

Kód kurzu: SP7MP_MTP2

Číslo úkolu: Závěrečný projekt (skupina B)

Jméno autora: Michaela Bibenová, UČO: 376030

Téma: Edukační techniky a metody práce s žáky s PAS.

Ráda bych se zaměřila na téma týkající se žáků s poruchou autistického spektra (dále PAS). Sice se společnost jako taková čím dál více snaží o inkluzi, ale stále ještě, bohužel, často dochází k „nálepkování“ osob se zdravotním postižením. V této práci bych se tedy konkrétněji zaměřila na žáky s PAS, kteří jsou oproti žákům „jen“ s mentálním postižením přeci jen specifičtější skupinou. Z důvodu mé současné i budoucí praxe je velmi důležité se s touto problematikou blíže seznámit.

Zaměřili bychom se tedy na problematiku žáků s PAS z pedagogického hlediska: jak s takovými žáky pracovat a přistupovat k nim jako k jedinečným osobnostem i s jejich velmi specifickými rysy. Nejprve bychom si obecně vymezili problematiku autismu. Říhová (2011, s. 11) definuje autismus takto: „PAS jsou celoživotní, vrozené, vývojové poruchy zásadně ovlivňující celkový vývoj dítěte. Vývoj dítěte s PAS je narušen do hloubky, v mnoha směrech (komunikace, sociální oblast, hra, představitost, atp.) a zásadním způsobem ovlivňuje jeho další život.“¹

Jiná možnost definice dle (Hrdlička, Komárek 2004; Thorová 2006, s. 58 - 60): „PAS je celoživotní neurovývojová porucha, která má vliv na sociální a komunikační schopnosti jedince. Tzn. ovlivňuje to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Důsledkem poruchy je, že dítě špatně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá)- z toho plyne narušení v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti(..).“

Jak již z definic vyplývá, práce s těmito žáky je složitější právě kvůli jejich osobitým charakteristikám. Orientovali bychom se tedy na pedagogické hledisko práce s těmito žáky ve školním prostředí. Jaké faktory ovlivňují úspěšnost vzdělávání (raná péče, rodinné zázemí, přístup vrstevníků a pedagogů, hloubka mentálního postižení, atp.) Porucha v oblasti sociální a komunikační, s PAS spojená, má také značný vliv na edukaci. Je proto důležité se nejen jako student speciální pedagogiky, ale i jako člen majoritní intaktní společnosti obeznámit s problematikou, aby se zamezilo již zmiňovanému „nálepkování“ ze strany „zdravé“ populace.

Cílem, z výše zmiňovaného, je snaha o pochopení potřeb osob s PAS. Porození jejich mnohdy impulzivnímu chování, které je pro nás někdy zcela nepochopitelné², lepší poznání jejich každodenních problémů spojených s jejich zdravotním postižením. Neméně důležitým cílem práce by mělo být nalezení optimálních podmínek nezbytných pro úspěšné vzdělávání a pomoci při integraci do většinové společnosti. Vzhledem k mému oboru studia, bychom se zaměřili na pedagogické hledisko, které je samozřejmě ovlivněné osobnostními specifiky i vlivem vnějšího prostředí. To vše bychom rozebrali ve faktorech, které ovlivňují úspěšné vzdělávání, samozřejmě s přihlédnutím na schopnosti a možnosti jednotlivých žáků.

¹ ŘÍHOVÁ, Alena. Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS). 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

² Například nevysvětlitelný záchvat zuřivosti, který se střídá s plačtivostí a podrážděním. (Příklad z učitelské praxe, kterou absolvuji na ZŠ speciální Ibsenova, Brno.)

Hlavní a vedlejší výzkumné otázky

Hlavní a vedlejší výzkumné otázky přímo vycházejí z cílů, které jsme si vymezili výše. Otázky jsou zaměřené na podmínky a prostředky vzdělávání žáků s PAS, vhodnost terapií, rodinné zázemí, přístup rodičů ke svým dětem a také na metody práce rodičů s jedinci s PAS.

- Existují nějaké univerzální metody pro práci s žáky s PAS, které lze využít pro všechny?
- Jaké jsou neúčinnější (neefektivnější) metody pro edukaci s žáky s PAS?
- Jsou nějaké metody nevhodné pro činnost s žáky s PAS?
- Jaká je vhodná strukturalizace dne?
- Mohou pomoci nějaké formy terapie?
- Jaké faktory ovlivňují úspěšnost vzdělávání žáků s PAS?

Kvalitativní výzkum

Na otázky se budeme snažit nalézt odpovědi pomocí kvalitativního výzkumu, který nám umožní hloubkový rozbor sledovaných jevů. Pozorováním se budeme chtít pochopit chování a jednání žáků s PAS, které porovnáme s teoretickou částí práce. Pomocí rozhovoru s učiteli těchto žáků srovnáme jejich pohled s naším pozorováním.

Kvalitativní výzkum jsem zvolila z důvodu získání detailních a komplexních informací o sledovaném jevu. Creswell (1998, in Hendl, s.50) definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický³ obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

V rámci výzkumu se tedy zaměříme na výše uvedené otázky a budeme se na ně snažit nalézt odpověď. Postup je nastíněný dále.

Metody sběru dat

Jak již jsem výše nastínila, použila bych dvě metody sběru dat. První z nich je pozorování, konkrétněji zúčastněné pozorování. Vymezíme si tento termín: Hendl (2005, s. 193) uvádí: „*Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje.*“⁴ Jeho pozorování je tedy ovlivněno sociálními vztahy ke sledovanému prostředí. Proto je důležité, se nejprve seznámit s prostředím a účastníky pozorování. Chtěla bych se věnovat pozorování všech žáků autistické třídy, kterou navštěvuji v rámci učitelské praxe, tedy šesti žáků. Výzkumné jednotky budu pozorovat v jejich „přirozeném“ školním prostředí.

³ „tendence poznávat jevy primárně celkově, globálně“ Slovník cizích slov [online]. [cit.2013-2-19]. Dostupné z WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=holistick%FD>.

⁴ HENDL, J. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Druhou část výzkumného šetření bych realizovala pomocí polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou těchto žáků a jejich asistentem pedagoga, dalšími pedagogy pracujícími s žáky s PAS. Přinosilová (2007, s. 30) definuje rozhovor takto: „*Rozhovor patří mezi explorační metody a klade velké nároky na erudici a zkušenosti tazatele, který tuto metodu v praxi aplikuje. Rozhovor umožňuje bezprostřední interakci s klientem a měli bychom jeho prostřednictvím nejen získat důležité informace (týkající se názorů, postojů, obav a přání atd.)*“ Konkrétně polostrukturovaný rozhovor vychází z předem námi zvoleného seznamu otázek, máme tedy daný cíl a právě díky volbě tohoto rozhovoru můžeme měnit pořadí a strukturu otázek, je možné pokládat i doplňující otázky, které nás v průběhu dialogu napadnou.

Pokud by byla možnost, tak bych začlenila i rozhovor s rodiči některých z nich, protože jejich péče o tyto děti je velmi významná pro jejich další rozvoj. V obou částech výzkumu budu vycházet ze získaných informací v teoretické části práce, z klasifikace metod nejen edukačních, ale i jakékoliv práce s těmito žáky.

Scénář výzkumu

Plán pozorování budu koncipovat dle Hendla (2005, s. 195). První krok je popisné pozorování. „*Základním cílem je podrobně popsat prostředí, lidi a události. (...)Ve zprávě získá tento typ pozorování tvar vyprávění nebo narativní zprávy.*“⁵ Druhou částí je fokusované pozorování, které je charakteristické tvorbou teoretického rámce. Pomocí získaných dat pochopíme dění v námi zvoleném prostředí a pomalu se nám krystalizují dimenze důležitosti jednotlivých zjištěných informací. Posledním krokem je selektivní pozorování, které se uskutečňuje na konci výzkumné činnosti. Ještě hlouběji zkoumáme data z přechodí části pozorování.

Plán rozhovoru, polostrukturovaného, by vypadal pravděpodobně následovně: Nejprve bych zařadila otázky obecnější, jako například: Jak dlouho pracujete s žáky s mentálním postižením? Jak jste se dostal/a k této profesi? Kolik let se věnujete právě žákům s PAS? Pracoval/a jste před nástupem na tuto školu v jiném zařízení pro osoby s mentálním postižením (denním stacionáři, SPC nebo jiné základní školu speciální popřípadě základní škole praktické)? Otázky tohoto charakteru bych zařadila pro seznámení se s lidmi, kteří pracují s žáky s PAS. Mimo jiné abychom zjistili, kde nabyli svých zkušeností.

Poté bych se již konkrétněji zaměřila na jejich edukační metody. Měl/a jste již před nástupem na tuto školu představu, jak budete s žáky s PAS pracovat? Jakou? Fungovala? Máte nějakou univerzální vyučovací a výchovnou metodu, která „platí“ na jedince s PAS? (V případě kladné odpovědi.) Jakou? Jaké jsou podle Vás účinné edukační metody? Máte zažitou strukturalizaci každého dne, díky které jsou žáci klidnější a lépe spolupracují? Jaké metody jsou podle Vás pro práci s osobami s PAS nevhodné? Od vhodných případně nevhodných metod bychom navázali na formy terapií, které využívají ve škole i mimo ni. Zda mají terapie pozitivní dopad na edukaci. Jaké formy terapií se Vám jeví jako nevhodnější pro žáky s PAS?

⁵ HENDL, J. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Následně bychom se plynule přesunuli k otázkám týkající se rodiny: Jaké je rodinné zázemí jednotlivých žáků (úplná/ neúplná rodina, sourozenci)? Spolupracuje nějak rodina se školou? Setkáváte se nebo komunikujete s rodiči i jindy než na rodičovských schůzkách? Podílí se rodiče nějakým způsobem na chodu školy?⁶

Pokračovaly by otázky pro rodiče, pokud by se nám podařilo s některým z nich spojit. Otázky by byly asi takového charakteru: Jak pracujete doma se svým dítětem? Jak se připravujete do školy? Jakým způsobem zaplňujete volný čas dětí? Navštěvuje Vaše dítě i jiné zařízení než ZŠ speciální?

Strukturalizace pozorování a rozhovoru je opravdu jen nastíněná. V průběhu zpracovávání teoretické části práce, kdy se budeme dostávat do hloubky problematiky autismu, otázky doplníme. Otázkami rozhovoru a správným pozorováním se budeme snažit nalézt odpovědi na námi zvolené výzkumné otázky. Otázky určené pro rodiče by se opět sestavovali, až po důkladném nastudování tématu „rodina a dítě s autismem“. Neméně důležité je osobní poznání se s rodiči a získání jejich důvěry.

Možné praktické a etické problémy

Ve výzkumné části pozorování by neměl nastat snad žádný zásadní problém. Jedinou překážkou spíše praktického rázu by bylo asi to, pokud by žáci o pozorování věděli. Mohlo by to totiž vést k odlišnému způsobu chování než je obvyklé a výsledky by tak byly zkreslené.

Etické problémy by mohli nastat při získávání informací pomocí rozhovoru, ať už s učiteli nebo s rodiči žáků. Jak vhodně položit otázky, aby se to nějakým způsobem nedotklo dotazovaného, především rodiče, jistě nebude lehký úkol. Mnohým rodičům nepochybně není moc příjemné otevřeně hovořit s téměř neznámým člověkem o zdravotním postižení svého dítěte. U učitelů by mohl vzniknout problém v tom, co vše nám mohou/nemohou říci.

Možným řešením je ujištění dotazovaných, že sdělené informace budou anonymně zpracovány, nikde nebudou uváděna jména jejich žáků, popř. dětí. S předešlým souvisí ubezpečení, že informace nebudou žádným způsobem zneužity, tedy vysvětlíme všem informantům, za jakým účelem rozhovor uskutečňujeme. Samozřejmě jako tazatelé musíme mít stále na paměti, že rozhovor vyžaduje informovanost o daném tématu, značnou dávku citlivosti vzhledem k dotazovaným a nepochybně i interpersonální porozumění, takt. Je proto nezbytné se pečlivě rozhodnout o volbě a formulaci otázek.

⁶ Ze své praxe vím, že jedna maminka pořádá dílničky pro žáky s autismem.

První záznam z pozorování

První pozorování jsem realizovala v rámci učitelké praxe na základní škole speciální, v autistické třídě s 6 žáky různého věku. Informace jsem získala nejen pozorováním, ale i sdělením některých údajů paní učitelkou třídní, která mi ke každému s žáků řekla základní informace nutné pro lepší práci s nimi.

Pozorování máme přesně konstruované, vymezili jsme si ho dle Hendla (2005, s. 195). Prvním krokem je popisné pozorování. „*Základním cílem je podrobně popsat prostředí, lidi a události. (...)Ve zprávě získá tento typ pozorování tvar vyprávění nebo narativní zprávy.*“⁷ Druhou částí je fokusované pozorování, které je charakteristické tvorbou teoretického rámce. Pomocí získaných dat pochopíme dění v námi zvoleném prostředí a pomalu se nám krystalizují dimenze důležitosti jednotlivých zjištěných informací. Posledním krokem je selektivní pozorování, které se uskutečňuje na konci výzkumné činnosti. Ještě hlouběji zkoumáme data z přechozí části pozorování.

Podle námi vymezených kroků budeme nyní postupovat. Vzhledem k tomu, že ještě nemáme dostatečnou znalost problematiky (teoretickou část práce budeme porovnávat s pozorováním a výsledky rozhovoru), detailněji se zaměříme především na **popisné pozorování**, představíme si prostředí, jedince a dění ve školní třídě. V rámci druhého kroku, **fokusového pozorování**, je věnována naše pozornost pokrokům v komunikačních dovednostech námi vybraného žáka, u kterého jsme zaznamenali výrazné zlepšení (praxi jsem navštěvovala vždy ve středu po dobu dvou měsíců). Nejnápadnější zlepšení právě u tohoto žáka je pravděpodobně z toho důvodu, že je nejmladší (7let) ve třídě a u ostatních už pokroky nejsou tak znatelné.

Popisné pozorování

Popis prostředí:

Mnou vybraná základní škola speciální se zaměřuje na vzdělávání žáků s mentálním postižením, Downovým syndromem, autismem a souběžným postižením více vadami. Jedná se nejen o základní školu speciální, ale i praktickou školu, na které mohou žáci po vykonání přijímacích zkoušek pokračovat ve vzdělávání.

Když jsem poprvé přišla do školy, tak se mě hned ujal pan školník a dovedl za paní učitelkou. Prostředí na mě působilo příjemným rodinným dojmem. Třída, ve které jsem většinu praxe strávila, měla 6 žáků s poruchou autistického spektra. Každý ze žáků zde má svojí samostatnou lavici, které jsou rozestavěné do tvaru „U“, aby všichni žáci viděli dobře na tabuli. Třída je vybavená spoustou pomůcek na výtvarné činnosti a různé deskové hry, dále také pomůcky na procvičování motoriky, která je u těchto žáků více či méně narušená. Mají tu i různé skládačky, knížky a další pomůcky na procvičování písmen a matematiky. Třída je mimo jiné vybavená interaktivní tabulí a magnetickou tabulí na fixy. Součástí je relaxační místnost určená především pro odpočinek. Někdy tuto místnost využívá paní učitelka pro individuální vyučování se staršími žáky (tři z nich jsou již v 9. ročníku, tedy potřebují věnovat více času předmětům, jako matematika, dějepis, atp.), když se pan asistent pedagoga věnuje „mladší části“ třídy.

⁷ HENDL, J. Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Popis jedinců:

U všech jedinců je snížení mentálních schopností, většinou v pásmu středně těžké mentální retardace. Komunikační schopnosti jsou na různých úrovních, od úplné absence verbálního projevu po relativně srozumitelnou komunikaci. Všimla jsem si také toho, že mají problém uvědomování si vlastního „já“. Když jsem se například zeptala jednoho z žáků: „Chceš pomoci?“ tak odpověděl: „Chceš pomoci.“ V kolektivu, ve kterém se pohybují, mi nepřipadá moc výrazná porucha sociálních vztahů, která je pro osoby s PAS typická. Nyní se blíže zaměříme na jednotlivé žáky autistické třídy.

Nejmladším z šesti žáků autistické třídy je **T.**, který je v prvním ročníku. Jeho intelektové schopnosti se nachází v pásmu středně těžké mentální retardace, komunikuje pomocí obrázků, verbálně téměř neprojevuje.⁸ S paní logopedkou, používá při individuální logopedické péči tablet⁹, na který místo verbálního projevu píše. Co se týče sebeobsluhy, sám zvládá bez problémů jíst, převlékat i chodit na toaletu. Dle slov asistenta pedagoga má rychlejší metabolismus, z toho důvodu potřebuje častější přestávky na svačinu. Je hodně hravý. Při odpočinku v relaxační místnosti se „poštuchuje“ s **H.** Právě tohoto žáka jsme si vybrali pro hlubší pozorování jeho komunikačních dovedností.

H. je v pátém ročníku, nachází se v pásmu těžké mentální retardace. Verbální projev, což je překvapivé, je u něj na lepší úrovni než u zbylých spolužáků, ale stejně jako **T.** trénuje s paní logopedkou. Pro porozumění mu je někdy nutná určitá dávka soustředění a domýšlení si, co potřebuje. Sebeobsluhu zvládá hůře. Problémy mu činí jedení svačiny, kdy jídlo nežvýká a rovnou polyká, u oběda jsou jeho problémy ještě prohloubeny, zvláště při jedení polévky. Tekutá strava v kombinaci se zeleninou, nudlemi je pro něj dost těžká na konzumaci. Paní učitelka mi říkala, že z toho důvodu je vhodné dětem s těžší formou postižení polévku mixovat, aby měla jednotnou konzistenci a žáci si s ní „věděli rady“. Při obědu je nutné ho krmit (dopomoci¹⁰). Při tělocviku neměl téměř problémy a zvládal skoro vše jako ostatní děti.

V. je žák sedmého ročníku s intelektem v pásmu středně těžké mentální retardace. Má problémy s ranním vstáváním, tak do školy většinou chodí později. Chvilí neposedí a velkou část dne si jen tak pro sebe „hučí“. Když ho něco rozruší, bouchá se rukou do hlavy nebo hlavou do lavice. Rád si čte. Když zlobí, tak má knížky zakázány, aby věděl, kde je určitá hranice. Sebeobsluhu zvládá téměř bez problémů. Sám se nají, převlékne. Co se týče verbálních dovedností, moc se neprojevuje, ale snaží se.

M. je jedna z nejstarších žáků třídy, je již v devátém ročníku. Její intelekt je v pásmu středně těžké mentální retardace. Co se komunikace týče, verbálně nekomunikuje. Odpovídá „ano“, „ne“ pomocí posunků ruky. Dle slov paní učitelky je její IVP obohacen některými prvky programu zvláštní školy. Komunikuje pomocí piktogramů nebo zvukových projevů. Je pohybově méně obratná, při nácvičce tanečku na vánoční besídku má problémy i s plácáním do stehů. Při procvičování pomocí počítačových programů neovládá „myš“, je pro ni speciálně zařízená dotykový monitor.¹¹ Projevují se u ní zvláště viditelné mimovolní pohyby (stále si „cucá“ vlasy). Co se týče sebeobsluhy, sama se nají.

⁸ Snaží se artikulovat většinou bez zvukového doprovodu.

⁹ Ten používá prý již několik let.

¹⁰ Vězt mu ruku při nabírání a pohyb ruky k ústům.

¹¹ Dle slov paní učitelky si nedokáže spojit pohyb šipky na monitoru a pohyb myši.

D. je také již v devátém ročníku. Verbálně komunikuje s obtížemi. Dříve měl sklony k agresivnímu chování, z toho důvodu byl vyučován samostatně a nyní se ho snaží postupně začlenit zpět do kolektivu. Ve středu tedy tráví jednu hodinu spolu s dětmi a poté jde zase domů. Při hodině spolupracuje. Jen je nutné mu vždy říci, jaká bude strukturalizace hodiny. Co se týče samoobsluhy, nemá problémy, sám se nají, oblékne, obuje.

H. je také v devátém ročníku a nachází se v pásmu středně těžké mentální retardace. Má problémy se spaním, dost často bývá ve škole unavený. V odpoledním vyučování dokonce i usíná, pokud je dopoledne v bazéně, kam jezdí v rámci terapie. Dle slov asistenta pedagoga je problém ještě v tom, že v noci moc nespí a pak je unavený. Sebeobsluhu zvládá, bez pomoci se sám nají i oblékne.

Dění ve třídě:

Základní školu speciální jsem navštěvovala každou středu. Den probíhal následovně: Ráno si děti s paní učitelkou pomocí kartiček odpovídají, jaký je den, měsíc v roce, roční období a jaké je venku počasí. (Každý žák zvlášť měl vždy vybrat ze tří kartiček, tu správnou.) Někteří zvládnou správnou odpověď vyslovit, jiní jen ukazují na kartičku, která je podle nich ta správná. Poté následuje muzikoterapie a tanečky. Společně jsme se vždy písničkami pozdravili. Různými hudebními nástroji jsme doprovázeli další písničky. Na konci hudební výchovy, jsme si společně zatancovali.

Po hodině jeden ze dvou žáků (T nebo H) jde na logopedii, poté druhý. Ostatní se většinou věnují individuálnímu učení, po kterém je vyhrazen čas na svačinu. Po dopolední svačině se společně věnujeme výtvarné činnosti až do oběda. Tvoří výrobky z keramiky, malují čtvrtky a následně je vystřihují například tvaru listů, kterými si pak zdobí třídu. Vyráběli také papírové draky a před Vánoci balící papír. Téměř při všech těchto činnostech je nutná pomoc, například vést dítěti ruku nebo mu alespoň dávat slovní pokyny, co má zrovna dělat. Mezi jednotlivými činnostmi chodí odpočívat do relaxační místnosti. Jednou za tři týdny jezdí do bazénu a vířivky. V rámci další terapie navštěvují také hipoterapii, canisterapii a výše zmiňovanou muzikoterapii, kterou jsem s nimi absolvovala každou středu dopoledne. Po výtvarných případně pohybových činnostech, které paní učitelka občas zařadila, následovala hodinová obědová pauza. Na obědě, někteří zvládali jíst sami, jiným jsme museli pomoci alespoň s nakrájením, případně krmením. Po obědě jsem pomáhala s žáky na praktické škole.

Fokusové pozorování

Pozorování jednoho žáka

Vývoj jednotlivých žáků během týdnů praxe je různý. Někteří mají období zlepšování, jiní stagnují, jak je u dětí s autismem běžné. Vybrala jsem si na podrobnější pozorování jednoho žáka, u kterého jsem zaznamenala značný pokrok ve verbálním projevu.

Zatímco na začátku října, kdy jsem začala navštěvovat ZŠ speciální, byla jedinou jeho komunikací, komunikace přes tablet, nyní se díky pomoci a logopedické péči paní logopedky jeho komunikační schopnosti zlepšily. Snaží se mluvit, samozřejmě stále ještě používá tablet, ale za ty dva měsíce určitě dosáhl pokroku. I paní učitelka a asistent pedagoga ho „nutí“, aby své potřeby vyjadřoval pomocí slov. Pokud se ho na něco zeptají, chtějí, aby odpověděl (například: ano/ne), ne jen, aby zavrtěl hlavou. Na začátku každého dne kdy si společně říkají, jaký je den, měsíc, roční období a počasí

venku, snaží se paní učitelka, aby správně artikuloval a říkal jednotlivá slova po slabikách. Společně se jim to daří. T. je jinak hodně šikovný a dobře si pamatuje. Paní učitelka dokonce doporučovala jeho mamince, aby jeho IVP byl rozšířený o prvky vzdělávací programu zvláštní školy (podle něhož se stále vzdělávají). Bohužel maminka podle posledních údajů nesouhlasila.

Jeden týden praxe si se mnou T. „povídal“ pomocí tabletu, kde se mě ptal, kde bydlím, jak jezdím k nim do školy, a poté to psal znovu sám s tím, abych mu správnost odpovědí zkontrolovala. Je hodně šikovný, všechno si zapamatoval. Co se týče sebeobsluhy, s tou nemá problém. Sám se převleče, nají se, dojde si na záchod. Poslední týdny praxe (chodila jsem vždy jeden den v týdnu) probíhaly v podobném duchu. T. se mnou komunikoval s obrázkovou knížkou. Ukazoval na jednotlivé obrázky a vždy když jsem mu řekla, co na obrázku je, snažil se ho po mně zopakovat. Druhá část knížky obsahovala počítání do 20, pomocí obrázků. Matematika ho baví, příklady typu 2+3 si umí spočítat na prstech a říci, že je to pět. Také se velmi zajímá o strukturu dne. Pomocí digitálních hodin zjišťuje, v kolik hodin se jde na oběd, na hodinu, v kolik se jede domů.

Námět na modifikaci

Případná modifikace pozorování by mohla být například v zaznamenávání vypořizovaných údajů. Při prvním pozorování jsem si zapisovala poznámky vždy až po celém dni ve škole. Vhodnější by tedy možná bylo poznamenávat si vypořizované skutečnosti po kratším časovém úseku. Ovšem zda by bylo pozorování efektivnější, by se muselo vyzkoušet.

Další možnou modifikací by mohlo být začlenění experimentu do výzkumného šetření. Vymezili bychom si hypotézy, které bychom potvrdili nebo vyvrátili. V tom případě bychom si vymezili kvantitativní výzkum. Hendl (2005, s.46): „Kvantitativní výzkum bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy, který sestává s těchto základních komponent.“ Vytváří se obecná tvrzení, která vysvětlují vztahy v reálném světě, tzn. teorie. Následuje dedukce, pokud teorie platí, očekáváme nalezení vztahů alespoň mezi dvěma proměnnými – hypotéza. Dalšími kroky jsou měření (pozorování), testování hypotézy a verifikace, kdy výsledky vztáhneme zpět k teorii.

V případě, že by nám nevyšel rozhovor s rodiči, by možným řešením mohlo být zařazení dotazníkového šetření, které by rodičům poskytlo anonymitu.

Literatura

BEYER, Jannik a Lone GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 98 s. ISBN 80-7367-157-3.

ČADILOVÁ, Věra, JŮN, Hynek, THOROVÁ, Kateřina. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 243 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3673-192.

HRDLÍČKA, Michal. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 208 s. ISBN 80-7178-813-9.

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. čes. vyd. Praha: Scientia, 1998, 169 s. ISBN 80-7183-114-x.

RICHMAN, Shira, JŮN, Hynek, THOROVÁ, Kateřina. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Editor Michal Hrdlička, Vladimír Komárek. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2008, 122 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

ŘÍHOVÁ, Alena. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem : jak řešit problémy dětí v rodině i ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 172 s. ISBN 80-7178-202-5.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 271 s. ISBN 80-7178-199-1.

SROKOVÁ, Eva a Pavla OLŠÁKOVÁ. *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: Montanex, 2004, 47 s. Ze zkušeností pedagogů speciálních škol a zařízení. ISBN 80-722-5144-9.

STRAUSSOVÁ, Romana, KNOTKOVÁ, Monika. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 135 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-802-6200-024.

THOROVÁ, Kateřina, JŮN. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Editor Michal Hrdlička, Vladimír Komárek. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2012, 453 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0215-8.

VOCILKA, Miroslav. *Autismus: metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež*. Praha: Tech-market, 1996, 116 s. ISBN 80-902134-3-x.

VOCILKA, Miroslav. *Autismus a možnosti výchovné praxe: pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995, 82 s. ISBN 80-85801-58-2.

VOSMIK, Miroslav, BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3676-872.

SIGMAN, Marian a Lisa CAPPs. *Children with autism: a developmental perspective*. Cambridge: Harvard University Press, 1997, vii, 270 s. ISBN 0-674-05315-x.

TINBERGEN, E a Niko TINBERGEN. *Early childhood autism - an ethological approach*. Berlin: P. Parey, 1972, 53 s.

Komentář LS: Oceňuji pečlivé zpracování projektu, kultivovaný jazyk – pozor jen na chyby v interpunkci, ty na celkovém dojmu ubírají. Má výhrada se týká toho, že vaše téma a výzkumné otázky jsou velmi obecné, není jasné, co vlastně chcete výzkumem zjistit, zdá se, že chcete sbírat data od všech o všem. Bylo by vhodné se zamyslet nad tím, jak výzkum zaměřit (třeba na komunikaci, na vztahy, na spolupráci rodiny a školy), tak, aby přinesl přínosné poznatky a aby byla vůbec

realizovatelná analýza dat – pro ni právě potřebujete vědět, co v datech hledat. Přeji hodně zdaru ve výzkumu!