtížné komunikovat a být v kontaktu s jinými lidmi, což vede k úzkostem, dochází u nich k výbuchům vzteku (Bazalová, 2012: 31-39).

Thorová (2012) dělí PAS dle adaptability na vysokou, střední a nízkou a uvádí ji v souvislosti s projevy sociálního chování, komunikace, hry a volného času, intelektu a aktivity (Thorová, 2012: 167).

Co se týče kritéria sociálního, uvádí Bazalová dle L. Wing dělení na čtyři typy: (1) osamělý, (2) pasivní, (3) aktivní – zvláštní, (4) formální a dodává, že K. Thorová doplnila rozdělení o typ (5) smíšený-zvláštní, u kterého se jednotlivé typy chování prolínají v závislosti na okolnostech sociálního kontaktu. Tento typ se nejčastěji vyskytuje u dětí s atypickým autismem nebo Aspergerovým syndromem (Bazalová, 2012: 21). Orientace v těchto kritériích a jejich rozpoznání může být pro pedagoga volného času pracujícího s autistickými dětmi velice užitečnou dovedností, neboť může posloužit k lepšímu porozumění netradičním projevům autisty a umožnit tak přizpůsobení volnočasových aktivit dle těchto specifik i v souvislosti s jednotlivými typy sociálního chování.

2.6 Triáda problémových oblastí

Ve snaze popsat diagnostická kritéria poruch autistického spektra narazili příslušní odborníci na obtíže spojené s různorodostí projevů autismu. V podstatě každé dítě s autistickou poruchou projevovalo více či méně odlišné projevy. Navzdory tomu se podařilo identifikovat několik výchozích oblastí, které jsou u lidí trpících poruchou autistického spektra v různé intenzitě narušeny. Jedná se o oblasti komunikace, sociálního chování (socializace) a představitosti. Tyto oblasti označujeme jako tzv. triádu problémových oblastí poruchy autistického spektra. Označení zavedla v 70. letech 20. století britská psychiatrička a odbornice na autismus Lorna Wingová (Adamus, Löfflerová, Vančová, 2017)

Oblast **komunikace** bývá obvykle jedním z prvních důvodů znepokojení rodičů autistických dětí. U dítěte je zpravidla zpomalen vývoj řeči. Omezena je také gestikulace a dítě má obtíže s porozuměním jednoduchým pokynům. Následně takové dítě nedokáže správně pracovat s neverbální komunikací, které dostatečně neporozumí. Problémy se následně projevují také v souvislosti s vyjadřováním pocitů, nedostatečnou slovní zásobou, nepochopení ironie ani v pozdějším věku, neporozumění sociálního významu komunikace (Adamus, 2014).

Dle Jelínkové (2000) se problémy pojící se se **socializací** autistů odrážejí zejména ve skutečnosti, že autisté neumějí číst z gest, postojů a výrazů obličeje a realitu vnímají „doslova“. Jejich sociální chování je tak narušeno v důsledku nepružného kognitivního vnímání a neschopnosti abstraktního myšlení. Socializace je pro lidi s autistickou poruchou náročnější než samotná komunikace, jelikož žádná sociální situace se identicky neopakuje, zatímco při komunikaci zůstávají alespoň slova stejná.

Poslední oblastí, která je autistickou poruchou u člověka zasažena, je **představitost**. Děti trpící poruchou autistického spektra dle Thorové (2016) nedisponují schopností imitovat a jejich symbolické myšlení a fantazie jsou narušeny. V důsledku toho se u nich hůře rozvíjí například hra, která je však obecně významná pro zdravý vývoj a učení člověka. Neschopnost hrát si, specifické zájmy, stereotypní činnost a lpění na rituálech, což jsou rysy typické pro lidi s autistickou poruchou, o to více komplikují sociální interakci a komunikaci člověka s autismem s okolím, a především s jeho vrstevníky. To způsobuje také další a související problémy ve dvou výše uvedených oblastech triády.

3 Specifika volného času dětí trpících autistickou poruchou

Vzhledem k výše uvedeným charakteristickým projevům poruch autistického spektra v oblastech komunikace, sociálních vztahů a představitosti, je pochopitelně ovlivňován také způsob trávení volného času autistických dětí. Obecně lze říci, že lidé s autismem příliš nerozlišují mezi pracovním a volným časem. Volný čas tedy vnímají jako pracovní (Gillberg a Peeters, 1998). Specifika autismu přinášejí další aspekty, které mohou přímo vytvářet bariéru k tomu, aby jejich volný čas plnil své funkce (viz první kapitola).

Straussová a Knotková (2011) srovnávají nutkavé chování dítěte s PAS, projevující se neklidností, přebíháním od jedné činnosti k druhé, pocity vzteku, snadným naštváním se s naší prázdnotou v rozvrhu dne. Prázdnota, kterou můžeme pocítit, když máme k dispozici volný čas, ale jsme například ve vlaku, kde si nemáme kam sednout, stojíme v chodbičce, nemáme s sebou knihu a jen přemítáme nad tím, jak se zabavit. Dítě trpící autistickou poruchou nedokáže zabavit sebe samo na rozdíl od dítěte zdravého, které si nějakou činnost ve chvílích nudy dokáže najít. Dítě s PAS ve chvílích, kdy se má zabavit samo, pravděpodobně selhává. Někdy může mít jednu či více oblíbených činností, u kterých vydrží poměrně dlouho, ale nedokáže přenést tuto dovednost na jiné, nové formy činností. Nastává nuda a dítě mnohému nerozumí, mnohého se bojí. Zůstává se svými strachy, úzkostmi a studem. Proto je důležité věnovat se těmto dětem a chvílím jejich volného času.

V kontextu volného času dětí s autismem převládá především z důvodu významu prospěšnosti volnočasových aktivit z hlediska všestranného zdraví a úspěšného osvojování komunikačních a sociálních dovedností *optimistické pojetí volného času*. Autoři pojednávající o autismu nevnímají volnočasové aktivity skeptickým pohledem rizik, nýbrž naopak jako příležitost. Přestože tvorba hodnot může být bezesporu také pro autisty významná, vzhledem k tomu, že dle Thorové (2006: 63) většina autistických dětí neprojevuje z vlastní iniciativy zájem o volnočasové aktivity, nelze relevantně předpokládat, že jejich aktivity jsou nahlíženy realistickým pojetím.

3.1 Bariéry autismu na cestě k plnohodnotnému trávení volného času

U dětí trpících poruchou autistického spektra (i dalšími druhy mentálního onemocnění) se z pohledu rodičů těchto dětí v oblasti trávení volného času můžeme setkat hned s několika aspekty, které odlišují volný čas těchto dětí od volného času těch zdravých.

Jako první téma identifikoval výzkum Thompsona a Emira (2011) významný **pocit izolace**. Tento pocit identifikovali výzkumníci u rodičů, kterým se nepodařilo zapojit jejich děti do běžných zařízení poskytující volnočasové aktivity. V důsledku toho jsou tyto děti odkázány na trávení volného času v domácnosti např.: na herních konzolích, PC a elektronických hrách obecně, ale také na zahradě apod. Děti s pervazivními poruchami obecně inklinují k méně „sociálním aktivitám“. Pocit relativní izolace, který následuje, představuje významnou bariéru, pokud jde o přístup k organizovaným volnočasovým a oddychovým aktivitám. Potenciálním problémem je také riziko šikany ostatních dětí účastnících se volnočasové aktivity.

Bariéru k plnohodnotnému trávení volného času představuje také **absence porozumění** zdravotnímu postižení dítěte. Rodiče těchto dětí konkrétně hovoří o nedostatku empatie ze strany profesionálů a veřejnosti. Tím, že veřejnost obecně není dobře informována o problematice autismu (Mühlpachr, 2001), je pochopitelné, že pokud se například i vedoucí volnočasových aktivit z vlastní iniciativy blíže neinformuje o problematice, může přinejmenším dojít ke ztrátě efektivity volného času. Thompsona a Emira (2011) hovoří přímo o nutnosti odborné přípravy odborníků na pomoc dětem, které trpí poruchou tohoto typu. Rodiče jsou nuceni pečlivě zvážit, do jaké skupiny vrstevníky za účelem volnočasových aktivit dítě zapojit.

Mezi dilematické rozhodnutí rodičů autistických dětí patří volba ohledně **odhalení autismu**, respektive zda mají rodiče těchto dětí přímo pojmenovat specifické potřeby a seznámit tak okolí dětí s jejich obtížemi, nebo zda autismus tajit a doufat v úspěšné začlenění dítěte, aniž by bylo ohroženo předsudky okolí, ovšem s předpokladem, že nebude mít s ohledem na poruchu žádné úlevy. Další bariérou pro děti s autismem považují Griffin a Sandler (2012) smyslové preference. Na rozdíl od zdravých dětí vnímají smyslové podněty jinak. Zdravé dítě informace pomocí pěti hlavních smyslů přijímá, hodnotí, zpracovává a organizuje je podle jejich důležitosti. Některé děti s autismem však mají se zpracováním smyslových podnětů potíže, jsou buď hypocitliví, nebo hypercitliví, což má dopad na ovládání jejich emocí a chování. Proto je důležité znát smyslové preference dítěte, aby bylo možné lépe uspořádat prostředí a vybrat správný typ činnosti. To vede k lepší náladě dítěte, k lepšímu reagování na člověka a k lepší komunikaci. Beyer a Gammeloft (2006) jako možnou bariéru uvádí specifické problémy spojené s napodobováním a zrcadlením.

3.2 Hra u dětí s PAS

Děti na jakékoli vývojové úrovni si rády hrají, protože hra je pro ně zdrojem zábavy a je velice důležitá v dalším rozvoji. Richman (2015) tvrdí, že všechny děti s autismem potřebují strukturovat volný čas, který využijí na zábavu a hru, navzdory rozdílům ve funkcích kognitivních a jazykových schopnostech. Cílená hra může autistům napomoci odstranit, nebo alespoň částečně, problémy ve vztazích s vrstevníky, se kterými se u autistických dětí setkáváme. Může je naučit různé aspekty správné interakce. Protože nedostatek porozumění často předem vyloučí autistické dítě z dětských her, je pro ně velice obtížné účastnit se setkání s ostatními dětmi. Návuk hry je možností ke zmenšení potřeby individuálního dozoru a mohou klesnout nároky na strukturované prostředí. Je důležité, aby volný čas byl naplněn vhodnou aktivitou, jestliže tomu tak není, nemůžete pustit dítě z očí, narůstá pravděpodobnost záchvatů vzteku, objevuje se frustrace. Hru můžeme využít k zvládnutí nových dovedností v přítomnosti jiných dětí. Dovednosti při hře procvičené a získané nemají povahu rutinních činností, upevňují se přirozeně (Richman, 2015: 29-30).

Narušení v oblasti hry souvisí zejména s obtížemi s představivostí, které jsou součástí triády problémových oblastí autismu, kterou jsem zmínila výše. Podle Jelínkové je zmíněný termín „nedostatek představivosti“ spíše zavádějící, jelikož v nás může navodit mylný dojem, že lidé trpící autistickou poruchou mají deficit v kreativité a nejsou schopni tvořivé činnosti. Nutno však podotknout, že některé osoby s poruchou autistického spektra dokážou vytvářet například zajímavá umělecká díla apod., z tohoto důvodu upřednostňují někteří odborníci pojem „rigidita v myšlení a chování“ namísto rozšířeného spojení „nedostatek představivosti“ (Jelínková, 2000: 26).

Podle Thorové má na vývoj hry a současně také na její kvalitu – vedle zmíněné představivosti, respektive rigidity v myšlení a chování - vliv také úroveň motoriky autistů, jejich schopnosti imitace a nápodoby, myšlení, sociálních dovedností a sdílení pozornosti (Thorová, 2012: 117).

V oblasti vývoje dětské hry se můžeme setkat s rozdělením na čtyři základní stupně jejího rozvoje. Jedná se o stupně: (1) hra manipulační; (2) kombinační; (3) funkční a (4) symbolická. Přestože se mnozí domnívají, že narušení hry dětí s poruchou autistického spektra se pojí jenom s úrovní symbolické hry, narušení prostupuje všechna vývojová stadia hry (Jelínková, Netušil, 2001). Oproti tomu Richman uvádí vývojových

stádií šest a to hru (1) manipulační neboli izolovanou, (2) paralelní, (3) kooperativní, (4) střídavou, (5) skupinovou a (6) předstíranou neboli symbolickou. Děti s autismem mají nevyrovnaný vývojový profil, nesmíme tedy předpokládat, že určitá dovednost již byla zvládnuta jen proto, že dítě zvládá jinou náročnější dovednost. Tato hierarchie nám může usnadnit hodnocení vývoje dítěte a následné vedení tak, aby pokrok ve všech vývojových oblastech hry byl pokud možno vyrovnaný (Richman, 2015: 30-32). Straussová a Knotková dávají příklad vývoje hry u autistického dítěte: dítě s autismem, které najde nějakou hračku, často neví co s ní dělat, nevidí podobnost mezi skutečnými věcmi a hračkami, nenapadne ho, že opravdové auto jezdí po silnici a tak autíčko může jezdit po silnici fiktivní. Hračka ho něčím zaujme, něčím se mu líbí, například barvou, tvarem... Nastává mechanická manipulace (otáčení koleček, otevírání dvířek), která přechází v řazení do řad, což je další vývojový stupeň hry (Straussová a Knotková, 2011: 33).

Moor doporučuje pro rozvoj hry pečlivou přípravu, která zahrnuje pečlivě promyslet všechny nové činnosti a předvídat případné problémy, které se mohou objevit. Dále je dle ní potřeba využít momentu, kdy dítě bude otevřené a přístupné a hru dle toho přizpůsobit. Také mít připravený herní plán, krátkodobé a dlouhodobé cíle. Pro každou herní aktivitu je dobré mít obrázek, který dítěti pomůže se zorientovat. Na uskladnění hraček doporučuje tematické krabice, které se dají využít pro každodenní úkoly (Moor, 2010: 54). To potvrzují ve své knize Straussová a Knotková. Píší, že je důležité rozdělit hračky do krabic podle druhu a zároveň dát pozor na množství hraček z dané kategorie v jedné krabici. Mělo by tam být pouze tolik hraček, s kolika si je dítě schopné hrát v rámci nacvičované hry. Při výběru her a hraček pak sledujeme zájmy dítěte, začínáme s hračkami, které si dítě vybírá samo. Podobně jako Moor tyto autorky radí hračku či skupinu více hraček vyfotografovat a fotografii nalepit na krabici, kde budou tyto hračky ukládány (Straussová a Knotková, 2011: 86-87).

Je mnoho literatury, kde lze najít možnosti her vhodných pro autistické děti. Jako příklad uvádím knihu „300 her pro děti s autismem“ od autorů Simone Griffin a Dianne Sandler. Tuto knihu rozdělili na hry, podle motivace. A to takto: (1) Motivace jídlem: K rozvíjení motivace a komunikačních schopností mohou přispět správně vytvořené podmínky při podávání jídla, při vaření, při svačinách. Například: tvoření obličejů z potravin na toast. (2) Motivace hračkami: Vynikající při rozvíjení sociálních vztahů jsou hračky pro slavnostní příležitosti jako například bublifuky, nafukovací balonky, hračky

na klíček. Pro udržení zájmu o tyto hračky je dobré, mít je na pro dítě nedostupném místě. Příklad hry s bublifukem: Praskání bublin různými způsoby – tlesknutím, dupnutím apod. (3) Motivace společenskou hrou: Je důležité neustále vytvářet příležitosti, při kterých se děti učí komunikovat s jinými a poznávají, že i společenské kontakty mohou přinášet mnoho zábavy. Příklad společenské hry: dítě si s ostatními vytvoří vlastní hudební nástroje jen z věcí, které najdou. (4) Motivace hrou venku: Venkovních her se často účastní jiné děti i dospělí, je to vítaná příležitost k rozvoji sociálních dovedností. Je vhodné zařadit pravidelné venkovní aktivity, aby se přerušila výuka nebo činnosti, u kterých se převážně sedí a dítě se musí soustředit. Příklad hry venku: překážková dráha postavená ze starých pneumatik, provazů, tunelů apod. Dá se spojit s pouštěním hudby – když hraje, dítě běží, když přestane, dítě se zastaví. (5) Motivace doma i ve škole: Stačí se zamyslet, jak využít předměty doma i ve škole takovým způsobem, které dítě zaujme a bude ho motivovat ke hře a komunikaci. Příklady takových předmětů: skluzavka, brambora, různé knihy, křída. Příklad činnosti: Skládání figurky z brambor (Griffin a Sandler, 2012: 23-125).

Beyer a Gammeltoft mluví o důležitosti prostředí pro vzdělávací aktivity. Aspekty, které podle nich musí prostředí mít, jsou: musí být strukturované, musí mít pevná pravidla, musí být předvídatelné, využívat vizualizace a musí mít jasné vztahy příčina-následek. Jako ideální příklad prostoru pro hru uvádějí autoři stůl, protože má jasné hranice a dá se třeba barevnou páskou rozdělit na dva herní prostory pro dvě děti. Jako důležitý úkol při hře autistů pak uvádějí, že je nutné udělat hru zábavnou a přitažlivou a herní strategie se tak musí zaměřit na tato témata: (1) pozornost, očekávání a sdílený cíl, (2) napodobování a zrcadlení, (3) paralelní hru a herní dialog, (4) scénáře a sociální příběhy, (5) střídavou hru, (6) hry a herní pravidla. Hru označují jako způsob, jak být spolu. Postupně se hra stává nedílnou součástí denního rozvrhu (Beyer a Gammeltoft, 2006: 43-48). Moor k důležitosti prostředí přidává další důležitý aspekt a to je rozdělení hry na několik dílčích úkolů. Podle ní rozdělení hry na jednotlivé úkoly pomůže dítěti vnímat hru jako sérii samostatných úkolů, jež každý naučíme dítě zvlášť a je pro něj snadněji uchopitelný (Moor, 2010: 29).

3.3 Život rodiny s dítětem s PAS

Životní situace rodiny s dítětem trpící poruchou autistického spektra je v podstatě zcela ovlivněna tímto handicapem autistického dítěte. Autistická porucha dítěte se projevuje v podstatě téměř ve všech oblastech chodu celé rodiny. Samotná péče o autistické dítě znamená velmi vysokou míru psychické i fyzické zátěže a současně také velkou míru stresu. To vše může zcela narušovat nejen osobnost rodičů, ale i současně také stabilitu rodiny (Novosad, 2000).

Sládečková a Sobotková (2014) uvádějí, že rodiče dětí s PAS trpí vyšší mírou stresu týkající se výchovy dětí a rodičovství. Nejdůležitější zátěžové faktory pro rodiče těchto dětí, z různých studií, dle nich jsou: dlouhý a frustrující proces stanovení diagnózy, definitivnost autismu jako trvalé poruchy, nedostatečné a nepřesné veřejné povědomí o autismu, neakceptace autistického chování společností, někdy i ze strany vlastní rodiny, velmi malá sociální podpora a extrémně rušivé asociální chování. Dále pak uvádějí dělení na dva konkrétní druhy stresů: 1. stres spojený s charakterem postižení dítěte s PAS a 2. stres způsobený vnějšími faktory ve vztahu k rodinným záležitostem (Sládečková a Sobotková, 2014: 85-86).

Vosmik a Bělohávková (2010) popisují stadia vyrovnávání se rodiny s diagnózou, kterou dostanou od lékařů. Jako první uvádějí stadium *šoku*, které následuje bezprostředně po sdělení diagnózy. Provází jej silné emoce, zoufalství, skepse... Doporučují odborníkům a také učitelům dát rodičům prostor v klidu a soukromí projevit emoce a pomoc nabídnout v podobě zcela racionálních informací. Druhé popisované stadium je zde *zapojení obranných mechanismů*. Obranné reakce, které vyvolá šok, mohou být velmi silné a také mohou komplikovat výchovně-vzdělávací proces. V tomto stadiu se také můžeme setkat s popřením, nepřijetím diagnózy. To může vést až k úplnému vytěsnění a bagatelizaci problémů. Třetí zde uvádějí stadium *deprese*. Negativní emoce mohou vyústit v pocity rodičovského selhání a deprese. V rodině nastávají konflikty, dochází k vzájemnému obviňování, negativním reakcím. Je zapotřebí negativní emoce v tomto období přijímat, hovořit o nich a důležité je, aby odborníci nabízeli rodinám racionální přístup. *Kompenzované* stadium je čtvrté, o kterém autoři píší. Je to období, kdy deprese odeznívá, rodiče začínají situaci přijímat a začínají se racionálně starat. Jako páté a poslední stadium je v knize uvedeno stadium *životní rovnováhy a přebudování hodnot*. Toto období nastává, když rodiče trauma překonají a hledají

optimální cesty do budoucna. Rodina často mění hodnotový žebříček, je stmelena a v rovnováze. Bohužel k tomuto ideálnímu stavu někdy nemusí vůbec dojít (Vosmik a Bělohávková, 2010: 151-152).

V dřívější kapitole jsem mluvila o hře u dítěte s autismem a o názoru S, Richman (2015) na hru u těchto dětí. Zde bych chtěla dodat, že Richman (2015) zdůrazňuje roli hry se sourozenci. Říká, že je pro rodinu velmi výhodné, když se do hry s autistou zapojí i sourozenci, protože jestliže si autistické dítě dokáže hrát se sourozenci, tak má příležitost rozšířit si škálu sociálního chování, které lze pak generalizovat i v kolektivním zařízení. Kromě toho společnou hrou také sourozenci posilují vzájemnou emocionální vazbu. Dále uvádí, že *„společná hra zmenšuje problémy v komunikaci, které jsou pro vztah rodič-dítě s autismem velmi frustrující“*. (Richman, 2015: 30). O sourozencích autistických dětí také píšou Hrdlička a Komárek (2014). Píší o tom, že jejich život je také velmi ovlivněn narozením postiženého sourozence. Rodiče na ně mají mnohem méně času. Důležité pak je dát jim přiměřenou formou informace o postižení sourozence, pokusit se zdravému dítěti zajistit soukromí, určit pravidla, která budou platit pro všechny děti, najít si čas na komunikaci se zdravým dítětem a vytvářet pozitivní vztah k postiženému sourozenci. Dobré podle autorů je hledat aktivity, které sourozenci mohou dělat společně a závěrem také doporučují výše zmíněnou paralelní hru (Hrdlička a Komárek, 2014: 184).

Jak zvládat tuto situaci rodičům radí například Thompson (2018). Dává pět tipů. Prvním z nich je neobviňovat sebe ani své dítě. Zdůrazňuje, že PAS není ničí vina a nelze se jí nijak zbavit. Doporučuje nevyčítat si tuto situaci, být hodní sami na sebe i na dítě a nedovolit nikomu, aby vám to vyčítal. Zadruhé radí, aby si rodič zjistil o poruše co nejvíce informací. Doporučuje zjistit si co nejvíce nejen o nemoci, ale také o tom, jaký může mít vliv na dítě, je pak snazší jednat s odborníky či například se školou. Třetí rada je, zapojit se do svépomocné skupiny. Je důležité nebýt na problémy sám, s někým je sdílet, o to lépe, když tyto lidé mají stejné problémy. Zjištění, že v tom člověk není sám, je velmi uvolňující. Lidé ve svépomocných skupinách přesně vědí, čím si procházíte. Čtvrtá rada je najít si čas sami pro sebe. Ne pro každého rodiče je toto možné, nemají možnost, aby jim dítě někdo pohlídal. Avšak odpočinek nebo čas na vlastní zájmy je velmi důležitý, je třeba zkusit požádat přátele, třeba jim to nakonec udělá velkou radost. Posledním tipem je nezapomenout na zábavu. Nedovolte, aby dítě PAS rodině bránilo zažívat legraci a zábavu. Podporuje to rodinné vztahy i odbourává stres (Thompson, 2018: 96-97).

3.4 Komunikace s dětmi s PAS

V rámci zmíněné triády problémových oblastí je v kontextu trávení volného času nutno zmínit specifikace vyplývající z oblasti komunikace. U dětí s poruchou autistického spektra můžeme hovořit o kvalitativním i kvantitativním narušení řeči. Vývoj řeči je opožděný a současně se také vyvíjí jiným způsobem než u zdravých dětí. Autistické děti nedokážou napodobit zvuky ani slova. Během batolecího období může dítě dokonce přestat používat slova, která se již naučilo. U celkem asi 40 % autistů se řeč nerozvine v podstatě vůbec. V důsledku toho vyvstává potřeba kompenzovat tento nedostatek jiným alternativním způsobem komunikace. S autistickými dětmi, u kterých se řeč rozvine, nelze řeč používat zcela běžným konverzačním způsobem (Richman, 2015: 77).

Shira Richman hovoří o Sd-diskriminačním stimulu, jako o každé instrukci, která má vyvolat speciální reakci. Aby jakákoliv instrukce byla účinná, musí jí dítě rozumět a pochopit ji. Proto musí každá instrukce být stručná, specifická, podávaná jasným direktivním hlasem a s jasným začátkem a koncem. Jako ilustraci nesprávné věty uvádí: „*Jdi a vezmi si kabát, patrně bude ve skříni, ale nejsem si tím zcela jist*“. Naopak jako větu správně položenou uvádí: „*Jdi do skříně a vezmi si kabát*“. Jasná a srozumitelná věta dětem pomáhá k pochopení a usnadnění pokynu. Dále uvádí, že je celá řada diskriminačních stimulů, kromě verbálních to jsou vizuální, kam můžeme zařadit nápisy a obrázky, nebo nějaký prvek v prostředí a to například skládanka a také gesta a mimika (Richman, 2015: 19).

Griffin a Sandler (2012) uvádějí komunikační strategie, které mohou člověku pomoci vytvořit pro dítě s autismem příležitosti k procvičení komunikačních dovedností a tím tyto dovednosti zlepšit. Komunikační strategie uvádějí tyto: (1) Mimo dosah: Dítě nemá na dosah to, co chce a musí nějakým způsobem komunikovat – ukázat, použít obrázek nebo slova. (2) Krabice a nádoby: To co má dítě rádo a bude to dříve nebo později chtít, umístíme do nějaké nádoby, do které se samo nedostane a musí nějakým způsobem použít komunikaci, aby požádalo o pomoc. (3) Motivující hračky, které jsou natolik náročné, že je dítě nedokáže samo používat: Když jde o oblíbenou hračku, kterou dítě samo neumí používat, nepomáhejte mu automaticky. Počkejte, až dítě nějakým způsobem naznačí, že potřebuje pomoc. (4) Jeden chybí: Při každodenních zautomatizovaných činnostech záměrně vynechte při přípravě jednu věc. Dítě bude muset komunikovat, až zjistí, že určitá věc chybí. (5) Jedno po druhém: Dítě nedostane najednou věci, které má rádo,

dostane jednu a o další musí požádat. (6) Nabídněte dítěti neoblíbenou věc, aby muselo použít slůvko „ne“. (7) Udělejte něco nečekaného či neobvyklého: Dítě to donutí komentovat tuto „pošetilou“ věc. (8) Schovaná věc: Schovejte věc, kterou je dítě zvyklé používat, nebo si pro ni chodit na stejné místo. Bude muset využít komunikaci k tomu, aby ji našlo. (9) Mlčení: Místo toho, abyste automaticky připravili jídlo, nebo se zeptali, co dítě chce jíst, postavte se do kuchyně k lednici a mlčte. Dítě si uvědomí, že má hlad a bude nuceno nějakým způsobem požádat o jídlo. (10) Nabídka jiné věci: Nabídněte jiný typ věci, než na které je dítě zvyklé. (11) Tvořivá hloupost (záměrné chyby): Schválně předstírejte, že něco nevíte, nebo záměrně udělejte chybu. Taková situace pak může povzbudit dítě, aby více komunikovalo. (12) Využijte situaci, když se něco přihodí: Například se zeptejte, jakou barvu náplasti máte dát na rozbité koleno. (13) Možnost výběru: Vytvořte příležitost ke komunikaci tím, že dítěti nabídnete výběr, i když víte, že si pokaždé vybere to samé (Griffin a Sandler, 2012: 14-16).

Straussová a Knotková uvádějí, že dítě s PAS neumí nalézt a odhadnout podstatu emoce nebo prožitku. Nedokáže uchopit podstatu sdílení například radosti s ostatními, běhají mu před očima zážitky, ze kterých má radost a jen uvízne ve sledu slov. Naším úkolem je mu pomoci najít podstatu emoce, připojit se k jeho prožitku a pomoci mu emoci pojmenovat. Dalším problémem u dětí s PAS je to, že si neuvědomují, že při komunikaci je nutné mít zpětnou vazbu, nepoznají, jestli je někdo poslouchá. Zde je nutný nácvik základní techniky komunikace, včetně neverbální jako například očního kontaktu a to tak, aby dítě pochopilo, k čemu mu komunikace slouží (Straussová a Knotková, 2011: 33-35).

Důležité tedy pro komunikaci s autistickými dětmi je být trpěliví a hledat různé cesty, které určitému dítěti pomohou komunikovat. Cesty mohou být různé, dopomoci můžeme různými aktivitami, obrázky, nácvikem komunikace apod. Pro mnoho rodičů je toto velmi úmorné, ale nevzdat to je pro děti s PAS velmi důležité. Komunikace jim pomáhá zorientovat se ve světě a mají pak větší šanci zapojit se do společenského života.

3.5 Možnosti trávení volného času nabízené dětem s PAS

Pro dítě s poruchou autistického spektra jsou dostupné možnosti trávení volného času bezesporu důležité přinejmenším stejně tak důležité jako pro zdravé děti. Richman (2006: 29-30) zmiňuje, že vedení autistických dětí k dovednostním a zájmovým činnostem přináší (nejen) těmto dětem možnost posilovat a zlepšovat správnou interakci a schopnost jednání s ostatními. Tyto dovednosti pak mohou uplatňovat i v jiných situacích a překonávat tak bariéru spojenou s odlišnostmi a problémy v oblasti sociálního chování. Organizace a strukturování volného času je pro děti s autismem důležité zejména z důvodů, že to vyžaduje věk dítěte, zlepšuje se kontakt s vrstevníky a sourozenci, mírní se problémové chování a rozvíjí se dovednosti pro aktivity volného času. Mimo to také přirozeně roste možnost zapojení autistického dítěte do kolektivu a je napomáháno k vytvoření pozitivních vztahů dítěte. Dítě s autismem se při volnočasových aktivitách také učí získávat si pozornost správným způsobem a seznamuje se s novým způsobem zadávání úkolů, což lze následně dobře využít také při jeho vzdělávání.

Volnočasové nabídky směrem k dětem s PAS jsou v praxi vesměs záležitostí několika určitých organizací, které se na danou cílovou skupinu programově zaměřují. Na konci teoretické práce zde tak poukazuji ke zcela konkrétním příkladům z naší současnosti. V České republice lze nalézt řadu organizací, které se zaměřují na pomoc dětem s poruchou autistického spektra a jejich rodinám. Za účelem zmapování toho, jak tyto organizace naplňují jednotlivé atributy dle diferenciací volného času, respektive **kategorie** (Veselá, 1999), **druhy činností** (Šerák, Dvořáková, 2009) a **funkce** (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011; Dumazedier, 1966; Vážanský, 2001), volného času uvedené v kapitolách 1.3 a 1.4, jsem provedla analýzu vybraných organizací, jejichž součástí je přímo či nepřímo podpora volného času dětí s poruchou autistického spektra. Výběr byl zaměřen zejména na ty organizace, které působí v Plzeňském kraji a jeho okolí.

V tabulce, která je v práci uvedena jako **Příloha 1**, uvádím vybrané organizace a údaje, zda naplňují, nebo nenaplňují jednotlivé atributy volného času (funkce, druhy a kategorie). Tyto informace byly zjišťovány převážně z webových stránek, informačních letáků a dalších veřejně dostupných údajů.

Z tabulky lze vyčíst, že zmíněné organizace splňují pro děti s PAS širokou škálu kritérií určených pro volný čas a taktéž naplňují funkce volného času. Přesto je nutno podotknout, že zejména manuální a odpočinkové aktivity či přímo hry, sběratelství a

divácké aktivity jsou napříč analyzovanými organizacemi nabízeny pouze v necelé třetině organizací. Relaxační a zábavná funkce volného času jsou v rámci organizací naplňována ze všech funkcí nejméně (naplňuje je 64 % organizací). Všechny organizace naopak naplňují výchovně-vzdělávací, zdravotní a komunikační funkci. Vzhledem k diagnostické triádě autismu je velmi důležité, že právě komunikační funkci všechny organizace naplňují. Ze zkoumaných organizací se k nejkompexnější všestranné podpoře volného času u dětí s poruchou autistického spektra jeví organizace *ADAM – autistické děti a my, z. s.* (100 %) a *Národní ústav pro autismus (NAUTIS), z. ú.*, (95 %). Naopak nejužší nabídku z hlediska volnočasových aktivit mají organizace *APLA – asociace pomáhající lidem s autismem, z. s.* (45 %) a *Za sklem, o. s.* (30%). Souhrnně lze na základě analýzy říci, že volnočasové aktivity v analyzovaných organizacích jsou dle vymezené teorie diferenciací a funkce volného času naplňovány přibližně z necelých 70 %. Míra možností trávení volného času v těchto organizacích tedy představuje pro děti s autismem širokou nabídku dostupného kvalitně stráveného volného času a taktéž odbornou pomoc a rady rodinám s těmito dětmi. Autisté díky těmto (a dalším) organizacím mají šanci na plnohodnotné trávení volného času stejně tak jako děti zdravé. Organizace však mají stále přibližně 30% potenciál na zkvalitnění nabídky volnočasových aktivit, které nabízejí, což představuje ještě značný prostor pro jejich další rozvoj (viz Příloha 1). Důležité je také konstatovat, že součástí cíle práce nebylo zmapovat dostupnost a reálné využívání těchto možností ze strany autistických dětí a jejich rodičů. Lze však potvrdit, že nabídka z větší části odpovídá odborným kritériím, které v rámci teorie volného času známe a byly použity při vymezování tohoto pojmu v kontextu této práce.

4 Závěr

Život pro děti s autismem není vůbec jednoduchý. Během dějin prošlo nahlížení na postižené lidi velkým vývojem, od jejich systematického zabíjení, přes posměch a vyčlenění ze společnosti, až po organizovanou promyšlenou péči. O PAS vědci a lékaři začali získávat postupně informace, začali se těmito poruchami zabývat a dnes už máme díky nim mnoho poznatků, které nám pomáhají věnovat dětem s poruchou autistického spektra kvalitní péči. Literatury máme nepřehledné množství a je jen na nás – pedagogích, rodičích, pomáhajících profesích a na společnosti, aby tito lidé měli možnost stejně kvalitního života jako zdraví lidé. Volný čas jako takový má své funkce, které jsem v práci představila. Lidem s autismem funkce volného času bezpochyby velmi pomáhají. Výchovná funkce je jim ku prospěchu v rozvíjení schopností, k uspokojování jejich zájmů a potřeb. Zdravotní funkce jim pomáhá přednostně tím, že usměrňuje režim jejich dne, podporuje zdravý životní styl, tělesný a duševní vývoj. Sociální funkce volného času je u dětí s PAS nejvíce důležitá. Jak je v práci popsáno, autistické děti mají problém se sociálními vztahy. Volný čas může v této problematice velmi pomoci. Vztahy s vrstevníky, s vychovateli a další společností se činnostmi ve volném čase rozvíjejí, upevňují. Dítě se při volnočasových aktivitách může mnohému naučit, co se týče sociální stránky.

Bariér autismu pro kvalitní a smysluplné trávení volného času je mnoho, ale díky možnostem dnešní doby, díky organizacím, které se autismu věnují, díky lékařům, pedagogům, odborníkům a dalším, kteří se zabývají touto problematikou, již máme možnosti, jak tyto bariéry překonávat. Rodiče už se nemusí bát, že nebudou mít na koho se obrátit pro radu, že nebudou mít dostatek informací. Je to samozřejmě velmi složitá situace pro rodinu, ale s dostatkem péle a trpělivosti je v dnešní době možné dítěti s autistickou poruchou dopřát a zařídit kvalitní volný čas, který pomůže nejen samotnému dítěti s touto poruchou, ale i celé rodině, která díky tomu může dosáhnout „normálnějšího“ života. Současně však je potřeba říci, že bychom jako společnost neměli polevovat v dalším rozvoji nabídky volnočasových aktivit pro děti s autismem, neboť organizace pro tyto děti určené stále mají určitý potenciál k dalšímu rozvoji nabídky a kvality volného času pro tyto děti.

Cílem mé práce především bylo zjistit, v čem spočívají specifika volného času dětí trpících autistickou poruchou. Na základě literatury, vhodné pro rodiče, pedagogy a

ostatní společnost, jsem představila mnoho poznatků, informací, rad, nápadů a možností, jak s autistickými dětmi pracovat, jaké jim nabídnout správné činnosti a jakým způsobem tyto volnočasové činnosti a aktivity dětem s PAS zprostředkovat. Největší specifikum v trávení volného času dětí s autistickou poruchou nakonec nalézám v tom, že volný čas tyto děti rozhodně nemohou trávit samy, bez dozoru druhé osoby. Vždy potřebují jakousi pomoc, potřebují vysvětlit, jak si hrát a jak komunikovat.

Závěrem jsem analyzovala služby pro děti s autismem ve svém okolí z hlediska odborných kritérií volného času. Vyhodnotila jejich kvality i dílčí nedostatky, abych poukázala na to, jak naše teoretické znalosti posledních desetiletí umožnily zacílenou pomoc příslušné cílové skupině. Jako společnost také již dobře víme, že specifika autismu sice představují úděl jinakosti, avšak je na nás, jak se k těmto odlišnostem postavíme. Pokud chceme, můžeme být prospěšní tomu, aby ti, do jejichž života porucha autistického spektra zasahuje nejvíce (autisté a jejich rodiny), zvládali překonávat všechny bariéry, které jim autismus s sebou do života přináší. Přestože jsme od starověku a středověku pokročili do světa se zcela jiným pohledem na autismus a zdravotní postižení vůbec, nadále můžeme usilovat o všestrannou komplexní integraci osob s autismem, včetně snahy o plnohodnotné trávení volného času s ohledem na vlastní specifika autismu.

5 Seznam použité literatury a zdrojů

ADAMUS, P. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-661-4.

ADAMUS, P., LÖFFLEROVÁ, M., VANČOVÁ, A. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

ALBRECHT, G., SEELMAN, K., BURY, M. *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications, 2001. ISBN 0-7619-1652-0.

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 1996. ISBN 978-80-86207-35-3.

BARTÁK, M. *Slovník cizích slov*. Praha: Nakladatelství Plot, 2008. ISBN 978-80-86523-90-3.

BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.

BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-157-3.

BRINDZA, J. *Deti a ich voľný čas*. Bratislava: Smena, 1984. ISBN neuvedeno.

DUMAZEDIER, J. Volný čas. *Sociologický časopis*, Praha: Nakladatelství československé akademie věd, 1966, 2(3), 443-447. ISSN 0038-0288.

FISCHER, S. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GEISLER, M. Autismus jako společenskovední téma. *Historická sociologie*, 2016, 8(1), 95-110. ISSN 1804-0616.

GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-201-7.

GRIFFIN, S., SANDLER, D. *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0177-9.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-473-1.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

iDNES. *Můj syn je autista, lidé to stále nechápou* [online]. Praha: MAFRA, a.s., 22. srpna 2012 [Cit. 28. 7. 2019]. Dostupné na: <https://www.idnes.cz/onadnes/zdravi/autisticke-dite-pribeh-z-knihy-nedavejte-do-hrobu-motyla-ziveho.A120816_162353_zdravi_pet>.

JELÍNKOVÁ, M. 2000. *Autismus. II., Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. ISBN neuvedeno.

JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 978-80-7290-383-2.

JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. *Autismus. V., Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001. ISBN neuvedeno.

KARBULOVÁ, H. *Jak trávíme svůj volný čas?* [online]. Praha: PPM Factum, 2010, posl. aktualizace 20. 5. 2010 [cit. 10. února 2020]. Dostupné na: <<https://www.factum.cz/aktuality/jak-travime-svuj-volny-cas>>.

KNOTOVÁ, D. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.

KOPŘIVA, P. Zdravotní postižení, učení a náprava v díle J. A. Komenského: příspěvek k historii speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2012, 22(4), 326-356. ISSN 1211-2720.

KRAHULCOVÁ, B. (ed.) *Postižený člověk v procesu senescence*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-094-3.

LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LOHAUS, A., KLEIN-HESSLING, J. Relaxation in Children: Effects of Extended and Intensified Training. *Psychology & Health*, 2003, 18(2), 237-249. ISSN 1476-8321.

MAHONEY, J. L., STATTIN, H. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 2000, 23(2), 113-127. ISSN 0140-1971

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

MÜHLPACHR, P. Autismus z pohledu speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 2001, 4(11), 87-100. ISSN 1211-4669.

NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN: 80-7315-012-3.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.

OPEKAROVÁ, O., ŠEDIVÁ, Z. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-16-X.

OSN. *Deklaraci práv mentálně postižených osob*. New York: Valné shromáždění OSN, 1971.

OSN. *Fakta a čísla OSN: Základní údaje o Organizaci spojených národů*. New York - Praha: Informační centrum OSN v Praze, 2005. ISBN 80-86348-02-4.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PLUTARCHOS. *Hovory o lidském štěstí*. Praha: Odeon, 1971. ISBN 01-040-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PŘADKA, M. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2033-4.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 3. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0984-3.

SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.

SCHOTT, H. *Kronika medicíny*. Praha: Fortuna Print, 1994. ISBN 80-85873-16-8.

SLÁDEČKOVÁ, S., SOBOTKOVÁ, I. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4219-8.

SMÉKAL, V., VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

SPOUSTA, V. a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

STRAUSSOVÁ, R. KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

THOMPSON, A. M. *Mé dítě má ADHD: jak s ním přežít*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1316-1.

THOMPSON, D., EMIRA, M. 2011. They Say Every Child Matters, But They Don't: An Investigation into Parental and Carer Perceptions of Access to Leisure Facilities and Respite Care for Children and Young People with Autistic Spectrum Disorder (ASD) or

Attention Deficit, Hyperactivity Disorder (ADHD). *Disability & Society*, 2011, 26(1), 65-78. ISSN 0968-7599.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 4. vydání. Praha: Parta, 2009. ISBN 80-7320-063-5. ISBN 978-80-7320-137-1.

VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. vydání. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

VERDON, J. *Volný čas ve středověku*. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-543-7.

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

VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Informační leták* [Online]. Praha: Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2016 [cit. 17. 3. 2020]. Dostupné na: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/KS---Informacni-letak_2.pdf>.

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

YMCA. *Info o YMCA* [online]. Praha: YMCA v České republice [cit. 7. 2. 2020]. Dostupné na: <<http://www.ymca.cz/info-o-ymca/>>.

Příloha I.

Tabulka analýzy možností volného času v organizacích zaměřujících se na podporu autistických dětí

Organizace		Nautis	ABC	Apla	Rain-man	Rett-Community	RIC	ProCit	Za sklem	JAN	Autistik	ADAM	Náplň oblastí celkem
Kategorie volného času	Manuální	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	27 %
	Fyzické	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	66 %
	KU-Receptivní	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	66 %
	KU-interpretiční a tvořivý	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	64 %
	Kulturně racionální	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	72 %
	Společensky formální	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100 %
	Společensky neformální	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	82 %
	Hry, sběratelství, divácké aktivity	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	36 %
	Pasivní odpočinek	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	27 %
Druhy činností	Odpočinkové	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	27 %
	Rekreační	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	82 %
	Zájmové	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	64 %
Funkce volného času	Funkce výchovně-vzdělávací	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100 %
	Funkce zdravotní	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100 %
	Funkce sociální	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	91 %
	Funkce preventivní	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	91 %
	Funkce relaxační	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	64 %
	Funkce zábavná	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	64 %
	Funkce komunikační	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100 %
	Funkce integrační	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	72 %
Celková dostupná náplň volného času v organizaci (v %)		95 %	80 %	45 %	75 %	50 %	75 %	70 %	30 %	80 %	55 %	100 %	Průměr 69,7 %

Zdroj: Vlastní analýza (2020)

ABSTRAKT

FIDLEROVÁ, Š. *Volný čas dětí s poruchou autistického spektra*. České Budějovice 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Kolářová.

Klíčová slova: volný čas, poruchy autistického spektra, autistické dítě, postižení, autismus, pervazivní poruchy

Práce se zabývá problematikou volného času u dětí s poruchou autistického spektra. Pojednává o historickém vývoji volného času v souvislosti s postižením, dále pak objasňuje pojmy týkající se volného času a poruch autistického spektra. V poslední části ukazuje, jak pracovat s dětmi s poruchami autistického spektra tak, aby jim mohlo být umožněno smysluplné trávení volného času.

ABSTRACT

FIDLEROVÁ, Š. Children with autism spectrum disorder and their free time. České Budějovice 2020. Bachelor's thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Supervisor L. Kolářová.

Key words: free time, autism spectrum disorder, autistic children, disability, autism, pervasive developmental disorder

The thesis is dedicated to the issue of children with autism spectrum disorder and their free time. It is concerned with the historical development of free time in relation to disabilities, furthermore, it clarifies terms relevant to free time and the autism spectrum disorder. The last section focuses on how to work with children on the spectrum in order to facilitate meaningful leisure time.